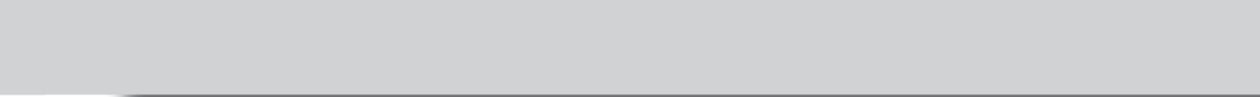


# I Quaderni



# Associazione TreeLLLe

## Per una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning)

### Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento permanente - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un vero e proprio "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I *Soci Fondatori* sono garanti di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche. Il *Comitato Operativo* è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti del *Forum* di esperti e di *Eminent Advisor* (politici, direttori di quotidiani, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali); tutti costoro non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di "gruppi di progetto" con esperti nazionali ed internazionali coordinati dall'Associazione.

### Le pubblicazioni di TreeLLLe

L'Associazione, attraverso il suo *Comitato Operativo*, si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si realizzano Seminari ad hoc (con pubblicazioni relative), si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in tre fasi:

- *elaborazione* dei Quaderni attraverso la costituzione di “gruppi di progetto” di esperti per ogni tema di ricerca e la raccolta di pareri dei membri del Forum e degli Eminent Advisor interessati ;
- *diffusione* delle pubblicazioni mirata a informare decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative;
- *lobby trasparente* al fine di diffondere dati, informazioni e proposte presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative.

Oltre ai quaderni, l'Associazione pubblica altre collane: “Seminari”, “Ricerche”, “Questioni aperte”.

### **Presentazione delle analisi e proposte, diffusione delle pubblicazioni**

Le analisi e proposte delle varie pubblicazioni sono presentate sui media e discusse con autorità ed esperti in eventi pubblici. Le pubblicazioni sono diffuse sulla base di una mailing list di alcune migliaia di personalità. Possono anche essere scaricate dal sito dell'Associazione ([www.treelle.org](http://www.treelle.org)) nella sezione “Pubblicazioni”.

### **Enti sostenitori**

Dalla sua costituzione ad oggi l'attività di TreeLLLe è stata principalmente sostenuta dalla Compagnia di San Paolo di Torino e dalla sua Fondazione per la Scuola. Attualmente TreeLLLe è sostenuta anche dalla Fondazione Cariplo di Milano e da Unicredit. Specifici progetti sono stati sostenuti dalle fondazioni Pietro Manodori di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Fondazione Roma (e Fondazione Roma Terzo Settore).

## **Chi fa parte dell'Associazione**

*Presidente*  
Attilio Oliva

*Comitato Operativo del Forum*  
Dario Antiseri, Luigi Berlinguer, Carlo Callieri, Maria Grazia Colombo,  
Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita,  
Domenico Fisichella, Attilio Oliva, Angelo Panebianco

*Forum delle personalità e degli esperti*  
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,  
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Elio Catania, Alessandro Cavalli,  
Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita,  
Umberto Eco, Domenico Fisichella, Luciano Guerzoni, Mario Lodi,  
Roberto Maragliano, Angelo Panebianco, Sergio Romano,  
Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

*Eminent Advisor dell'Associazione*  
Tommaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Enzo Carra,  
Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella,  
Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fuscagni, Lia Ghisani, Lucio Guasti,  
Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia, Luciano Modica, Gina Nieri,  
Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco,  
Marcello Sorigi, Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,  
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani

*Assemblea dei Soci fondatori e garanti*  
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti, Pietro Marzotto,  
Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera, Gian Felice Rocca.  
(Segretario Assemblea: Guido Alpa)

*Collegio dei revisori*  
Giuseppe Lombardo (presidente), Vittorio Afferni, Michele Dassio

ASSOCIAZIONE TREEELLE  
PER UNA SOCIETÀ  
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO  
VIA INTERIANO, 1  
16124 GENOVA  
TEL. + 39 010 582 221  
FAX + 39 010 540 167  
[www.treelle.org](http://www.treelle.org)  
[info@treelle.org](mailto:info@treelle.org)

ISBN 978-88-9416-76-0-3

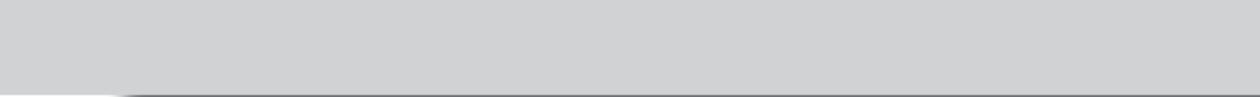
PRIMA EDIZIONE: MARZO 2016  
STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL - GENOVA

Associazione TreeLLLe

Quaderno n. 11  
marzo 2016

# Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?

I casi di Francia Germania Italia Polonia  
e la “global citizenship”



# INDICE

RINGRAZIAMENTI	11
GUIDA ALLA LETTURA	13
INTRODUZIONE di A. Oliva	15

## PARTE PRIMA

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN ITALIA	27
Storia di un fallimento. La lunga storia di una non-materia (R. Drago)	27
Le resistenze e gli ostacoli (A. Petrolino)	43
Necessità di una svolta radicale: per una scuola che non solo istruisca ma anche educi alla cittadinanza democratica (A. Cavalli)	51

## PARTE SECONDA

LE PROPOSTE OPERATIVE DI TREELLE PER “EDUCARE A VIVERE CON GLI ALTRI”	59
--	----

Premessa: andare a scuola volentieri è una chimera?

### Una proposta chiave per una svolta della scuola italiana

1. Un tempo curricolare dedicato ad “attività” interattive e interdisciplinari (non lezioni)	66
---	----

### Proposte operative per lo sviluppo di una “educazione civile”

2. Per una scuola “aperta e a tempo pieno” (tra lezioni e attività diversificate) per i primi otto anni, facoltativo e flessibile per gli ultimi cinque anni	77
3. Formare e contrattualizzare tutto il personale scolastico in funzione dell’obiettivo di istruire ma anche educare i giovani a vivere con gli altri	84

4. Praticare metodologie didattiche interattive e coinvolgenti con l'uso appropriato delle nuove tecnologie (ICT) 90

5. Coinvolgere i genitori nell'educazione a vivere con gli altri 97

### **Proposte operative per lo sviluppo della “educazione civica”**

6. Favorire la partecipazione proattiva dei giovani nella scuola e nella comunità 103

7. Rafforzare l'istituzione scuola curandone la dimensione simbolica 108

8. Assicurare a tutti i giovani la conoscenza dei contenuti delle Dichiarazioni fondamentali sui diritti e della Costituzione Italiana 110

### **Proposta operativa per verificare l'efficacia dell'educazione alla cittadinanza**

9. Valutare i risultati dell'educazione alla cittadinanza (dei singoli e delle scuole) 113

## **PARTE TERZA**

**L'EDUCAZIONE AL FATTO RELIGIOSO E L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN FRANCIA, GERMANIA, POLONIA. LA “GLOBAL CITIZENSHIP”** 117

L'educazione al fatto religioso in Europa e in Italia (F. Pajer) 117

L'educazione alla cittadinanza nella scuola francese (C. Thélot) 137

L'educazione alla cittadinanza nella scuola tedesca (D. Lange/I. Heldt) 156

L'educazione alla cittadinanza nella scuola polacca (A. Pacewitz) 172

L'educazione alla global citizenship (I. Venzano) 196

**PUBBLICAZIONI DI TREELLE** 209

# RINGRAZIAMENTI

L'Associazione TreeLLLe si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro nel campo dell'*education* (istruzione – formazione - educazione) e il tema scelto per questa pubblicazione lo è senz'altro.

Il Quaderno è frutto degli apporti di vari esperti italiani e stranieri. Il coordinamento generale della ricerca è stato curato da Attilio Oliva, fondatore e presidente dell'Associazione.

Per le analisi e le proposte relative al nostro Paese, è stato costituito un gruppo di progetto del quale hanno fatto parte Alessandro Cavalli, Rosario Drago, Attilio Oliva, Antonino Petrolino e Ignazio Venzano.

La redazione dell'INTRODUZIONE al Quaderno e dei contributi della PARTE PRIMA è stata affidata a singoli membri del gruppo di progetto.

Il gruppo ha elaborato e condiviso le “proposte operative” di TreeLLLe della PARTE SECONDA del Quaderno, basandosi su una rosa di ipotesi inizialmente formulata da Rosario Drago e sui preziosi suggerimenti di Alessandro Cavalli.

Antonino Petrolino si è fatto carico della redazione della parte seconda e della revisione finale della pubblicazione.

La PARTE TERZA del Quaderno, che riguarda l'educazione alla cittadinanza in Europa e in alcuni suoi paesi, è stata affidata a singoli studiosi ed esperti dei paesi in questione e precisamente: per la Francia a Claude Thélot, per la Germania Dirk Lange e Inken Heldt, per la Polonia ad Alicja Pacewicz, per la Global Citizenship a Ignazio Venzano.

Allo studioso Flavio Pajer è stato chiesto un contributo specifico sul tema dell'educazione al “fatto religioso” in Europa e in Italia.

Si ringraziano tutti costoro e anche i membri del Comitato Operativo di TreeLLLe che hanno orientato la ricerca con preziosi suggerimenti.

Un ringraziamento particolare va a Luigi Berlinguer, già Ministro della Pubblica Istruzione e a Claude Thélot, già presidente della Commissione per il *Débat National sur le futur de l'école en France?* (2004) per il contributo apportato all'impostazione del progetto di ricerca e per le preziose osservazioni che ci hanno fatto pervenire durante il suo sviluppo.



## GUIDA ALLA LETTURA

Il metodo con cui il lavoro è stato condotto è quello consueto di Treille. Anche sulla base di testimonianze su *quel che fanno gli altri* (PARTE TERZA), si esamina la situazione italiana e si formulano delle proposte per prendere sul serio nella nostra scuola il tema dell'educazione alla cittadinanza.

Il Quaderno si apre con una INTRODUZIONE che evidenzia la necessità di una svolta nella scuola italiana che faccia propria non solo la missione di istruire ma anche quella di educare a vivere con gli altri.

La PARTE PRIMA è totalmente dedicata all'Italia e si incentra su una riflessione a cavallo fra passato e futuro: come è stata insegnata nel nostro Paese l'educazione civica dall'Unità d'Italia ai nostri giorni; quali siano le resistenze e gli ostacoli che hanno vanificato finora ogni tentativo di rinnovarne i presupposti e le pratiche; quali siano i motivi che rendono necessaria, e secondo noi indifferibile, una svolta radicale. Questa analisi è frutto di un lavoro condiviso dal "gruppo di progetto" di Treille ma la redazione di ogni capitolo è stata affidata a uno dei componenti.

Segue una PARTE SECONDA, che ospita le proposte operative di Treille. Questa parte è stata elaborata congiuntamente dal "gruppo di progetto". Innanzitutto viene illustrata la proposta chiave n. 1 che si intende proporre al dibattito pubblico ed alla riflessione dei decisori politici; poi sono illustrate altre otto proposte operative, più o meno strettamente collegate alla prima, della quale costituiscono in qualche modo delle pre-condizioni o che comunque ne favorirebbero la realizzazione. Ogni proposta è corredata da una sua breve sintesi posta in coda al testo (in azzurro).

Nella PARTE TERZA si tratta della educazione alla cittadinanza per come è praticata in Francia, Germania e Polonia.

La Francia è stata scelta perché è il caso emblematico dell'educazione *repubblicana* ai valori della cittadinanza. La Germania per l'unicità della sua storia, che ha vissuto in cinquant'anni due traumi collettivi come l'uscita dal totalitarismo nazista e la caduta del muro di Berlino. La Polonia perché è la testimonianza più significativa del faticoso processo di fuoruscita da un altro totalitarismo del Novecento, quello del *socialismo reale*.

A questi si è ritenuto utile aggiungere l'esperienza di alcune scuole inter-

nazionali dove si praticano modelli formativi ispirati alla *global citizenship*. Ciascuno dei casi sopra indicati è stato trattato da un esperto che lo conosce dall'interno.

Per la rilevanza sociale e la complessità del tema dell'educazione al *fatto religioso*, il gruppo di progetto ha ritenuto opportuno non formulare proposte, ma ha affidato a uno studioso la formulazione di analisi a livello europeo e di possibili prospettive riguardanti l'Italia.

# INTRODUZIONE

di Attilio Oliva

*Fondatore e Presidente dell'Associazione TreeLLLe*

*Membro del Board del CERl – OCSE (Centre for Educational Research and Innovation), Parigi*

1. Da una scuola per pochi a una scuola per tutti: una mutazione?
2. Nuove tensioni per i sistemi scolastici
3. Le principali missioni della scuola nel XXI secolo
4. Per “imparare a vivere con gli altri” istruzione e educazione non possono essere disgiunte
5. La neutralità della scuola è un valore?
6. Cosa può fare la scuola nel XXI secolo?
7. Necessità di una svolta radicale
8. Le principali proposte di TreeLLLe
9. Le tre aree dell'educazione a vivere con gli altri (o alla cittadinanza)
10. Buoni segnali dalla legge 107/2015 (la cosiddetta “buona scuola”)

## 1. Da una scuola per pochi a una scuola per tutti: una mutazione?

I ceti dirigenti dei paesi avanzati hanno individuato nel miglioramento della scuola, e più in generale dell'*Education* (istruzione/formazione/educazione), un asse strategico prioritario per la coesione sociale, per il progresso civile e per la crescita economica. Ma a quale genere di miglioramento ci si riferisce? E quali sono le principali missioni della scuola di oggi? E quanto peso è bene attribuire all'istruzione (conoscenze/competenze) rispetto all'educazione a vivere con gli altri o alla cittadinanza (valori, atteggiamenti e comportamenti)?

È bene fare chiarezza in proposito, perché di fatto non esiste un progetto scuola che non sia anche implicitamente un modello di società a cui si aspira.

È bene tener conto dei radicali cambiamenti di scenario in cui la scuola ha operato nelle varie fasi del secolo scorso.

**Il primo** è il passaggio da una scuola per pochi, della prima parte del Novecento, a una scuola “per tutti”, quasi compiutamente realizzatasi nella seconda parte del Novecento.

Non si può non ricordare che fino agli anni Sessanta la scuola italiana era frequentata da non più di un quarto della popolazione giovanile e in particolare da giovani provenienti da ceti medio alti, mentre oggi, fortunatamente, raggiungono un diploma oltre i tre quarti dei giovani, provenienti anche da famiglie a basso livello di istruzione. A questi ultimi si aggiungono, con problemi specifici, i giovani figli degli immi-

grati di prima e seconda generazione (che sono già circa il 10% del totale della nostra popolazione scolastica).

Non può sfuggire poi che, all'ondata di giovani che hanno investito la scuola nel giro di pochi decenni del secolo scorso, è corrisposta una parallela ondata di nuovi insegnanti: selezionati, per così dire, "in tutta fretta". Oggi la scuola italiana registra 9 milioni di studenti, inclusi quelli dell'infanzia, e oltre 800.000 insegnanti.

Ma, se la nostra scuola ha cambiato scala dimensionale, non ha ripensato la sua natura e la sua organizzazione: non è un caso se nella maggior parte delle scuole gli studenti apprendono tuttora in ambienti e con programmi e metodi sostanzialmente simili a quelli di cinquant'anni fa, anche se la popolazione studentesca è più che triplicata e molto diversificata per livelli sociali e culturali di origine. Così si sono levati lamenti a non finire sull'impoverimento della qualità dell'offerta formativa, lamenti cui hanno fatto seguito perorazioni ingenuie e nostalgiche per un ripristino del bel tempo passato.

Infatti, se da un lato la scolarizzazione di massa è stata un obiettivo politico sociale di grande rilevanza perseguito da tutti i paesi avanzati e in gran parte raggiunto, dall'altro molti riconoscono che, in generale, si è persa la sfida della qualità di massa.

Ma a cavallo del secolo hanno fatto irruzione ulteriori sconvolgenti mutamenti: il **secondo cambiamento** è la straordinaria accelerazione delle innovazioni scientifiche e tecniche con l'avvento della società dell'informazione (*information and communication technology, ICT*), dove il tempo e la distanza sono stati in gran parte annullati.

Il **terzo**, in gran parte conseguente al precedente, è stato il sopraggiungere della cosiddetta globalizzazione, che ha messo a confronto, senza troppe mediazioni, mercati, saperi, sistemi di valore e stili di vita molto diversi e spesso incompatibili. Per i sistemi scolastici basti pensare all'impatto dei fenomeni di migrazione in corso.

Il **quarto** è lo sviluppo sempre più pervasivo delle comunicazioni di massa e il peso assunto da potenti agenzie formative (TV, internet, ecc.) decisamente alternative, concorrenziali e spesso conflittuali con i tempi e le metodologie tipici della formazione scolastica. Telematica e multimedialità aprono peraltro vie ancora inesplorate per i potenziali effetti positivi e negativi che potranno produrre.

Tutti questi mutamenti si accompagnano spesso ad un generale illanguidimento del ruolo delle famiglie (spesso entrambi i genitori lavorano) e di altre agenzie formative tradizionali (parrocchie, partiti politici, comunità di quartiere, ecc.).

Questa "scuola per tutti" è andata incontro così ad una vera e propria mutazione dei suoi connotati, che l'ha esposta ad una maggiore influenza della società e delle sue contraddizioni rispetto a cui in passato risultava invece in buona parte protetta.

## 2. Nuove tensioni per i sistemi scolastici

Da questa mutazione sono derivate ai sistemi scolastici alcune nuove tensioni: tra le più significative quelle tra cultura scolastica e cultura giovanile, tra selezione e inclusione, tra formazione e socializzazione, tra merito e uguaglianza, tra cooperazione e competi-

zione e soprattutto tra istruzione ed educazione.

Una delle tensioni più discusse è quella tra **merito e uguaglianza**. E qui è molto arduo stabilire le gerarchie fra i diversi obiettivi della scuola: bisogna che la scuola si dia prioritariamente l'obiettivo di realizzare l'inclusione e l'integrazione di tutti lottando contro l'insuccesso dei giovani in difficoltà, così da garantire a tutti uno zoccolo di conoscenze e competenze indispensabili per affrontare le sfide della contemporaneità? O piuttosto la scuola deve garantire solo l'uguaglianza delle opportunità e promuovere il merito dei più impegnati e/o talentuosi al fine di realizzare il suo ruolo di ascensore sociale per accedere alle élite? In definitiva, deve promuovere l'uguaglianza di trattamento di tutti i giovani o piuttosto "dare di più" a chi ha meno?

Un'altra delle tensioni più dibattute è quella tra **cooperazione e competizione**. TreeLLLe ritiene che le due dimensioni, che ricorrono costantemente in tanti momenti della vita reale, debbano trovare spazio e legittimità anche nella scuola. Cooperare e competere non sono azioni alternative ma coesenziali, purché si definiscano chiaramente le regole e gli ambiti in cui la competizione si può esercitare (così come, per esempio, avviene per gli sport che, anche per questo, svolgono una buona funzione educativa). Il latino "*cum petere*" (da cui anche "competenza") vuol proprio dire "cercare assieme" con la molla dell'agonismo e favorire così l'emulazione e l'innovazione.

Molte e diverse tensioni attraversano dunque la scuola. Ma questo Quaderno ha scelto di trattare principalmente quella che riguarda il rapporto tra **istruzione e educazione** e a questo proposito, come abbiamo già detto, non si può non tener conto della concorrenza che ormai la scuola subisce da parte di altre potenti agenzie formative (i media e soprattutto Internet). Queste emittenti hanno ulteriormente eroso l'autorevolezza dell'istituzione scuola. Gli insegnanti oggi devono fare i conti non solo con le contraddizioni della società per quanto riguarda il pluralismo culturale, ma anche con un profondo mutamento dei valori e dei comportamenti dei giovani. Infatti, contrariamente a una certa vulgata per la quale "i giovani non credono più a nulla", sembra piuttosto che "credano in cose diverse dal passato", perché la loro formazione è in gran parte influenzata da tante e contrastanti opportunità di formazione informale e non formale.

### 3. Le principali missioni della scuola nel XXI secolo

Quali sono allora le missioni della scuola per il XXI secolo? Per TreeLLLe le principali sono almeno due.

La prima è che la scuola di oggi aspira a istruire "tutti" (con attenzione non solo ai talenti ma anche ai più sfavoriti e ai disabili) e questo è già di per se una rivoluzione. Si tratta di una missione che, per fortuna, è ormai condivisa da tutti.

La seconda missione è che una scuola "per tutti", mentre "istruisce", dovrebbe allo stesso tempo anche esplicitamente "educare a vivere con gli altri", cioè dare ragione, sempre con spirito critico, dei valori di base della nostra civiltà e delle buone regole di comportamento per rispettare i diritti di ciascuno e praticare una cittadinanza attiva e responsabile. Questa missione nel nostro paese è invece ancora dibattuta in linea

di principio e trascurata da molte scuole nella prassi quotidiana.

A sostegno della rilevanza di questa missione, è utile far riferimento al noto rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo presieduta da Delors (1996): esso indica quattro pilastri base dell'educazione, che devono essere oggetto di eguale attenzione affinché l'educazione si configuri come un'esperienza globale, teorica e pratica, per un soggetto che al tempo stesso è individuo e membro della società. I quattro pilastri sono: 1) imparare a conoscere (cultura generale); 2) imparare ad essere (autonomia di giudizio, capacità critiche, responsabilità); 3) imparare a fare (competenze operative e professionali); 4) imparare a vivere con gli altri (alfabetizzazione emotiva, rispetto delle differenze, capacità di comunicare e cooperare, regole di cittadinanza); ove il termine "altri" deve essere inteso in senso lato, ad esempio anche in riferimento al rispetto per l'ambiente. Il senso complessivo del rapporto è ben sintetizzato in una proposizione: *"L'educazione deve fornire alle nuove generazioni le mappe di un mondo complesso in continuo cambiamento e la bussola che consente di orientarsi"*.

Per quanto riguarda la scuola italiana, sembra evidente che molto impegno sia dedicato all'"imparare a conoscere", che sia carente il pilastro "imparare ad essere", poco utilizzato il pilastro "imparare a fare" e quasi ignorato il pilastro "imparare a vivere con gli altri" (salvo direttive ministeriali per lo più inapplicate e l'impegno su incerti "progetti" praticati da una minoranza degli insegnanti): contrariamente a quanto indicato dalla Commissione Delors, l'attenzione ai quattro pilastri è nei fatti molto disuguale.

#### 4. Per "imparare a vivere con gli altri" istruzione e educazione non possono essere disgiunte

In ogni tempo ed in ogni luogo, la funzione della scuola è stata quella di trasmettere conoscenze, sviluppare competenze e dar ragione di un sistema di valori utili per la vita adulta ed il lavoro.

*TreeLLLe abbraccia senz'altro l'idea che, in una scuola per tutti, istruzione ed educazione non possano essere disgiunte. Ad evitare equivoci, deve essere chiaro che la scuola ha innanzitutto il compito di "istruire" attraverso discipline che restano condizioni e fondamenti necessari ai fini della formazione delle competenze e dello sviluppo culturale degli individui; ma, per come si è sviluppata la nostra società, deve ormai allo stesso tempo e anche esplicitamente preoccuparsi di "educare a vivere con gli altri". Istruzione ed educazione non si devono porre in concorrenza. Purtroppo, come notava John Dewey fin dai primi decenni del secolo scorso, da un lato "i giovani non sono in grado di utilizzare nell'ambito della scuola quelle esperienze che acquistano all'esterno, mentre, dall'altro, non riescono ad applicare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola. Ecco di quale isolamento soffre la scuola: l'"isolamento dalla vita", mentre "dovremmo fare di ogni scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettano la vita della più vasta società, e permearla dello spirito dell'arte, della storia, e della scienza". In una scuola di grandi numeri, dedicare tempo ad educare a vivere con gli altri non solo non è in contrasto con la missione dell'istruzione, ma costituisce una risorsa in più, un vero*

e proprio valore aggiunto, dato che in una società complessa si impara almeno altrettanto dal rapporto con gli altri che dall'istruzione formale.

L'evoluzione delle scienze umane e delle scienze sociali ci fornisce poi molte buone ragioni per impegnare la scuola e i suoi operatori nell'educazione a vivere con gli altri. Eccone alcune:

1) bisogna avere chiaro che il rischio di un ritorno alla barbarie, anche per culture e civiltà evolute, è sempre alle porte e la storia ce lo dimostra ampiamente. Gli antropologi ci ricordano che il nostro bagaglio emozionale deriva dal paleolitico, un'eredità biologica di cacciatori-raccoglitori che lottavano per la sopravvivenza. Le costanti antropologiche ereditate (e spesso tuttora ben evidenti) sono insicurezza, paura, gruppi chiusi (famiglie, tribù...), dove maturano egoismo, diffidenza o intolleranza per il diverso, istinti gregari, conformismo, aggressività, ecc. Il 98% della nostra storia è questa: la razionalità è solo un recente e sottile strato superficiale di un solido assieme di istinti e pulsioni consolidate nel corso dell'evoluzione. Così, in fatto di istinti, pulsioni ed emozioni siamo rimasti vecchi, e massimo dev'essere l'impegno degli educatori e dei giovani per tenerli sotto controllo;

2) è noto che le conoscenze da sole non bastano, dato che possono essere usate dagli uomini indifferentemente per fini opposti: fini di civiltà ma anche fini che sono barbari per il comune sentire e ne abbiamo purtroppo evidenze storiche ed esempi recenti. Conoscenze e competenze hanno bisogno di essere orientate da valori sufficientemente condivisi e da un insieme di regole necessarie per vivere insieme pacificamente;

3) per gli psicologi evolutivi e gli psicologi sociali vanno curate "l'intelligenza emotiva" e "l'intelligenza sociale" e le loro competenze specifiche. Tra queste le principali sono: autocontrollo, autodisciplina, vedere le cose in differenti prospettive, saper assumere il ruolo dell'altro, saper rinunciare per accettare soddisfazioni differite, saper ascoltare e argomentare, ecc.;

4) per il sociologo Edgar Morin la finalità educativa principale dev'essere l'insegnamento della condizione umana. C'è necessità di far crescere, al di là dell'identità nazionale tuttora prevalente, un'identità europea (e in prospettiva anche planetaria), per diventare così cittadini del mondo e capire che viviamo in una comunanza di destini e abbiamo interessi comuni da perseguire: la pace, il rispetto dell'ambiente, uno sviluppo sostenibile, la crescita del capitale umano e la ricerca per l'innovazione.

Da tutto ciò risulta evidente come sia imprescindibile per i giovani d'oggi un combinato di istruzione-educazione che tenga conto dei più recenti portati delle scienze umane, di quelle psico-pedagogiche e delle scienze sociali.

## 5. La neutralità della scuola è un valore?

La scuola italiana del dopoguerra, per reazione all'enfasi del Ventennio, ha preso le distanze dalla missione educativa esplicita, preferendo percepirsi come luogo deputato all'istruzione. Una missione solo apparentemente laica, ma in realtà impossibile. Posto che la scuola, in quanto istituzione, rinunci ad educare in modo esplicito, in

gran parte lo faranno in modo implicito gli stessi insegnanti: o dichiarando i propri orientamenti o semplicemente vivendoli. In ambito educativo, non sono i precetti quelli che contano: è il vivere a contatto con alcuni modelli o con altri, è l'esempio degli adulti di riferimento e del gruppo dei coetanei. E quand'anche la scuola riuscisse nella missione impossibile della neutralità educativa, quello spazio, che non accetta di restare vuoto, sarebbe riempito da altre agenzie formative, incluse quelle che con efficace immagine, sono state definite "agenzie pirata" per la loro vocazione ad occupare ogni spazio non custodito a sufficienza, senza assumersi responsabilità, e senza preoccuparsi delle conseguenze: dalla TV a internet, ai social-network, all'industria dell'intrattenimento, del tempo libero, ecc... Anche per questo sono ormai in molti, e Trellle con loro, a ritenere che sia necessario evidenziare i pericoli di questa situazione e ridurne gli aspetti negativi, attribuendo esplicitamente alla scuola, oltre alla missione di istruire, anche una missione di educazione alla cittadinanza, sia pure con certe avvertenze.

È anche vero che "una certa neutralità scolastica – come ci insegna il filosofo Fernando Savater - è auspicabile, ma non fino al punto di essere reticente rispetto ai valori costitutivi della nostra civiltà. Non può e non deve esserci neutralità ad esempio riguardo al rifiuto della tortura, del razzismo, del terrorismo e riguardo alla difesa delle garanzie sociali su sanità e istruzione, perché non si tratta di semplici opzioni partigiane, ma di conquiste di civiltà di cui non si può fare a meno senza incorrere nella barbarie".

Se oggi i giovani devono affrontare la sfida della complessità di un mondo così come si dà, è evidente che la scuola non può starne fuori: deve anzi preoccuparsi, e molto, di rinforzare e motivare le buone ragioni che sussistono a favore dei valori di fondo che abbiamo con molte fatiche consolidato (ad esempio quelli indicati nella prima parte della nostra Costituzione o nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo dell'Onu). Inoltre ai giovani non deve parimenti sfuggire (e qualcuno deve farglielo presente) che il pregio delle nostre democrazie liberali sta nella complessa articolazione di regole e procedure che da un lato consentono di risolvere i conflitti senza violenza e dall'altro consentono un controllo da parte dei cittadini sui poteri forti, e persino il loro ricambio. Così ci insegna Karl Popper, che considera le democrazie liberali come le civiltà più aperte all'autocritica e più disponibili a riformare se stesse, grazie al giudizio popolare che funziona appunto come una sorta di tribunale, che sarà efficace specie se la partecipazione dei cittadini alla cosa pubblica sarà continua ed informata.

Questo è proprio il senso profondo di tante raccomandazioni da parte dell'Unione Europea, la più nota delle quali è l'"*Active Citizenship for Democracy*" (2006) che definisce la cittadinanza attiva come "partecipazione alla società civile, alla vita della comunità, alla vita politica, caratterizzata dal rispetto reciproco, dalla non violenza, in accordo con i principi dei diritti umani e della democrazia".

Per concludere, va senz'altro mostrato ai giovani cosa accade dove non ci sono libere elezioni, libertà di pensiero e di stampa, tolleranza religiosa, ecc. Ma anche le nostre democrazie non vanno beatificate, anzi vanno discussi e dibattuti i loro principali difetti. Il ceto politico, ad esempio, insoddisfatto dello scarso livello di partecipazio-

ne dei giovani alla cosa pubblica, dovrebbe anche domandarsi il perché e non semplicisticamente scaricare tutte le responsabilità sulla loro presunta immaturità.

## 6. Cosa può fare la scuola nel XXI secolo?

Tutti gli argomenti fin qui sviluppati danno buone ragioni all'attenzione che, per TreeLLLe, la scuola deve avere anche per la missione di "educare a vivere con gli altri". Ma perché nel titolo di questo quaderno abbiamo specificato "nel XXI secolo"? Molto semplicemente perché c'è la necessità di preparare i giovani a ulteriori prevedibili e dirompenti cambiamenti economici e sociali, per affrontare e risolvere problemi esistenziali e sociali la cui portata non ci è ancora familiare né immaginabile, e per esercitare lavori e professioni che devono ancora emergere.

E perché nel titolo del quaderno ci siamo domandati "che cosa può fare la scuola"? Perché, come abbiamo già detto, la scuola oggi subisce la concorrenza di altre fonti formative che sono potenti emittenti di informazioni e di modelli di vita: non si può non prendere atto che gli studenti oggi si formano anche, e molto, fuori dalla scuola e dalla famiglia. Il sogno illuminista che la scuola possa essere la panacea di tutti i problemi della società è ormai abbandonato. Oggi, più realisticamente, si è preso atto che la scuola è uno dei fattori, in competizione con altri e nemmeno così forte da prevalere su fattori genetici, familiari, sociali ed economici: ma comunque sufficiente per modificare significativamente la vita degli individui, specie se saprà rinnovarsi nell'organizzazione (tempo pieno), nei metodi didattici (privilegiando quelli interattivi) e nelle missioni (dando peso all'"educazione a vivere con gli altri"). In particolare se riuscirà a mantenere viva la naturale curiosità dei giovani e a dotarli di spirito critico, di spirito creativo, e di costante motivazione al miglioramento di se stessi.

Per quanto riguarda lo **spirito critico**, di fronte a un flusso crescente di informazioni e di immagini che li investe, bisognerà educare i giovani a separare la verità dalla finzione, a distinguere tra fatti e opinioni, insomma a non dipendere dalla magia delle parole: purtroppo abbiamo evidenza continua che una popolazione sprovvista di cultura e di spirito critico è in pericolo, perché soggetta a facili manipolazioni e ad una sudditanza perenne. E qui la domanda chiave, cui è peraltro difficile rispondere per la modesta consistenza delle ricerche, è: ma i giovani che escono dalla scuola di oggi si possono considerare "cittadini" a pieno titolo o sono piuttosto ancora "sudditi" inconsapevoli della loro sudditanza?

Per quanto riguarda lo **spirito creativo**, val la pena ricordare che ciò che scrisse Albert Einstein: "tener viva l'immaginazione e la creatività è perfino più importante dell'accumulo di troppe conoscenze".

Per quanto riguarda la **motivazione al miglioramento di sé** e ad elevare il livello delle proprie aspirazioni, sarà importante da un lato far capire che l'istruzione è un buon investimento e dall'altro richiamare la responsabilità individuale riguardo al proprio futuro, dimostrando che apprendere ripaga gli individui, le organizzazioni e le nazioni: non solo in termini economici, ma anche in dignità, autostima e con una qualità della vita più ricca di significati.

Occorre comunque ribadire che la scuola pubblica deve essere laica, aperta cioè al libero pensiero, al dubbio metodico, al metodo di indagine delle scienze, per trovare le migliori soluzioni ai problemi di volta in volta emergenti. Mai come in questi tempi è risultato evidente quanto sia arduo stabilire una gerarchia di valori e di regole universalmente accettati. La scuola non deve quindi prevedere insegnamenti dogmatici (dottrine, confessioni) o sovraccarichi di opinabili ideologie politiche di carattere totalizzante.

Ma la scuola è di tutti e non può essere lasciata sola: sussiste il problema più ampio di una “società educante”, che dovrebbe implicare una forte responsabilizzazione, per lo specifico di competenza, oltre che della scuola, anche delle componenti formative essenziali della società stessa: la famiglia, i media, le organizzazioni sociali, le imprese.

## 7. Necessità di una svolta radicale

Poche settimane fa un autorevole osservatore che ha il privilegio di guardare i processi in corso a livello mondiale raccomandava: “occorre cercare strade nuove per l’istruzione... Oggi ci vuole un’educazione di emergenza, anche informale... Nella scuola impariamo non solo conoscenze e contenuti ma anche abitudini e valori... Auguro una strada che nella scuola faccia crescere tre lingue: la lingua della mente, la linea del cuore e quella delle mani... e che i tre linguaggi siano in armonia” (Papa Francesco, dal recente congresso mondiale promosso dalla Congregazione per l’Educazione Cattolica tenutosi in Roma).

Anche l’OCSE segnala che in questa fase storica i Ministri dell’educazione di molti paesi avanzati hanno all’ordine del giorno il problema dei rapporti tra istruzione e educazione alla cittadinanza.

Dai contributi degli esperti dei paesi presi in considerazione nella Parte Terza di questo Quaderno, emerge che, seppure in diversa misura, quasi nessuno è soddisfatto dei risultati di quanto si è fatto fino ad oggi per far sì che i giovani abbiano gli strumenti per essere cittadini piuttosto che sudditi.

Per la Polonia, Alicja Pacewicz afferma: “Per riassumere, sebbene gli istituti scolastici polacchi continuino a scalare le classifiche internazionali (*dei test PISA dell’OCSE*), essi non sono in grado di affrontare le importanti sfide in termini di educazione sociale e alla cittadinanza poste dal XXI secolo... Sembra che un cambiamento parziale non sia sufficiente e che, se vogliamo vedere un effettivo mutamento nella scuola e nella società polacche, potrebbe essere necessario rivedere l’intero paradigma educativo”.

Per la Francia, Claude Thélot scrive nel suo contributo: “in realtà l’educazione a vivere con gli altri è ben poco presente nelle classi e poco presente nell’insegnamento dei professori... Inoltre, le poche valutazioni, dirette o indirette, effettuate su quanto viene acquisito (conoscenze, ma soprattutto competenze e comportamenti) dai giovani su queste materie sono molto negative e, a volte, preoccupanti... È questa una grande debolezza francese”. E ancora: “Per concludere, ritengo che i nostri sistemi educativi debbano operare una vera e propria mutazione per riuscire a realizzare ciò che oggi viene giustamente chiesto loro: insegnare ai giovani (a tutti i giovani del paese) a convivere tra loro e con gli altri”.

Va evidenziato invece che, per evidente reazione alla tragica esperienza totalitaria, la Germania ha prodotto fin dal dopoguerra un grande sforzo per lo sviluppo di un'educazione alla cittadinanza democratica. L'educazione civica fu introdotta nella scuola dai vari *Länder* fin dagli anni Cinquanta, come materia a se stante, per tutti i livelli scolastici. Nacquero così specifiche cattedre universitarie (oggi sono oltre venti) e si avviarono specifici corsi di formazione per gli insegnanti (anche quelli in servizio). Altrettanto poderoso è tuttora l'impegno di diversi enti governativi (stato federale e *Länder*) e non governativi (ONG, Fondazioni, ecc.) per creare, al di là della scuola, una straordinaria offerta di diversificate attività educative informali, tutte mirate alla formazione del cittadino democratico (vedi il contributo di *D. Lange - I. Heldt*).

Per il caso Italia, anche Luigi Berlinguer, già (forse troppo lungimirante) Ministro dell'istruzione e autorevole esponente della sinistra riformista del nostro paese, intitola un suo recente libro sulla scuola "Ricreazione" (2014) e scrive: " il mondo è tutto cambiato la nostra scuola no... Così com'è rimasta strutturata finora l'istruzione non assolve più il suo compito e non assicura a sufficienza né qualità né equità. Per questo va trasformata radicalmente... Sento di doverlo affermare in forma chiara: occorre un rinnovamento profondo, una "ricreazione"... il cui approdo però non può che essere il superamento di una scuola ormai desueta"

Persino l'opinione pubblica del nostro paese pone nuove domande alla scuola, reclamando una nuova e maggiore attenzione all'educazione alla cittadinanza. In occasione della discussione sulla recente Legge 107/2015 (detta Buona Scuola) il ministero ha dato luogo ad una amplissima consultazione popolare anche via internet e i risultati sono inequivocabili: l'educazione alla cittadinanza, intesa come educazione civica, civile, ambientale, alimentare, all'affettività, ecc., è risultata di gran lunga la competenza più gettonata dall'opinione pubblica.

Per TreeLLe è evidente che la scuola italiana ha bisogno di una radicale torsione dei programmi, dei metodi didattici, della formazione degli insegnanti e dell'organizzazione del tempo scuola, tutte variabili che occorre orientare per dare il peso che merita all'educazione a vivere con gli altri.

Ma a nessuno può sfuggire la difficoltà che il nostro paese ha storicamente avuto per rendere possibile in concreto la pratica dell'educazione alla cittadinanza (vedi i contributi della PARTE PRIMA del quaderno, che evidenziano il sostanziale fallimento dei tentativi praticati fino ad oggi).

## 8. Le principali proposte di TreeLLe

Per questo "il gruppo di progetto" di TreeLLe si è impegnato a formulare una serie di proposte operative (vedi PARTE SECONDA del Quaderno) che potrebbero consentire quella torsione del nostro sistema scolastico da obiettivi di istruzione in senso stretto a obiettivi più ampi che comprendano l'educazione a vivere con gli altri.

Va ben detto che molte delle idee cui fanno riferimento le nostre proposte sono già condivise da una parte del personale scolastico e, seppur in varie forme, sono già praticate e operative in tante scuole. Proprio da una stretta collaborazione con insegnan-

ti e presidi più motivati abbiamo tratto preziosi suggerimenti.

Con questo Quaderno si intende porre al centro dell'attenzione dei decisori pubblici, degli operatori scolastici e della pubblica opinione la necessità che tutto il sistema scolastico italiano, lo ripetiamo ancora una volta, si faccia carico di una missione fino ad oggi trascurata: la scuola non può limitarsi ad istruire, ma deve anche educare a vivere con gli altri.

Delle nove proposte sono particolarmente rilevanti:

- **la proposta chiave numero 1:** un tempo del curriculum espressamente dedicato ad “attività” (non lezioni) interattive ed interdisciplinari (scienze umane e scienze sociali) mirate all'educazione alla cittadinanza. Questa proposta non comporta costi aggiuntivi all'attuale sistema;
- **la proposta numero 2,** un progetto di “scuola aperta e a tempo pieno” (7 o 8 ore per 5 o 6 giorni), obbligatoria per i primi 8 anni scolastici e facoltativa per gli ultimi cinque. Questa proposta evidentemente prevede un notevole impegno di risorse, anche se compensate da forti economie esterne e soprattutto, se ben realizzata, da una migliore cura dello sviluppo formativo delle giovani generazioni. Una “scuola aperta e a tempo pieno” dovrebbe fornire, oltre al curriculum scolastico in senso stretto (lezioni e “attività” per istruire e educare), un palinsesto di opportunità educative extrascolastiche stimolanti e coinvolgenti, eventualmente anche a pagamento (seminari, spettacoli, musica, sport, gioco, attività di volontariato dentro e fuori la scuola), che si sviluppino lungo la giornata, utilizzando coeducatori (non necessariamente insegnanti). Sarebbe anche un modo per utilizzare un enorme patrimonio edilizio sfruttato quasi sempre solo a metà tempo;
- **la proposta numero 3,** che propone di formare e contrattualizzare tutto il personale scolastico con l'obiettivo di istruire, ma anche di educare i giovani a vivere con gli altri. Questo avviene già, e marcatamente, nei paesi del nord Europa, che si danno come missione esplicita anche l'educazione alla democrazia. Da noi invece gli insegnanti vivono il disagio e le difficoltà di tutti i mutamenti già indicati, senza che i decisori pubblici pongano la giusta attenzione a) ai necessari investimenti per la loro formazione iniziale e in servizio e, b) alle condizioni operative che consentano in concreto di realizzare l'obiettivo di educare i giovani alla democrazia e alle sue regole;
- **la proposta numero 4,** praticare metodologie didattiche interattive e coinvolgenti con l'uso appropriato delle nuove tecnologie. I giovani sopportano mal volentieri le tradizionali tecniche trasmissive (lezione – studio – interrogazione). Le scienze per l'apprendimento raccomandano ormai di insegnare organizzando ricerche di gruppo (*cooperative learning, project work*), anche su problemi che hanno senso per gli individui e per la società (*inquiring based learning*); di sviluppare competenze attraverso l'operatività (*learning by doing*), e di praticare attività di volontariato (*service learning*). Far esercitare nelle classi una corretta capacità di discussione e di argomentazione, specie su questioni controverse, è funzionale a una sana educazione alla cittadinanza democratica. Tutto ciò può essere facilitato da un uso appropriato delle nuove tecnologie telematiche e multimediali: gli insegnanti possono così migliora-

re enormemente la qualità dell'attenzione e la capacità di memorizzazione dei loro studenti, ravvivandone la motivazione, spesso sopita dalla didattica tradizionale. Vanno peraltro ribaditi il valore della cultura scritta e dei momenti di studio e concentrazione personale.

Le proposte formulate da TreeLLLe mirano a dare risposta ai quattro pilastri dell'educazione che l'Unesco raccomanda di trattare con eguale attenzione: oltre al sapere, al saper essere, al saper fare, anche al saper vivere con gli altri. Ma tutto ciò non può avvenire nell'ambito della scansione degli orari e delle rigidità organizzative della scuola attuale. Questo è probabilmente il nodo più difficile da sciogliere, per le resistenze che si incontreranno da parte di molti operatori scolastici e di troppi accademici custodi della integrità delle discipline così come si sono consolidate nel tempo.

## 9. Le tre aree dell'educazione a vivere con gli altri (o alla cittadinanza)

In questo quaderno, per superare le ambiguità terminologiche esistenti e formulare analisi e proposte specifiche, si è deciso di analizzare il tema dell'educazione a vivere con gli altri (o alla cittadinanza) distinguendo tre aree problematiche, anche se le loro interconnessioni sono evidenti:

1) **educazione civile:** i valori base della nostra vita collettiva, atteggiamenti e comportamenti secondo prassi di buona educazione (la cosiddetta *politesse* di Voltaire), rispetto della uguale dignità di ognuno, quindi di se stessi (educazione all'affettività, alla salute etc.), degli altri (rifiuto della violenza, dell'intolleranza, ecc.) e dell'ambiente.

È evidente che questa area non può essere una materia scolastica come le altre, ma deve informare di sé tutta la vita della scuola e richiamare l'impegno di tutti gli insegnanti.

2) **Educazione civica:** diritti e doveri del cittadino, comportamenti leciti e illeciti secondo le leggi, cultura della legalità, conoscenza delle istituzioni del paese e di quelle internazionali, la nostra Costituzione e le più importanti Dichiarazioni universali sui diritti dell'uomo, ecc.

Si tratta di norme esplicite e formalizzate in ogni nazione in un dato momento storico, norme che devono essere oggetto di studio, e di apprendimento con gli insegnanti delle discipline che lo prevedono.

3) **Educazione al fatto religioso:** nonostante la crescente secolarizzazione delle società avanzate, le religioni restano uno degli assi più importanti che ispirano la vita di gran parte delle popolazioni e le Chiese incidono concretamente sulle vicende del mondo.

È evidente che queste tre aree potranno essere tutte presenti nei vari stadi e ordini del percorso educativo, anche se, a seconda dei contesti socio-economici, dovrà essere ben dimensionato il peso di ognuna e la scelta dei momenti più idonei per coltivarle durante il percorso scolastico.

Il gruppo di progetto di TreeLLLe ha elaborato nove proposte per una scuola che voglia prendere sul serio l'educazione alla cittadinanza (nelle sue dimensioni civi-

ca e civile, sopra richiamate).

Per l'educazione al fatto religioso, si è preferito affidare il tema ad uno studioso del settore, che ha evidenziato anche elementi di valutazione e prospettiva.

## 10. Buoni segnali dalla legge 107/2015 (la cosiddetta "buona scuola")

Quanto TreeLLe propone in questo Quaderno si colloca in linea di continuità con le analisi di molti fra gli esperti internazionali più qualificati e trova riscontro anche in alcune recenti innovazioni normative adottate nel nostro Paese. La legge 107/15, in particolare nel comma 7, elenca una serie di obiettivi e principi guida cui le scuole devono attenersi e le tesi di TreeLLe le richiamano da vicino. Tali sono in particolare le previsioni relative all'apertura prolungata delle scuole, allo "sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica" ed a quello di "comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali". Positive anche, pur nella loro genericità, le esortazioni all'apertura al territorio e verso politiche di inclusione. Un elemento di novità per la scuola italiana è rappresentato dalla obbligatorietà della "alternanza scuola – lavoro" (nell'arco dell'ultimo triennio 400 ore per gli istituti tecnici e professionali, 200 ore per i licei). Si tratta di un passo importante per avviare un dialogo tra due mondi (scuola e lavoro) che fino a oggi si sono troppo ignorati: comunicare e cooperare all'interno di organizzazioni più o meno complesse esterne alla scuola è senz'altro materia di educazione alla cittadinanza.

È presto per dire quanto delle intenzioni del legislatore si tradurrà in cambiamenti effettivi del modo di fare scuola e soprattutto di curare gli aspetti educativi della formazione dei giovani studenti. Ma i segnali ci sono ed appaiono senz'altro apprezzabili

# PARTE PRIMA

## L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN ITALIA

### Storia di un fallimento: la lunga storia di una non-materia

Rosario Drago

*Già Dirigente tecnico (Ispettore) e Consigliere del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*

1. “Fare gli italiani”: l'Italia liberale
2. “Rifare gli italiani”, l'educazione civica del Fascismo
3. La Costituzione e la nascita dell'”Educazione civica” democratica
4. Fermenti degli anni '70 e '80
5. La seconda Repubblica
6. Un bilancio deludente: il fallimento di un'esperienza storica

Box 156 anni di educazione alla cittadinanza in Italia

Box I diversi volti dell'insegnamento dell'educazione civica in pratica

#### 1. “Fare gli italiani”: l'Italia liberale.

La storia della cittadinanza italiana comincia con lo Statuto Albertino del 1848, che con la sua flessibilità e adattabilità alle circostanze storiche e politiche (compresa l'unità d'Italia e il regime fascista) durò quasi un secolo, fino al biennio 1944-46. Era infatti una costituzione *flessibile* e modificabile con legge ordinaria sull'esempio di quella americana.

Ma “*Fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani*”, cioè costruire una nazione e non solo uno stato. Questa frase, entrata tra gli stereotipi della retorica nazionale dell'Italia liberale, restò senza un programma, dato che la classe dirigente non si occupò molto di “*nazionalizzare le masse*”, secondo il giudizio del grande storico George Mosse, cioè di integrare una folla di contadini analfabeti nella consapevolezza storica, negli ideali e nella cultura della Nazione finalmente unita anche sul piano istituzionale e politico. Furono istituzioni ed eventi particolari, come l'esercito di leva e le guerre, o processi reali, come le migrazioni interne dalle campagne alle città, e la formazione della prima classe operaia a dare la spinta decisiva a una più nitida presa di coscienza dei ritardi dello stato e della necessità del suo intervento. Rispetto a ciò che accadde in altri paesi europei – dalla Francia della III Repubblica alla Germania di Bismarck – l'Italia presenta una singolare cautela nell'incentivare forme di partecipazione collettiva al culto della nazione e della patria; quelle forme che avevano nelle feste civili, nei monumenti e, infine, nei pro-

grammi scolastici i loro punti di forza per una integrazione nazionale fondata sui momenti simbolici di particolare intensità emotiva. Il poco che si fece nelle scuole è da ricondurre all'insegnamento morale laico, una specie di catechismo che si concretizzò in certi libretti scolastici di *diritti e doveri, soprattutto in relazione allo statuto fondamentale del Regno*, che venivano adottati, specie nelle scuole "normali" per la formazione dei maestri, probabilmente nell'intento di agguerrire il maestro e renderlo capace di fronteggiare il parroco codino. Erano povere cose, ove la lezione di Mazzini era ridotta in pillole, con qualche additivo ora massonico, ora positivista, e a volte un finale peana sul progresso e sulle glorie di casa Savoia.

Dopo il breve periodo di egemonia della Destra, la Sinistra storica (1877-1896), il cui motto era "*istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può*", nonostante l'impegno legislativo profuso nella statalizzazione della scuola elementare, nel prolungamento dell'obbligo, nel finanziamento dell'edilizia scolastica, ed anche nel recupero del principio di laicità, che portò ad escludere l'obbligo dell'insegnamento religioso nelle scuole statali, non riuscì – come ebbe a confessare lo stesso Crispi – nell'intento di *nazionalizzare* le masse analfabete. Alla fine del secolo, il sistema di istruzione era ancora in condizioni di estrema difficoltà, specialmente al Sud. La scuola è "*il capitolo più triste della storia sociale italiana, un capitolo di penosa avanzata, d'indifferenza nazionale a un bisogno primario, di un ritardo presente, che dà all'Italia, dopo il Portogallo, il triste primato dell'analfabetismo nella Europa occidentale*", ebbero a testimoniare due intelligenti cronisti inglesi della situazione sociale, economica e culturale dell'Italia di inizio secolo. Il confronto con i maggiori paesi europei era umiliante; intorno al 1900, gli analfabeti erano più del 50%, contro il 6% in Francia, il 3% in Gran Bretagna, l'1% in Prussia; le biblioteche scolastiche erano 6.700, contro le 43.400 della Francia; e il numero dei titoli di libri pubblicati circa 8.000, contro i 25.000 della Francia e 28.000 della Gran Bretagna.

Per la miopia di una politica autoritaria e le pretese imperialistiche sproporzionate alle risorse del paese, la Sinistra storica lasciò libero il campo della società civile alla formazione di due identità e di due "religioni civili" contrapposte, che si organizzarono nel Partito socialista (1892) e nel Partito popolare (1919), preceduto dalla intensa attività dell'Opera dei congressi (costituita nel 1874, sciolta e ricostituita nel 1899). Due forze, e due partiti con una esplicita aspirazione pedagogica, l'una verso la classe operaia in formazione – ed anche i maestri e un gruppo di intellettuali – e l'altra interclassista, rivolta ai contadini e alla piccola borghesia urbana. Questi due partiti inventarono una loro efficace politica a partire dalle roccaforti dell'Emilia/Toscana, del triangolo industriale (Torino, Milano, Genova) e del Veneto, ed espressero iniziative rivolte all'educazione delle masse popolari con un attivismo e una creatività impressionanti. Basti pensare all'opera di Don Bosco e dei suoi oratori, al ruolo delle parrocchie e dell'associazionismo giovanile, religioso e non, alle politiche assistenziali, ricreative, sportive dei "Comuni rossi", alla rete delle biblioteche popolari, delle case del popolo, al reclutamento dei giovani sotto le bandiere del socialismo e dell'internazionalismo proletario. Significativo il fatto che lo stesso Gramsci pensasse che i socialisti dovessero chiedere la libertà scolastica (finanziata dallo Stato) per poter anch'essi creare proprie scuole, indipendenti dal controllo statale: "*Noi dobbiamo farci propugnatori della scuola libera, e conquistarci la libertà di*

*creare la nostra scuola. I cattolici faranno altrettanto dove sono maggioranza; chi avrà più filo tesserà la tela*".

Queste due "religioni politiche" erano anche due formidabili oppositori "ideologici" dello Stato post-risorgimentale e della democrazia rappresentativa liberale, di cui pure utilizzavano gli strumenti e le procedure, partecipando in vario modo ai riti elettorali e parlamentari. La loro "educazione civica" guardava da una parte all'ideale della società cristiana integrale e dall'altra al "Sole dell'avvenire" della società socialista, che dopo la Grande Guerra trovò la sua Patria ideale nella Russia dei soviet. Ambedue internazionalisti e pacifisti, erano contrari a ogni forma di patriottismo, che confondevano con il nazionalismo imperialista che aveva portato all'umiliazione di Adua. Sia i cattolici che i socialisti affrontarono la prima guerra mondiale da neutralisti (l' "inutile strage" dei cattolici e il "né aderire né sabotare" del partito socialista), pur dispiegando un grandissimo impegno nell'assistenza spirituale e materiale ai soldati al fronte e nelle retrovie.

Nessuno dei due movimenti fu però in grado di comprendere la *rivoluzione* operata dalla Grande guerra, e di avvertire il pericolo mortale per la libertà di tutti della politica di Mussolini. Così spalancarono di fatto le porte a una dittatura dai caratteri del tutto imprevedibili ed a una inedita "educazione civica".

## 2. "Rifare gli italiani", l'educazione civica del Fascismo.

Nel momento in cui il regime stabiliva una identità assoluta tra lo Stato-partito e il Partito-nazione, e affermava che l'iscrizione al PNF (Partito Nazionale Fascista) costituiva la "*condizione della piena capacità giuridica di diritto pubblico del cittadino italiano*", era inevitabile che gli italiani non iscritti al partito si sentissero e fossero realmente degli esclusi.

E con questo potrebbe chiudersi ogni discorso sull' "educazione civica" del Fascismo. Ma in realtà, un'educazione civica delle masse il Fascismo la perseguì e la realizzò, sia pure a suo modo: ed anzi fu questo uno dei suoi maggiori successi. A questa scelta non fu probabilmente estranea la storia personale di Mussolini, che era stato maestro elementare nei suoi anni giovanili. Ma, nella prima parte del suo governo, egli preferì affidare la politica scolastica e le scelte connesse ad un filosofo, sostanzialmente liberale e conservatore.

In omaggio alla coincidenza tra moralità e sapere, tra maestro ed alunno, Giovanni Gentile, nella sua grandiosa opera riformatrice, non prevede l'insegnamento dei *diritti e doveri*: bastava l'esempio dell'insegnante-intellettuale, soprattutto il docente di filosofia, "fondamento e coronamento di tutto il curriculum", che doveva dare unità spirituale alla scuola secondaria. La filosofia comprendeva anche l'insegnamento del diritto e dell'economia politica, che nel 1933 andò a coincidere con i contenuti della *Carta del lavoro*, cioè con i concetti essenziali dell'organizzazione fascista, della sua gerarchia e delle sue leggi. Per i bambini delle elementari, bastava la lezione di religione cattolica, diventata nuovamente obbligatoria (salvo richiesta di esonero) dopo la parentesi positivista, massonica e anticlericale della Sinistra storica. Il programma gentiliano non era fascista (nonostante le lodi sperticate che opportunisticamente gli riservò il Duce), ma piuttosto un programma di coerente conservatorismo.

Con i primi “ritocchi” alla riforma, prese avvio la progressiva fascistizzazione della scuola, che si espresse in particolare nei libri di testo, i quali, accanto all’esaltazione patriottico-risorgimentale, coltivavano gli ideali nazionalistici e celebrativi del regime. Tale processo portò nel 1934 all’introduzione della *cultura militare*, obbligatoria per tutti gli alunni maschi della scuola secondaria. L’allievo si trasforma in questa prospettiva in un “*combattente per la Nazione*”. Tale percorso troverà il suo compimento nella *Carta della scuola*, presentata al Gran Consiglio il 19 gennaio del 1939 dal Ministro dell’Educazione Nazionale Giuseppe Bottai. Il regime, che non aveva mai realmente accettato la pedagogia del neoidealismo, se ne sbarazza per accentuare i suoi intenti propagandistici e trionfalistici. Si afferma pertanto che lo studio deve mirare alla *formazione morale e culturale e, in armonia con le finalità educative della GIL, alla preparazione politica e guerriera*. Sempre il fascismo inventò anche le attività *inter-para-extrascolastiche*, come molti anni dopo (1973) le avrebbe ribattezzate la Repubblica. La scuola del regime era una scuola a tempo pieno, parte integrante dell’ “*ammaestramento morale e civile*” delle scolaresche. Persino le gite di istruzione, l’inaugurazione di nuove attività delle scuole, come la sala delle proiezioni, le visite ai monumenti delle città, le conferenze e i concerti erano concepiti come mezzi “*per tener desti il sentimento nazionale, l’interesse per la cultura e l’amore per il proprio istituto*”.

Il fascismo ebbe un successo ancora maggiore nell’organizzazione del tempo libero delle giovani generazioni. Si trattava di fare i conti con le diffuse esperienze dei socialisti e delle loro amministrazioni comunali, ma soprattutto con la potente rete dell’associazionismo giovanile cattolico. Con i primi si usò la violenza, con la seconda invece la diplomazia. Ma il progetto non fu improvvisato. I dirigenti del partito incontrarono Walter Gropius, direttore della Bauhaus di Dessau; a Londra intervistarono a lungo il grande Baden Powell, per conoscere da vicino i principi e l’organizzazione dei Boy Scouts. Da queste esperienze nacque l’Opera Nazionale Balilla (ONB, più tardi GIL, Gioventù Italiana del Littorio) per l’assistenza, l’educazione fisica, la ricreazione e il tempo libero (compreso il cinema) della gioventù, con l’obiettivo esplicito di rafforzare il controllo sui giovani ed anche i bambini, maschi e femmine, di tutti i ceti sociali, in aperta concorrenza con la scuola.

Non vi è dubbio che questa educazione civica fascista fu il più grande successo del regime. Lo dimostra l’esteso consenso che ebbe tra i giovani, ma anche tra i maestri elementari e nelle scuole in generale. Nel 1939 ben 2.806.000 ragazzi erano passati al vaglio delle prove sportive del regime. Sempre in quello stesso anno 2.300.000 balilla, avanguardisti, piccole e giovani italiane avevano partecipato agli “*Agonali della cultura fascista e dell’arte*”. Nel 1942, in piena guerra, le attività della GIL erano finanziate, a carico del bilancio dello Stato, in misura molto maggiore di quelle dello stesso Partito nazionale fascista, nonché di molti ministeri.

A partire dalla scuola elementare e nelle molteplici attività extrascolastiche, il fascismo costruì uno strumento unitario, poiché significativamente – come specificava il regime – nell’*ordine fascista* “età scolastica” ed “età politica” coincidevano. Così il regime aveva inculcato nella mente di generazioni di italiani una concezione della guerra come atto eroico e necessario, per difendere la patria, la famiglia e anche la fede cristiana, oltre che

come necessità ineluttabile per il benessere futuro e l'ascesa nazionale al ruolo di grande potenza. Soprattutto tra i giovani, l'orgoglio di combattere per la patria e lo spirito di sacrificio erano enormi e la presa di coscienza democratica di generazioni di italiani allevati al "credere obbedire e combattere" fu molto lenta.

L'esperienza fascista di socializzazione politica dei giovani – entrati prepotentemente nel paesaggio sociale dall'inizio del secolo – ebbe grande fortuna. Venne imitata nei regimi autoritari o totalitari degli anni trenta, nella Germania di Hitler, nella Francia di Vichy, nella Spagna di Franco, nel Portogallo di Salazar, e, in forma ancora più radicale e duratura, nella versione russo-sovietica (in Cina, nella Corea del Nord e a Cuba), fino a raggiungere quasi la perfezione nella Germania dell'Est fino alla caduta del muro (RDA). Lasciò inoltre un'eredità duratura anche nella Repubblica italiana e non solo nell'immenso patrimonio edilizio (scuole, case della gioventù, impianti sportivi, piscine, colonie di soggiorno, case del Balilla, ecc.), ma anche nell'associazionismo giovanile, nelle scuole di partito e nelle aggregazioni giovanili (i "Pionieri" del PCI).

### 3. La Costituzione e la nascita dell'"Educazione civica" democratica.

La guerra mise termine a questo processo e aprì la strada a uno dei periodi più drammatici della storia nazionale, che si concluse con la riconquista della libertà, la Liberazione (1945), la proclamazione della Repubblica (1946) e la promulgazione della Costituzione (1948): tre fatti storici e, insieme, le autentiche fonti dell'educazione civica dell'Italia democratica .

La *nuova* educazione civica non fu merito dei costituenti, ma degli Americani, i quali riuscirono a far adottare dal Governo provvisorio la proposta dei nuovi curricula scolastici per la scuola elementare, approvati nella primavera del 1945. I programmi costituirono il successo più significativo della gestione Washburne dell'*Education Subcommittee*, per la forte carica innovativa, sia nei contenuti che nei metodi suggeriti, nel cui impianto generale emergeva una chiara impronta pedagogica di stampo attivista, ispirato al grande filosofo e pedagogista John Dewey. Questa è chiaramente distinguibile dove la formazione morale e sociale è intesa come una *pratica di vita collettiva* ispirata all'autogoverno e alla libertà responsabile, e dove si definisce la vita scolastica come una comunità di lavoro volta a promuovere "*il libero sviluppo dell'alunno*", in modo da suscitare in lui sentimenti di fraternità umana e uno stile di vita autenticamente democratico. Questa riforma rappresentò anche lo spartiacque che affossò in maniera definitiva il già difficile confronto tra la Chiesa e gli Alleati sulla questione educativa: Washburne era riuscito a far sostituire la formula concordataria, che definiva la religione come "*coronamento e fondamento di tutta l'istruzione*", secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica, con la più generica formula "*la norma religiosa derivi da una spontanea adesione allo spirito del Vangelo e dall'evidenza dei rapporti fra tali principi e la legge morale e civile*". Veniva messa in discussione per la prima volta la centralità della religione all'interno della formazione scolastica del cittadino italiano: la sostituzione della formula concordataria e la conseguente definizione della religione come "spontanea adesione", oltre a scatenare le ire del Vaticano, avviò un ampio dibattito, che solo un decennio dopo

dette i suoi frutti con la proposta di un' "educazione civica" democratica.

La guerra di Liberazione non lasciò alcuna eredità significativa nel campo della scuola: i padri costituenti si trovarono sostanzialmente impreparati al compito e non seppero fare altro che ricollegarsi ai valori della scuola liberale ed anche all'opera del fascismo. Così rimase una concezione aristocratica e selettiva nei confronti della scuola, che si manifestò nella cautela con cui fu riconosciuto il diritto allo studio (ai bisognosi, se meritevoli) e nella concezione della scuola come "minoranza eletta". Concetto Marchesi scriveva sull'Unità: "*Bisogna non spalancare ma socchiudere le porte degli istituti superiori per lasciar passare solo quelli che saranno dirigenti e attori principali della vita economica e spirituale della nazione*". Alla fine il dibattito si concentrò sulla scuola privata e finì per tradursi in un articolo sibillino, che ancora oggi è oggetto di controversie bizantine.

Nel frattempo, si provvide alla de-fascistizzazione dei libri di testo, in primo luogo quelli di storia. Ma gli insegnanti restavano gli stessi. La loro sensibilità storica era in larga misura ancorata ai canoni gentiliani, con la conseguente assenza di concrete sollecitazioni al cambiamento. La stessa libertà nella scelta dei libri di testo, concessa col decreto del 1947, lungi dal sortire gli effetti sperati, finì di fatto per avvalorare e consolidare un quadro di immobilismo.

In questo clima di allarmante ignoranza civica, nel 1951 il Ministro Gonella presentò il suo ambizioso progetto di riforma dell'intero sistema scolastico, che prevedeva l'insegnamento dell'*educazione civile e democratica*. La sua proposta finì nel nulla: fu invece nei programmi per le elementari del 1955 che si ebbe il momento di maggiore influenza dell'umanesimo cristiano: "*L'amore per la Patria si affermi nel fanciullo come naturale estensione degli affetti domestici, e nella sua coscienza come attuazione dei valori nazionali, ordinati negli ideali della comprensione internazionale*".

Negli stessi anni declina la prospettiva di un'educazione alla democrazia ed emergono con forza le identità di partito. Il passaggio dal fascismo alla democrazia avviene principalmente sul modello della mobilitazione di massa, ideata dal fascismo con obiettivi chiaramente differenti. La capacità dei partiti popolari di mobilitare un'adesione diffusa appare comunque cosa diversa rispetto al consenso effettivo verso la democrazia, al sentimento di una cittadinanza comune. Questo meccanismo – figlio della guerra fredda e della contrapposizione ideologica – presupponeva un canale di appartenenza partitica come strumento di adesione alle basi del nuovo Stato; esso risultò determinante per la formazione delle cosiddette "identità separate" o, come le chiamava Ferruccio Parri, le "due Italie", le cui sedi di socializzazione, ma anche di socialità e di autentico civismo, non erano le scuole o le istituzioni repubblicane, ma le sedi dei partiti maggiori, le case del popolo e le parrocchie, con la loro rete associativa, i loro simboli, le loro bandiere, i loro rituali.

Insomma, prima ancora che cittadini italiani, si era cattolici, comunisti e laici, tutti rappresentanti identità separate e concorrenti.

In tale contesto di confronto di identità, si deve leggere il tentativo di un altro politico cattolico, Aldo Moro, di trovare dentro le istituzioni – nella scuola – un terreno culturale comune di intesa, con l'introduzione (1958) dell'educazione civica nei primi due anni della scuola media. Lo scopo dichiarato era di "*enucleare dai vari insegnamenti tutti quegli ele-*

*menti che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo*, per arrivare nell'ultimo anno a un insegnamento centrato sulla spiegazione della Costituzione; affidato – ancora una volta – all'insegnante di storia, che avrebbe dovuto dedicarvi due ore mensili, mentre i programmi per il biennio della secondaria superiore contenevano precisi riferimenti al diritto pubblico, conditi da vaghi contenuti sociologici e, nel triennio, più precisi riferimenti alla Costituzione. Non va trascurato il fatto che lo stesso provvedimento, per la prima volta, prevedeva anche l'estensione dell'insegnamento della storia fino alla più recente contemporaneità. Nel testo di Moro si incontravano l'ispirazione del personalismo cristiano con il richiamo ai valori di solidarietà, di tolleranza, di rispetto reciproco ed insieme un cauto patriottismo costituzionale.

Con questo decreto si conclude il primo contributo della pedagogia dell' "umanesimo cristiano" all'insegnamento dell'educazione civica e della storia. La sua concreta attuazione fu nei fatti problematica per la logica intrinseca alla didattica, che porta a non completare il programma, per le irrisolte carenze degli insegnanti nella preparazione di base e per il loro atteggiamento (a quel tempo) di diffidenza verso ogni contiguità con la politica. Ma l'azione e la successiva elaborazione dei cattolici (Giovanni Gozzer, Mario Pagella, Giovanni Calò e Aldo Agazzi) non fu isolata. Anche i laici dettero il loro contributo ai contenuti dell'educazione democratica; basti citare le analisi e i manuali pionieristici per le scuole secondarie di Giorgio Spini, Norberto Bobbio e Alessandro Galante Garrone e soprattutto il contributo di Aldo Capitini e della sua originale inchiesta sull'*educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, pubblicata nel 1964. Vi sono riportate opinioni ed esperienze, sia italiane che di varie parti d'Europa e degli Usa, ed anche una serie di esercitazioni utili e di costante attualità: organizzare l'istituto scolastico come collettivo e comunità democratica; stimolare gli scolari al lavoro cooperativo di gruppo; esercizio abituale anche nelle altre materie al dialogo, alla partecipazione, alla comunicazione come rapporto costante con i membri del gruppo scolastico, corrispondenza interscolastica, viaggi e scambi di studenti e, infine... preparare gli insegnanti ad una autentica educazione politica.

#### 4. Fermenti degli anni '70 e '80.

Conclusasi la fase che si potrebbe definire "istruttoria" dell'educazione civica, la scuola italiana entrò – negli anni sessanta e settanta – in una profonda crisi di crescita che coincise con la sua massificazione. Gli insegnanti aumentarono di numero e lentamente si trasformarono da "vestali della classe media", le professoresse con cui aveva violentemente polemizzato Don Milani, in una realtà diversificata e in fermento, alimentata dall'attuazione degli organi collegiali (1975) e dalla nascita dei movimenti studenteschi, sia medi che universitari. La scuola divenne la sede, il mezzo e l'occasione per i giovani e i giovanissimi di discutere della grande politica e dell'organizzazione delle "lotte" di ogni colore. La forte politicizzazione scivolò poi lentamente in un atteggiamento di "disincanto" e di disimpegno, le scuole divennero luoghi dove in modo intermittente si parla di politica, ma quasi sempre a prescindere dal programma di educazione civica. Intanto, i programmi della scuola media unificata portarono a compimento nel 1979

(ben 17 anni dopo) il processo iniziato dalla riforma del 1962. La parte relativa all'educazione civica allude a una concezione inter e trans-disciplinare: *“L'educazione civica intesa come finalità essenziale dell'azione formativa della scuola esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la conseguenza educativa di tutte le discipline e di ogni aspetto della vita scolastica”*. I contenuti specifici sono prevalentemente concentrati sulla spiegazione della Costituzione (senza alcun rinvio alla “Repubblica”), resa spesso problematica ed evanescente sia dalla scarsa preparazione giuridica degli insegnanti di lettere, sia dal mancato riconoscimento di uno specifico spazio, tanto nell'orario settimanale quanto nella valutazione.

Seguivano, nel 1985, i programmi delle elementari, che avrebbero indicato tra i “principi e fini” l' *“Educazione alla convivenza democratica”*. Vi era poi uno specifico ambito di contenuti definito come *“Studi sociali e conoscenza della vita sociale”*, con lo scopo di fornire *“gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione”*. Tale insegnamento era abbinato – secondo tradizione – a quelli di storia e geografia; ma per la prima volta introduceva gli Studi Sociali come area disciplinare in grado di “coprire” gli obiettivi della vecchia educazione civica. Su questa vera e propria svolta pedagogica influì certamente il lavoro del “Consiglio Italiano per le Scienze Sociali” ed anche il confronto con altri paesi avanzati, soprattutto anglosassoni, dove i “Social Studies” erano una pratica didattica già prima della Seconda guerra mondiale.

Ma ormai, già alla metà degli anni '80, gli “Organi collegiali” erano diventati l'ombra delle loro pretese: veniva abbandonato il tentativo del Distretto scolastico (che oggi ricompare sotto la forma di “ambiti e reti di scuole”, legge 107/2015), la partecipazione elettorale dei genitori era ridotta a percentuali molto modeste, e quella “politica” degli studenti – sempre più esigua – seguiva passivamente le ondate delle lotte sindacali corporative o dei vari movimenti contro i numerosi tentativi di riforma, di sperimentazione e di innovazione, tentati senza successo da parte di governi altrettanto numerosi.

Ma questi anni, più che per le riforme degli ordinamenti scolastici (sempre arenatesi in Parlamento) sono da ricordare storicamente per il protagonismo del Sindacato all'interno delle istituzioni scolastiche. Tale fenomeno fu accompagnato dallo sviluppo di nuove relazioni sindacali, con il riconoscimento della contrattazione collettiva come principio regolatore del rapporto di lavoro e l'individuazione del sindacato come esclusivo interlocutore del Governo. Si può quindi parlare di una *cogestione* della scuola tra amministrazione e sindacato: cogestione impressionante per dimensione e pervasività della sua codificazione legislativa e che solo di recente si è cominciato a mettere in discussione.

Questa situazione, con il crearsi di zone d'ombra nella responsabilità decisionale, ha reso non di rado difficile decifrare il regime dei diritti e dei doveri negli uffici e nelle istituzioni scolastiche. Indirettamente, ha contribuito al progressivo indebolimento dell'etica pubblica dei dipendenti, alleggerendo di molto il regime delle responsabilità in ordine al servizio.

L'impostazione di uno stato giuridico fortemente garantista, l'eliminazione di ogni controllo tecnico, l'abolizione delle note di qualifica per tutti i dipendenti, il ridimensionamento del ruolo degli ispettori fino alla scomparsa di qualsiasi traccia di un servizio autonomo, il ridimensionamento dei poteri e delle responsabilità dei capi di istituto e dei direttori didattici, i ripetuti scioperi "selvaggi" con la "presa in ostaggio degli utenti", l'incoraggiamento di ogni movimento studentesco e delle relative pratiche di lotta irrituali e senza regole e infine il no a tutte le proposte, da qualsiasi parte provenissero, di ogni "Riforma": anche per questa via è passato nelle scuole un atteggiamento, che si è diffuso a tutte le componenti, di "educazione civica" in negativo. La conflittualità sistematica sviluppata a partire dai rapporti di lavoro, ma che ha finito per investire tutto l'ambiente, ha giocato un ruolo alla lunga rilevante, indebolendo di molto il senso di appartenenza, che è la premessa per quel comune sentire di cui si alimenta lo spirito di cittadinanza. Eppure, nel ventennio della "partecipazione", il rinnovamento della scuola c'era comunque stato, tra sperimentazioni e innovazioni didattiche suggerite dall'editoria scolastica, che interessavano anche temi connessi alla dimensione civica, attraverso riferimenti all'educazione interculturale o alla legalità, l'estensione ai licei e agli istituti magistrali dell'insegnamento del "Diritto ed Economia" e, infine, l'apparizione nei curricula delle Scienze Sociali, sia pure in forma sperimentale e limitata a poche scuole.

Comincia infatti in questo periodo a dare i suoi frutti l'azione del Consiglio Italiano per le Scienze Sociali (CISS), che aveva promosso l'introduzione delle "Scienze sociali" nei curricula della secondaria. In un suo documento si affermava: "Tra le molte carenze della formazione che la scuola italiana fornisce, la più grave è, probabilmente, la mancanza di una conoscenza sistematica della realtà sociale. Invece sempre di più le giovani generazioni avvertono l'esigenza di una formazione in questo ambito, che li aiuti a comprendere i meccanismi della società nella quale vivono."

Non è agevole ricostruire il momento esatto in cui, nell'affollato panorama delle sperimentazioni, compare l'indirizzo interamente orientato alle scienze sociali.

Uno dei primi tentativi si ha di certo con la sperimentazione PROTEO, che, tra gli altri indirizzi, comprendeva anche quello "Sociale". Esso rappresentava il riconoscimento della centralità delle Scienze Sociali in un *liceo della contemporaneità*.

Ma il progetto PROTEO ebbe vita breve e non si realizzò al di fuori delle cinque scuole pilota che avevano contribuito ad elaborarlo.

A conclusione di questo periodo di impegno intenso, anche se apparentemente poco produttivo, vanno ricordati anche i programmi della Commissione Brocca e i nuovi ordinamenti per l'istruzione professionale (1994), che rappresentarono un progetto culturale ed educativo finalizzato esplicitamente alla realizzazione dei principi costituzionali relativi all'istruzione: "*Il fine generale delle scuole di ogni ordine e grado è la formazione dell'uomo e del cittadino*".

Ma anche questo tentativo non ebbe alcun seguito e restò chiuso nel cassetto delle buone intenzioni.

## 5. La seconda Repubblica.

L'avvento al potere della Destra, che ha governato in totale per nove anni, dal 1994 al 2011, intervallati da otto anni di governi della Sinistra, non presenta molte novità di rilievo, se non nell'ultimo Berlusconi, dove la politica scolastica si fa notare per un vago richiamo alla disciplina e alla memoria nazionale, per la valorizzazione del merito, il ritorno ai voti e al voto di condotta, alle divise, alla rivalutazione del ruolo dell'esercito e della memoria ancora "non condivisa" delle foibe, e poco altro.

In questo ventennio assai turbolento e conflittuale, sia sul piano politico che sindacale, non si può tuttavia dimenticare l'iniziativa del Ministro Berlinguer, che diede alla sua azione di governo un inedito respiro strategico, intervenendo su innumerevoli aspetti del sistema di istruzione e di formazione.

Per quanto riguarda il tema che ci sta a cuore, va segnalata almeno l'istituzione (1997) dell'indirizzo denominato "Liceo delle Scienze Sociali" (che riprendeva il vecchio progetto "Proteo") che chiuse anche la penosa vicenda della sopravvivenza degli istituti magistrali. Il liceo delle Scienze sociali fu considerato una sperimentazione autonoma, che gli istituti potevano liberamente chiedere in sostituzione dei corsi di ordinamento. Il quadro di riferimento normativo nel quale venne concepito è rappresentato dalla legge sull'autonomia, dal nuovo esame di Stato, dalle nuove prospettive della formazione professionale, dal prolungamento dell'obbligo scolastico, dal disegno di legge sul riordino dei cicli e, non da ultimo, dall'assunzione del concetto di Sistema formativo integrato, che intendeva superare la rigida distinzione tra istruzione ed educazione.

Questa iniziativa è da mettere in rapporto con i lavori della Commissione detta "dei Saggi" (quaranta personalità di grande rilievo culturale, tratte dalla società civile), i cui risultati costituiscono l'unico tentativo di richiamare l'importanza dell'insegnamento delle "scienze sociali" per blocchi tematici, attorno ai diversi rapporti tra: natura e società, economia e società, potere e società, cultura e società. In questo contesto viene vista la revisione complessiva dell'educazione civica che – propongono i Saggi – si dovrà sviluppare sia con i blocchi tematici delle scienze sociali sia con lo studio comparativo di testi di grande importanza civile, favorendo nei ragazzi una sorta di "navigazione mobile" attraverso le molte visioni su cui la società potrebbe, o dovrebbe essere organizzata. Qualunque siano i suoi contorni, la *nuova* educazione civica dovrebbe avere più peso nella valutazione scolastica, introdurre forti elementi di libero pensiero, procedere per dibattiti e discussioni.

Il successivo governo della Destra (Ministro Moratti) scelse di abbandonare l'intero impianto della riforma Berlinguer e di ricominciare tutto da capo, adottando simbolicamente la filosofia delle tre "i" (inglese, informatica, impresa). Di fatto, la legislatura (2001-2006) si consumò nella elaborazione, riscrittura e approvazione di decine di testi legislativi e di decreti di attuazione, in un clima di costanti contrapposizioni e conflitti ideologici. Fra le vittime di questa fase, vi fu l'archiviazione delle "scienze sociali" e la fine della sperimentazione dei relativi Licei.

Si confermava così l'egemonia culturale dei pedagogisti cattolici nell'elaborazione e nella proposta pedagogica e didattica, di cui fu protagonista attivissimo – già con il primo

Governo Prodi e all'inizio del ministero Berlinguer – Luciano Corradini, ispiratore di molte battaglie fin dagli anni '70. Sua l'ispirazione del Decreto ministeriale 1403 del 1996, che prevedeva l'insegnamento dell' *"Educazione civica e cultura costituzionale"*, la cui proposta fu poi chiarita con la Direttiva 58 dello stesso anno, contenente *"Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale"*.

In questo documento si affermava che *"la scuola è sollecitata ad abilitare le nuove generazioni al saper essere, al sapere interagire e al saper fare, in un mondo sempre più mobile e complesso. Lo specifico scolastico si concentra essenzialmente sulla trasmissione e per quanto possibile sulla elaborazione del sapere inteso come conoscenza della realtà... ma anche come coscienza dei valori della vita"*.

In questo insegnamento sono chiamate a convergere molte altre educazioni.

Significativo che un'impostazione non dissimile abbia ispirato anche la legge delega del Governo della Destra nel 2003. Mente di quella riforma era un altro pedagogista cattolico, Giuseppe Bertagna, che definiva l'educazione come un processo permanente, che deve avvenire promuovendo *"il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione"*. L'educazione civica diventava quindi *"Educazione alla convivenza civile"*: disciplina caratterizzata da un percorso che, partendo dalla scuola dell'infanzia e passando per il primo e il secondo ciclo di istruzione, doveva realizzare quel profilo educativo, culturale e professionale di un cittadino lavoratore partecipante attivo all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese, come detta la Costituzione. Ma il progetto di riforma, ad eccezione dei programmi della scuola primaria, non fu mai realizzato.

Il breve interregno del secondo governo Prodi si segnala per la costituzione di un *"Gruppo di lavoro sull'educazione alla cittadinanza"*, formato da illustri pedagogisti e presieduto ancora una volta da Luciano Corradini, che cercò di dare ordine e coerenza alle varie *"educazioni"* introdotte nei programmi del Governo precedente. Ma non ci fu tempo per tradurre queste lodevoli intenzioni in una riformulazione delle indicazioni nazionali (cioè dei programmi) dei vari ordini di scuola. Il discorso venne infine ripreso e portato ad ordinamento dall'ultimo Governo Berlusconi, per iniziativa del Ministro Gelmini. Oltre che per aver finalmente condotto a regime la riforma delle scuole secondarie superiori, il suo ministero va ricordato per l'impegno speso per inserire nei programmi scolastici una nuova forma di educazione alla cittadinanza.

Nell'intento esplicito di portare la scuola italiana a livello di quelle di altri paesi europei, come la Francia, la Germania, l'Inghilterra e la Svezia, dove l'educazione civica (anche all'interno dei *"Social studies"*) costituisce una disciplina autonoma, il decreto legge approvato dal Consiglio dei Ministri il 1° agosto 2008 propose che, nell'ambito degli insegnamenti storico-geografici e storico-sociali, venisse introdotto anche l'insegnamento di *"Cittadinanza e Costituzione"*, a cui dedicare almeno 33 ore annuali, con programma e valutazione autonomi. Ma, nella legge di conversione (169/2008), venne meno l'indicazione del monte ore ed anche di specifici contenuti; in sostanza si scelse la via della sperimentazione sulla base di un *"Documento di indirizzo"* (2009), che cercò, tra le altre cose, di integrare le nuove indicazioni con quelle del Parlamento Europeo sulle competenze sociali (2006). Esse implicavano *"competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo effica-*

*ce e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario”.*

Dopo tanti cambiamenti di forma, di contenuto e di significato, l'educazione civica ormai ricompresa nel termine “Cittadinanza”, aveva perduto coerenza, vittima di una inflazione (e confusione?) di significati ed obiettivi, come dimostra la pluralità degli attributi (attiva, partecipata, democratica, interculturale, planetaria, ambientale, affettiva, ecc.) e l'associazione con un numero incredibile di altre educazioni: sanitaria, alimentare, stradale, affettiva, sessuale, al patrimonio artistico, alla parità di genere, e molte altre ancora (Tab. 2).

Anche l'ultimo impegnativo richiamo alla “Cittadinanza e Costituzione” dopo anni di sperimentazione lascia un panorama assai modesto di risultati. Lo dimostra, fra le altre, l'inchiesta di “Proteo Fare Sapere”, avviata nel febbraio 2010, che si colloca a distanza di circa un ventennio da un'analoga inchiesta svolta nel 1989.

Dall'analisi dei dati emerge un quadro non confortante circa la conoscenza della Costituzione da parte degli studenti della nostra scuola secondaria superiore. Al massimo, un 35% tra gli studenti è sufficientemente informato su di essa; ma più probabilmente tale quota è realisticamente inferiore: solo il 13,8% afferma infatti di conoscerla (molto o abbastanza) bene. Si osserva, all'opposto, una quota, molto più consistente, di studenti che hanno una conoscenza estremamente insufficiente, se non addirittura nulla, del dettato costituzionale; tale quota potrebbe oscillare tra il 40 e il 55% circa (è la percentuale di coloro che non ne possiedono una copia, che non sanno quali siano i temi trattati, che non sanno chi l'abbia approvata, che non sanno che cosa sia, che ammettono esplicitamente di non conoscerla). Fa particolarmente impressione constatare che, alla domanda se la Costituzione si occupi di fascismo e antifascismo, solo il 45,2% risponde affermativamente, il 35,8% risponde negativamente ed il 18,9% afferma di non saperlo. In discussione non è, dunque, soltanto la conoscenza della Costituzione, ma anche la conoscenza della storia (neanche più tanto recente) della nazione e della Repubblica.

## 6. Un bilancio deludente: il fallimento di un'esperienza storica.

L'insegnamento dell'educazione civica è sempre stato marginale e trascurato, assegnato all'insegnante di italiano e storia o indicato come insegnamento teoricamente trasversale. Ridotta a una condizione ancillare, *materia-non materia*, e – negli ultimi anni – soppiantata nelle circolari ministeriali da più urgenti priorità didattiche, come l'educazione stradale e l'educazione affettiva. In altri termini, nel destino dell'educazione civica all'interno dell'orario scolastico si può limpidamente leggere la curvatura anti-istituzionale della nostra cultura e l'assenza di senso dello stato degli italiani, che da un lato spiega lo stato miserevole dell'etica pubblica, dall'altro confligge con l'urgenza di porvi riparo. Il risultato è che buona parte degli studenti non conoscono le più elementari regole su cui si fonda la Repubblica.

In sintesi la capacità della scuola di sostenere e alimentare la consapevolezza civica e storica dei giovani risulta scadente. Che l'educazione civica sia materia-fantasma fa ormai parte della tradizione scolastica: non meraviglia perciò l'analfabetismo istituzionale accertato da numerose ricerche. La preparazione liceale, riconosciuta come il paradigma della

scuola secondaria, e tuttora canale formativo dei giovani di ceto più elevato, proprio nel fondare sulla storia il suo progetto pedagogico ripone la sua primogenitura rispetto al disegno gentiliano. La prospettiva storica filtra, qualifica e trasmette i saperi tipici dell'intellettuale italiano: storia della letteratura, storia della filosofia, storia dell'arte. E' materia di storia perfino l'insegnamento delle lingue (e letterature) straniere – per tacere del greco e del latino. Con questa vera e propria enciclopedia dei saperi, i risultati – vedi anche quelli accertati nei primi anni dei corsi universitari – attestano una grave carenza di istruzione.

Ma dalle ricerche IARD sappiamo che per i giovani l'arte e la cultura italiana sono, insieme alle bellezze naturali, i principali motivi di orgoglio nazionale. Un orgoglio tutto rivolto al passato è già la spia eloquente di un disagio verso il presente: per di più mal si concilia con le lacune delle conoscenze storiche, che i pochi dati a disposizione indicano vaste e diffuse. In questo quadro è difficile sfuggire alla sensazione che le giovani generazioni siano davvero senza memoria e che il loro orgoglio si riferisca all'Italia imbalsamata degli stereotipi e delle cartoline, più che al paese in cui crescono e cercano di costruire la loro vita.

Abbiamo visto che le lacune della scuola sono un aspetto, per quanto rilevante, di una insensibilità delle classi dirigenti rispetto al problema dell'educazione dei giovani alla cittadinanza democratica, lasciata nelle mani di famiglie, partiti e Chiesa.

Colpisce comunque, in questa storia dell'educazione civica italiana, la mancanza di ogni richiamo al primato dell'Unità nazionale, e invece l'insistenza su quello che viene chiamato il "patriottismo costituzionale". Con questo approccio, la forma convenzionale dell'identità nazionale non si riferisce alla totalità concreta di una nazione, ma al contrario a processi e principi astratti. Ma vi è una differenza fondamentale tra l'attaccamento a una costituzione, che resta nel registro del razionale (del diritto), e quello a una nazione, più emotivo e globale, che presuppone un patto, un contratto e un legame di tipo organico. Esiste dunque un fossato tra il patriottismo della Costituzione – ormai iscritto nei programmi delle scuole di ogni ordine e grado – e il patriottismo della nazione. La cittadinanza attiva non si nutre solamente di contratti ma anche di miti, di storie di un passato condiviso, di tradizioni "inventate". Che comunque non sono sufficienti, se non sono incarnate in uno Stato che ne è il depositario. Questa è la condizione necessaria dell'esistenza della nazione: che il cittadino condivida l'idea che esiste un terreno politico indipendente dagli interessi particolari e che deve rispettare le regole del suo funzionamento. E questo terreno politico indipendente è un problema in Italia.

Se dobbiamo quindi individuare il legame tra sentimento nazionale e democrazia (e dunque cittadinanza, nel senso moderno del termine), non possiamo che constatare il cumulo di ostacoli che impediscono un rapporto armonico tra questi termini. L'esistenza di un sentimento nazionale italiano si scontra con una realizzazione nazionale gestita dall'alto e concepita, in un primo tempo, come una omologazione dall'alto del paese più che come una reale unificazione. Con il fascismo, poi, l'idea nazionale apparve in contraddizione con la democrazia. Il dramma della guerra civile italiana 1943-45 produsse una confisca della nazione da parte dei partiti. E dunque, nella realizzazione della Costituzione, una cancellazione del problema nazionale a favore di quello democratico.

## 156 anni di educazione alla cittadinanza in Italia

2015	Cittadinanza attiva e democratica (L. 107/2015).
2008	Cittadinanza e Costituzione (L. n. 169).
2007	Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione (Decreto del Ministero dell'Interno)
2004	Educazione alla convivenza civile (Decreto legislativo n.59).
1996	Educazione civica, democratica e diritti (Direttiva ministeriale - scuola secondaria, 58/1996).
1993	Educazione alla legalità ("Lotta alla mafia" – CM n. 302)
1985	Studi sociali e conoscenza della vita sociale – Programmi per la Scuola elementare (DM n. 104)
1979	Educazione storica, civica, geografica (Scuola media, DM 9 febbraio)
1958	Educazione civica (Scuole secondarie)
1955	Educazione morale e civile (Programmi Ermini – scuole elementari, DPR n.503)
1945	Educazione Morale civile e fisica (Programmi per le scuole elementari e materne, Decreto Luogotenenziale n. 459)
1922-45	Educazione dell' "Uomo nuovo fascista"
1894	Storia e geografia e diritti e doveri del cittadino (programmi Baccelli)
1877	Religione e prime lezioni dei doveri dell'uomo e del cittadino (Legge sull'obbligo di istruzione, art.2)
1859	Legge Casati: Religione e doveri dell'uomo e del cittadino (legge Casati, art. 315).

## I diversi volti dell'insegnamento dell'educazione civica in pratica

Per chiarire il contesto didattico e segnalare la varietà e la complessità delle modalità di realizzazione degli obiettivi dell'educazione civica, sembra utile descrivere le cinque tipologie, che storicamente si sono succedute e intrecciate nell'attività di insegnamento e nelle molteplici iniziative delle scuole italiane, e non solo.

In sintesi, si possono riconoscere:

### *L'educazione civica come disciplina*

Una materia di insegnamento a tutti gli effetti, con un programma, un orario prestabilito, un libro di testo, un voto e un insegnante "specializzato". Non è mai stata – nonostante alcune incertezze – la scelta dell'Italia, a causa di molteplici ostacoli:

a) la difficoltà di dare uno statuto "scolastico" all'educazione politica e morale dei cittadini in formazione, connessa al rifiuto di accettare il complesso delle "scienze sociali (*Science studies*) – per lungo tempo vittime dell'anatema di Benedetto Croce – come parte integrante della "Cultura generale", centrata fin dalle origini sull'insegnamento umanistico-letterario;

b) la contrarietà degli insegnanti, e dei gruppi di pressione che li rappresentano, a cedere spazio nell'orario scolastico a una nuova disciplina non storicamente legittimata;

c) la presenza ancora vitale, nonostante il processo di secolarizzazione, dell'insegnamento della religione cattolica, a cui dall'Unità in poi le élite politiche – comprese quelle fasciste – hanno delegato la trasmissione e la conservazione dei valori morali ai giovani italiani.

#### *L'educazione civica come insegnamento trasversale o transdisciplinare.*

Questa modalità è costituita da una serie di indicazioni, direttive, indirizzi governativi che invitano gli insegnanti a contribuire con le rispettive conoscenze "specialistiche" alla costruzione di moduli interdisciplinari, di progetti coordinati e altre iniziative curriculari pertinenti. Questa è stata la scelta, o meglio l'auspicio, prevalente nel secondo dopoguerra, con risultati assai modesti.

#### *L'educazione civica come pratica.*

Il clima che si stabilisce in classe, l'organizzazione più o meno aperta verso l'esterno, l'autorevolezza degli stili educativi, i metodi e i criteri di valutazione per un trattamento equo degli allievi, l'introduzione di metodologie attive e partecipative. Sono pratiche che contano nel favorire la fiducia, la cooperazione, la tolleranza delle diversità e la partecipazione attiva. La storia della scuola italiana è ricca di esperienze in questa direzione ed ancora oggi si contano molte realizzazioni e progetti ispirati a una visione innovativa, frutto dell'inventiva e della passione di singoli insegnanti o di gruppi. Tutti questi sforzi rimangono però marginali e hanno difficoltà a diventare sistema.

#### *L'educazione civica come curricolo latente.*

Come ci insegna la ricerca scientifica ed anche la nobile tradizione della pedagogia istituzionale, la scuola come oggetto istituzionale *insegna* la democrazia. Le regole del suo funzionamento, ma anche l'immagine esterna, l'aspetto fisico, la concezione architettonica, i valori che rappresenta (e come li rappresenta) e che trasmette in forma implicita o latente, i modi di comunicare con l'interno e l'esterno (con le famiglie in particolare), l'organizzazione dei tempi di studio e di svago per gli allievi, l'arredo delle aule e degli ambienti e la loro cura, il comportamento dei suoi attori e i simboli, i riti e le cerimonie che scandiscono i momenti significativi della vita collettiva all'interno della scuola: tutto fa dell'istituzione in se stessa una componente attiva dell'educazione.

#### *L'educazione civica come attività extrascolastica (non formale).*

Inaugurate nel 1973 con i decreti delegati, le attività *inter-extra-para scolastiche* sono state più volte richiamate nelle disposizioni, sia legislative che regolamentari, con varie denominazioni (*attività complementari, attività integrative, attività elettive o facoltative, scuole aperte al pomeriggio*, ecc.), ma hanno avuto poca fortuna. Eppure anch'esse possono avere una intenzione civica e politica; ma avvengono in una varietà di forme e di situazioni che rende impossibile qualsiasi interpretazione precisa. Si pensi ai numerosi progetti educativi più o meno esterni ai contenuti disciplinari ufficiali, che sempre più spesso vengono affidati all'istituzione scolastica con l'intenzione di risolvere per questa via carenze di formazione civile nella società italiana (dall'educazione stradale all'educazione sanitaria, dalle giornate mondiali sulla pace alle manifestazioni contro l'illegalità, la mafia e la corruzione). Per non parlare del variegato fermento delle iniziative promosse dal basso, come conferenze, dibattiti, scambi culturali, gemellaggi, ecc. Tutte queste attività sembrano avere la caratteristica di rappresentare un momento della vita scolastica in cui la scuola si apre alla società esterna, perché in qualche modo sia essa stessa a contribuire al processo formativo

investendolo di progetti e intenzioni non risolvibili nei programmi scolastici.

*E poi c'è il metodo informale: "le cattive compagnie".*

Telefonare, ascoltare musica, chattare e comunicare, navigare su internet, giocare in maniere diverse, ballare o danzare, cantare, fare sport, e mille altre cose ancora, in maniera spontanea ed organizzata, da soli o in gruppo: queste sono le molteplici occupazioni alle quali si dedicano gli adolescenti di oggi, fuori della scuola e più spesso anche fuori dagli spazi familiari. La scuola li considera divertimenti e svaghi, un modo per occupare il tempo libero. Una risposta insoddisfacente, perché queste attività non appartengono al superfluo, né sono unicamente un segno del piacere e del divertimento. In questo contesto gli adolescenti crescono, si trasformano e si "costruiscono". Non sono affatto, o non solo, divertimenti, ma sotto vari aspetti si tratta di investimenti, che interessano massicciamente gli adolescenti, con forme e tempi sempre più concorrenziali verso la scuola.

E' la cultura delle "cattive compagnie", un crocevia decisivo dell'esperienza dei giovani, insieme alla cultura scolastica e familiare. "Cattive", naturalmente, nel giudizio degli adulti, soprattutto insegnanti: per i quali tutto ciò che attrae i giovani al di fuori della scuola è in concorrenza con essa e quindi intrinsecamente dannoso.

La scuola ha ridisegnato i contorni dell'adolescenza contemporanea, rendendo obbligatorio per tutti i ceti sociali un percorso scolastico sempre più lungo. Questo fenomeno inedito ha costretto la scuola a venire a patti con le culture degli adolescenti, senza però stipulare un contratto esplicito e trasparente. L'educazione esce quindi dalla scuola, sfugge in parte anche alla famiglia, e si realizza altrove. Cioè in una sfera eterogenea di consumi, di pratiche, di passatempi e di investimenti e impegni mischiati insieme. Le attività che potremmo chiamare elettive permettono in effetti un'educazione nel senso pieno della parola. Una *educazione senza scuola*, né organizzazione istituzionale globale. L'era di internet, che certamente non ha cambiato tutto, dà una stringente attualità a questa dimensione. Le connessioni illimitate (e quasi gratuite!), i dispositivi di comunicazione individuali non rivoluzionano certo l'educazione, ma rendono più dense le occupazioni quotidiane degli adolescenti attraverso forme di personalizzazione e di individualizzazione, che la scuola promette, ma non è in grado di mantenere.

Non ci sono soluzioni semplici a questa che è, più che una sfida, un vero programma alternativo e concorrenziale con l'offerta scolastica. E la scuola italiana è, in Europa, quella meno attrezzata per competere, per il rifiuto tradizionale di ogni attività opzionale, elettiva o integrativa; ed anche per il rifiuto di concedere all'adolescente qualche spazio che non sia lo "studente ideale", una astrazione pura e semplice. Ma bisogna ammettere che l'esercizio della memoria, l'originalità, la creatività e l'espressività sotto ogni forma possibile sono molto presenti nelle attività elettive degli adolescenti. Ed anche la competizione, che la scuola esorcizza. Nessuno può negare che queste attività realizzino, pur in maniera disordinata e aleatoria, una diversificazione e selezione delle eccellenze, dei talenti e dei meriti che l'istituzione scolastica ha difficoltà non solo a realizzare, ma anche a riconoscere.

Il cambiamento non è meno stimolante e permette di comprendere come può essere importante ripensare l'educazione a partire dalle attività elettive degli adolescenti: è un cantiere da aprire, riprendendo in considerazione gli apprendimenti e le competenze non riconosciute dalla scuola, ma che potrebbero avere uno spazio specifico; questo dipende essenzialmente dal peso curricolare che le scuole vorranno concedere a questo vero e proprio programma educativo e autoformativo dei preadolescenti e degli adolescenti.

# Le resistenze e gli ostacoli

Antonino Petrolino

*Già Dirigente scolastico e Presidente dell'ESHA (European School Heads Association)*

1. Cittadini di che?
2. Cittadinanza ieri e oggi
3. Libera Chiesa in Libero Stato
4. Istruire ed educare
5. Educare è costoso
6. Il tempo “vuoto”
7. Un contenitore o un ambiente formativo?
8. Chi formerà i formatori
9. La bulimia disciplinare
10. Una monade senza porte né finestre
11. L'intelligenza ad una dimensione

Non è un caso se la storia dell'educazione alla cittadinanza, a cominciare dalle sue molteplici denominazioni, ci documenta un lungo seguito di fallimenti e di rinunce. Il fatto è che molti fattori, di diversa origine ma alla fine concomitanti negli esiti, hanno concorso a determinare questo risultato. Proviamo a vederne alcuni.

## 1. Cittadini di che?

L'unità dell'Italia è sempre stata quella di uno Stato piuttosto che di una Nazione. Con rare parentesi, la percezione dominante di quel processo è stata piuttosto quella di un atto di forza subito da alcuni ad opera di altri che non del raggiungimento di un obiettivo condiviso. Anche se questa può apparire come una diagnosi ingenerosa ed estrema, molti elementi concorrono ad avvalorarla.

Subito dopo la proclamazione del Regno d'Italia, larghe parti del suo territorio erano sotto il controllo di forze antiunitarie. Al Sud per anni imperversò il brigantaggio, che riuniva molti scontenti, a vario titolo: dalla vecchia aristocrazia, impoverita e trascurata dai nuovi sovrani, a parte delle ex gerarchie militari del regno di Napoli, ai contadini che avevano sperato nell'abolizione dei feudi e nella divisione delle terre. Per metter fine al fenomeno, fu messo in campo l'esercito, che condusse una serie di campagne, con metodi non troppo dissimili da quelli di una guerra coloniale. Se alla fine i briganti furono sterminati o arrestati, lo strascico psicologico e politico fu pesante e le popolazioni si sentirono piuttosto conquistate ed assoggettate con la forza che chiamate a parte di un disegno nazionale. La coscrizione obbligatoria, che nel lungo periodo risulterà una delle poche istituzioni unificanti e generatrice di senso nazionale, in

quei decenni fu vissuta come la “tassa del sangue”, visto che privava le famiglie contadine dell’apporto dei figli appena adulti.

Anche gli intellettuali meridionali, scrittori e romanzieri, non amarono il nuovo Stato, del quale descrissero impietosamente le iniquità e l’arroganza, le ingiustizie sociali e l’incapacità di comprenderle, nonché di porvi rimedio.

La Chiesa, per parte sua, era decisamente contraria al fatto compiuto che si era consumato a suo danno e non cessava di fornire legittimazione a tutte le forze, interne ed esterne, che vi si opponessero.

Neanche gli anni della Sinistra storica, con le sue caute aperture in materia di suffragio allargato, ottennero il risultato di conseguire l’adesione popolare. Anzi. Si formarono e trovarono spazio, prima nella società e poi in Parlamento, i due grandi partiti di massa che avrebbero dominato la scena fino all’avvento del fascismo: i socialisti ed i popolari (cattolici). Entrambi, per motivi diversi, diffidenti o nemici nei confronti del sistema costituito: gli uni in nome della *lotta di classe*, gli altri memori della scomunica e del *non expedit* comminati da Pio IX nei confronti del neonato Regno.

Venne poi la prima guerra mondiale, anche questa subita da larga parte del paese come una violenza: cosa poteva importare, del resto, ai contadini ed agli operai di Trento e Trieste?

Era quasi fatale, e così accadde, che una forza politica nuova ed *anti-sistema*, generata sulle rovine del dopoguerra, prendesse il potere. Fu il fascismo, che ben presto individuò la sua cifra distintiva in un nazionalismo enfaticizzato, quale collante dell’unità nazionale. Come si è già avuto modo di vedere, questo fu uno dei campi in cui il regime investì i maggiori sforzi ed ebbe maggior successo. Fra la guerra di Etiopia e la seconda guerra mondiale, il senso di appartenenza e il patriottismo furono qualcosa di reale e di diffuso: basti pensare ad un episodio emblematico, come la donazione dell’oro alla Patria, cui parteciparono in massa anche coloro che non avevano spesso altro oro che quello della fede nuziale, oggetto-simbolo a quel tempo fortissimamente sentito.

La tragedia e le distruzioni della guerra consumarono in fretta quel capitale; ed anzi la delusione travolse nel discredito, insieme al regime, anche i valori che esso aveva sostenuto ed enfaticizzato, incluso il senso di appartenenza comune.

La guerra di liberazione contribuì per la sua parte a dividere gli animi e lasciò il paese attraversato dalla contrapposizione fra i nostalgici del fascismo e chi lo aveva combattuto. Nell’Italia del dopoguerra, parlare di Nazione e di unità poteva essere rischioso, in quanto rinviava a concetti e termini fascisti. E le forze politiche che emersero vittoriose dal confronto erano a loro volta eredi di quelle che avevano avversato il regno prefascista e la sua deriva nazionalista.

La ricostruzione democratica passò non attraverso l’adesione ad un valore unificante, come la Patria o la Costituzione, ma attraverso i partiti: si era comunisti o socialisti o democristiani e solo mediamente italiani. Si era, e ci si sentiva, appartenenti ad un “partito”, cioè ad una parte in contrapposizione ad altre, piuttosto che ad una Nazione, concetto che appariva retorico e sospetto.

Il sistema dei partiti sarebbe durato cinquant’anni, per essere spazzato via da Tangen-

topoli: la quale a sua volta aggiunse ulteriori motivi di sfiducia e di rancore antipolitico ad un'opinione pubblica già di per sé poco incline agli entusiasmi.

Caso quasi unico fra i grandi paesi, l'Italia non ama la sua storia, non ne va fiera e quasi se ne vergogna. Uno degli aspetti del carattere nazionale che più contrasta con le abitudini diffuse altrove è quello di parlar male del proprio paese anche e soprattutto all'estero e di formulare giudizi severi su tutto quel che lo riguarda.

Come meravigliarsi, con queste premesse, della difficoltà di realizzare un'educazione alla cittadinanza efficace, se è la stessa radice del concetto di cittadinanza ad essere messa in discussione?

## 2. Cittadinanza ieri e oggi

Fino a tempi recenti, in Italia, non sembrava esservi dubbio sulla definizione, almeno giuridica, di *cittadinanza*. Cittadino era chi era nato in Italia, da genitori italiani. In un paese che, se mai, era terra di emigrazione, ma non del suo contrario, lo *ius soli* appariva talmente evidente da non interrogarsi neppure sul suo fondamento.

Le cose, come è noto, sono cambiate in fretta e continuano a cambiare. L'Italia è ormai terra di immigrazione e, stando alle stime più recenti, il numero degli stranieri (inclusi i loro figli nati in Italia) si avvicina ai sei milioni: quasi il dieci per cento del totale.

Risulta evidente che la *civitas* di fatto, quella in cui viviamo tutti i giorni, è oggi ben diversa da quella di diritto e che lo *ius soli* non è più sufficiente a definirla e regolarla. *Educare a vivere con gli altri* riveste quindi un'urgenza ed un significato ben diversi che in passato. Sempre meno assume rilievo l'auto-identificazione in una Nazione originaria e sempre più diventa urgente fare i conti con una comunità multietnica, in cui le differenze di valori, di comportamenti, di atteggiamenti sono molto più ampie di quanto non fossero i motivi di divisione interna in passato. Altro che dividersi fra cattolici e comunisti, posto che questi termini abbiano ancora corso ideologico.

Scopo di questo Quaderno non è affrontare la questione dell'immigrazione, né quella dell'interculturalità. Ma l'importanza di definire un nuovo terreno comune su cui vivere in pace e nel rispetto reciproco non può che risultare amplificata dalla nuova situazione. E quindi le separate appartenenze che hanno accompagnato la vecchia Italia devono oggi far posto alla comune consapevolezza che occorre comunque vivere e crescere insieme con tanti uomini e tante donne ancora più diversi dalla nostra identità passata di quanto non siamo mai stati fra di noi. Solo che questo è uno sforzo della cui necessità non tutti hanno ancora una chiara percezione; e che spetta anche, ed in primo luogo, alla scuola assumere come un mandato educativo.

## 3. Libera Chiesa in Libero Stato

In passato, Chiesa e Stato duellavano per il monopolio nell'educazione dei ragazzi. Oggi, mentre la prima continua a proporre il proprio magistero come tendenzialmente assorbente di ogni altro in ambito valoriale e comportamentale, il secondo sembra molto imbarazzato di fronte all'idea di enunciare una propria linea in merito.

In parte, si tratta di una reticenza nata sulle rovine del fascismo, quando il Ministero della scuola cambiò nome e cessò di chiamarsi Ministero dell'Educazione Nazionale, per diventare Ministero della Pubblica Istruzione.

In parte, si tratta di una scelta politica: l'educazione non può essere neutrale in modo assoluto. E quindi l'obbligo costituzionale di imparzialità della pubblica amministrazione viene letto come obbligo di astenersi da tutti quegli interventi che potrebbero suonare come ideologicamente orientati.

Solo che anche questo è un errore: il *contrario di un'educazione non imparziale* non è un'impossibile educazione neutrale, è *la rinuncia ad educare*. Si educa sempre a qualcosa, non al nulla. E siccome in questo ambito il vuoto non esiste, perché i ragazzi comunque assumono i propri valori e modelli di comportamento dove li trovano, ecco che la reticenza dell'istituzione scuola lascia il campo ad altri soggetti, che sono stati efficacemente definiti "agenzie pirata". Cioè soggetti che predano il campo in cui agiscono, senza preoccuparsi delle conseguenze e senza assumere responsabilità: TV, Internet, industria del tempo libero e dell'abbigliamento, ecc.

La Chiesa lo sa: e nelle scuole che essa ispira e governa non ha timidezze nel dichiarare e perseguire coerentemente un *progetto educativo*, ispirato ai valori cristiani.

Lo Stato farebbe bene a ricordarsene: e, per cominciare, a inserire fra le attività scolastiche quell'educazione alla cittadinanza, o al *vivere con gli altri*, che – fondandosi sul principio base dell'etica della reciprocità (adottare comportamenti che possano essere generalizzati senza danno) – costituisce la migliore approssimazione possibile ad un *progetto educativo* non confessionale e che risulti utile alla comunità.

#### 4. Istruire ed educare

La scuola del passato istruiva ed educava. In realtà, concorreva nell'educazione con altre agenzie forti e strutturate, come la famiglia e la Chiesa, ma anche il partito e perfino il condominio, dove chiunque si sentiva autorizzato a riprendere un ragazzo che si comportasse da monello, come se fosse suo figlio.

Quelle agenzie si sono molto indebolite e soprattutto parlano ormai lingue diverse: e la scuola, cui si chiede insistentemente di surrogarle, recalcitra.

Molti insegnanti sono convinti che questo non sia un loro compito: io devo insegnare Latino, non educare. Ad educare ci devono pensare i genitori. Si tratta di una convinzione in parte figlia dell'eredità gentiliana, in parte di un comprensibile desiderio di quieto vivere. Perché poi succede che, se qualche docente prova a correggere i comportamenti più censurabili, la famiglia reagisce: a parole, e a volte con i fatti, nel caso di genitori poco acculturati; tramite l'avvocato, quando si tratta di *rispettabili* professionisti.

In realtà il dilemma è mal posto: *istruire* ed *educare* non sono attività che si possano svolgere indipendentemente l'una dall'altra. La premessa per poter istruire in modo efficace è che l'atteggiamento psicologico dell'alunno verso la scuola sia positivo, cioè che egli ne accetti il sistema di valori: espliciti (le regole formali) ed impliciti (le consuetudini su ciò che è accettabile e ciò che non lo è).

Ma *educare a vivere con gli altri* è qualcosa che va al di là del pur necessario rispetto delle

norme scritte e di quelle comunemente condivise; è l'aderire, o il conformarsi, all'etica pubblica diffusa. Quella che impone di non invadere gli spazi altrui, di non inquinare l'ambiente, di non approfittare dei beni comuni e di non danneggiarli, di rispettare i più deboli, di non prevaricare chi è diverso. E molto altro ancora.

Istruire è certamente una missione specifica della scuola; ma educare a vivere con gli altri è un prerequisito perché essa possa farlo. Oltre che la condizione per contribuire a preparare un futuro migliore alla casa comune.

## 5. Educare è costoso

Ma la mancanza di educazione lo è di più. Certo, aggiungere un'attività comporta personale specificamente formato, tempo di apertura delle scuole, forse servizi di mensa, costi di energia, personale ed altro. Ed è un costo a breve, che bisogna affrontare molto tempo prima di vederne i risultati.

Ma così è per tutto quel che riguarda la scuola. La scuola è un investimento i cui costi si sopportano subito, ma i cui benefici si raccolgono venti anni dopo. Così è pure per l'educazione dei cittadini; e però non è una buona ragione per farne a meno.

Cosa costa ogni giorno riparare i danni provocati da vandali cui nessuno ha mai provato a spiegare i fondamenti della cittadinanza? Qual è il costo sociale della violenza sulle donne, sugli immigrati, sui diversi? Quale il costo umano di rapporti interpersonali degradati dal mancato rispetto reciproco, dal non sentirsi parte di una comunità e di un progetto condiviso? Quanta parte della manovalanza di cui si avvale la criminalità organizzata è figlia, prima che dell'ignoranza delle nozioni scolastiche, dell'analfabetismo civico? Un analfabetismo figlio, a sua volta, della rinuncia a tentare di educare o della scelta di metodi e tecniche inadeguati?

C'è un costo economico nella sfida educativa da assumere: ed è fin troppo facile dimostrare che esso è inferiore ai danni che derivano dalla rinuncia a farlo. Ma c'è un costo immateriale, psicologico, che deriva dalla necessità di ripensare il modo di essere e di agire degli adulti educatori. Perché si educa non con i programmi, ma con l'esempio. E non si può educare alla cittadinanza se non si è a propria volta buoni cittadini; né al rispetto delle istituzioni se queste vengono dileggiate dalle cattedre; né al rispetto delle persone quando si criticano i colleghi. O quando si viene meno ai propri doveri ed alla deontologia del proprio ruolo nei confronti dei propri alunni.

Fin qui abbiamo preso in esame resistenze ed ostacoli di natura soprattutto *culturale* o storica. Ma vi sono poi, molto più banalmente, delle difficoltà di natura organizzativa e metodologica, che anch'esse rendono difficile modificare lo *status quo*. Senza pretesa di esaurire l'argomento, intendiamo ricordarne almeno alcune.

## 6. Il tempo "vuoto"

A parte la scuola primaria, dove circa un terzo degli studenti segue il tempo pieno, il tempo della formazione scolastica occupa di regola solo la mattina o appena l'inizio del pomeriggio. Quel tempo è fin troppo pieno, in teoria, di insegnamenti discipli-

nari; ed insieme troppo vuoto di attività in grado di coinvolgere attivamente gli studenti. La successione spiegazione/interrogazione/verifica scritta scandisce implacabile i mesi e gli anni trascorsi sui banchi. E la noia si instaura progressivamente in quel vuoto di interesse.

Qualunque modo “diverso” per *istruire ed educare* richiede più tempo, ma anche un modo diverso di utilizzare il tempo.

Ogni volta che si parla di estendere la missione della scuola, ci si scontra con l'argomento che “servono più ore” e che non ci sono risorse. A parte l'argomento dei costi sociali del *non educare*, già affrontato, sarebbe ora di ripensare la dimensione tempo in termini *qualitativi*, cioè del *come* lo si usa, e non solo *quantitativi*, cioè di *quanto* se ne ha. Affinché quello che si passa a scuola sia un *tempo pieno* di apporti formativi, a prescindere dalla sua durata. Vedi anche proposta n. 2.

## 7. Un contenitore o un ambiente formativo?

Spazio e tempo sono le due dimensioni base della socialità degli individui. Gli edifici scolastici, nella loro quasi totalità, costituiscono dei contenitori di un'unica funzione, quella trasmissiva del sapere. Non sono idonei a promuovere o semplicemente a rendere possibile il coinvolgimento attivo degli alunni, a stimolarne il protagonismo, a favorire didattiche nuove.

Quando si parla di edilizia scolastica, si pensa quasi soltanto a costruire un insieme di aule rettangolari da cinquanta metri quadri, collegate da corridoi rettilinei e ad un blocco di stanze per uffici e servizi vari. Un modello pensato oltre centocinquanta anni fa per svolgere lezioni *ex cathedra*.

Solo recentemente, il legislatore sembra aver preso coscienza del problema, con il comma 153 della legge 107/15 che prevede una ancor timida apertura in questo senso (“*Al fine di favorire la costruzione di scuole innovative dal punto di vista architettonico, impiantistico, tecnologico, dell'efficienza energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, caratterizzate dalla presenza di nuovi ambienti di apprendimento e dall'apertura al territorio, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, con proprio decreto, (...) provvede a ripartire le risorse di cui al comma 158 tra le regioni e individua i criteri per l'acquisizione (...) delle manifestazioni di interesse degli enti locali proprietari delle aree oggetto di intervento e interessati alla costruzione di una scuola innovativa*”). Un progetto per regione: un po' poco per trasformare il volto della didattica, ma almeno un inizio.

## 8. Chi formerà i formatori

Tempo e spazi adeguati costituiscono pre-condizioni: ma poi la missione è in mano agli insegnanti, la cui formazione iniziale è ancora quella di sempre, centrata sulla funzione della trasmissione del sapere. Rispetto a tempi ancora molto recenti, un progresso c'è stato e riguarda l'attenzione alla didattica, prima del tutto assente. Ma non basta: siamo ancora al *focus* esclusivo sulla funzione dell'insegnare, mentre la nuova scuola dovrebbe collocare al centro l'attenzione per l'apprendere. E, in aggiunta,

dovrebbe prestare maggiore attenzione a quelle attività, diverse dall'insegnare, che sono in grado di *formare e motivare*, cioè di rivolgersi alla persona tutta intera dello studente e non solo alla sua dimensione cognitiva. Inutile pensare che il modello attuale della formazione iniziale (una laurea magistrale seguita da un anno di *tirocinio attivo formativo*) possa fornire gli strumenti per assumere questa missione. E neppure quel che si può intuire circa il futuro decreto previsto dalla legge 107/15 sembra discostarsi dal paradigma dell'insegnante centrato sulla sola funzione dell' *istruire*. La quale, per quanto fondamentale, non può offrire risposte ad un problema *educativo*, come quello della preparazione a *vivere con gli altri*.

## 9. La bulimia disciplinare

Da centocinquant'anni a questa parte, la scuola, soprattutto secondaria, non ha saputo pensare se stessa se non come organizzata per discipline. Un numero sempre elevato di materie, anche a costo di dedicare a ciascuna di esse un tempo ridicolo, se paragonato all'ampiezza degli obiettivi fissati. Ancor oggi, diversi piani orari prevedono fino a quattordici materie, da svolgere in massimo trentadue ore settimanali ed affidate a 10-12 insegnanti diversi.

Nonostante gli sforzi teorici per definire qualcosa di simile al *socle commun* francese o alle *key competences* inglesi, le lobby accademiche hanno finora sempre reagito con successo di fronte ad ogni ipotesi di smagrimento. Anzi, appena due anni fa, sono riuscite ad infilare, con un colpo di mano, un'ora settimanale (!) di Geografia nel biennio degli Istituti tecnici e professionali, portando il totale a trentatre ore.

Se le discipline occupano ogni spazio disponibile, il tentativo di diversificare la missione della scuola, assegnandole il compito di *educare*, ha un nemico in più. E però i lamentevoli risultati di apprendimento relativi a tutte queste nozioni, certificati dalle rilevazioni INVALSI e OCSE, ci dicono che a più materie non corrisponde neppure una migliore *istruzione*. Perché, se manca la *motivazione*, che può nascere solo dal coinvolgimento personale e dall'adesione alla proposta della scuola, i ragazzi semplicemente *non apprendono e non si educano*. L'educazione non è in concorrenza con l'istruzione: ne è una delle pre-condizioni e non la meno importante.

## 10. Una monade senza porte né finestre

Tale è per certi versi la scuola. Oggi, molto più di ieri, sono presenti aperture al territorio, uscite didattiche, alternanza scuola-lavoro ed altro. Ma, nel fondo, molti insegnanti continuano a pensare che si tratta di *perdite di tempo*, il cui unico risultato è quello di impedire di *finire il programma*.

C'è in questo una sostanziale inversione del rapporto fra fini e mezzi. Quel che si fa a scuola viene percepito come il fine ultimo e non il mezzo per servire alla vita futura dei giovani. E tutto quello che i giovani fanno, fuori del tempo e dello spazio scolastico, in compagnia dei propri coetanei o da soli, è tempo perso.

Invece (vedi il titolo *il metodo informale: le "cattive compagnie"* nel capitolo precedente), una misura crescente della formazione complessiva dei giovani passa per queste

attività svolte fuori della scuola, *altre e alternative* rispetto ai suoi presupposti ed ai suoi modelli. Ci si lamenta della troppa televisione, dei telefonini, di Internet: ma nella sostanza si rimpiange il tempo in cui la scuola era quasi l'unica agenzia formativa e non doveva competere per guadagnarsi l'attenzione dei propri alunni. Forse converrebbe aprire qualcuna di quelle finestre e guardare cosa succede *fuori* per capire meglio cosa bisognerebbe fare *dentro* la torre.

## 11. L'intelligenza ad una dimensione

Non è più così recente il fondamentale saggio di Daniel Goleman *Intelligenza emotiva*. O quello di Howard Gardner *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Ma la scuola sembra non essersene accorta. Tutto il suo impianto pedagogico e didattico continua a rivolgersi all'intelligenza *razionale*, linguistica e logico-matematica.

Eppure tutti sanno che si apprende in molti modi diversi e che la chiave per arrivare alla cognizione passa spesso attraverso fattori non cognitivi, primo fra tutti la motivazione. Nonostante queste evidenze, la scuola continua ad utilizzare solo il canale tradizionale per arrivare alle menti dei suoi allievi. Un approccio inefficace anche solo sotto il profilo dell'apprendimento cognitivo.

Sarebbe opportuno che la ricerca pedagogica e didattica spendesse più attenzione su questo tema e soprattutto che i futuri insegnanti venissero formati ad attivare più tipi di intelligenze nella loro attività professionale. Questo sarebbe utile per tutte le materie, ma risulterebbe fondamentale per le *educazioni*, fra cui quella al *vivere con gli altri*, dalla quale non si può più a lungo prescindere.

# Necessità di una svolta radicale: per una scuola che non solo istruisca ma anche educhi alla cittadinanza democratica

Alessandro Cavalli

*Socio Corrispondente dell'Accademia Nazionale dei Lincei (Roma)*

*Già professore di Sociologia all'Università di Pavia*

1. Colmare l'arretratezza culturale e civile
2. Saperi minimi di cittadinanza
3. Solo nozioni e conoscenze o anche valori e atteggiamenti?
4. Quali contenuti
5. Una palestra per la formazione di competenze di cittadinanza

## 1. Colmare l'arretratezza culturale e civile

Se guardiamo ai consumi culturali, alla fiducia di cui godono le istituzioni, ai dati sulla partecipazione sociale e politica, alla dispersione scolastica, alla diffusione delle dipendenze e dei fenomeni di bullismo e di violenza, ci rendiamo conto della gravità dei segnali di disagio e disaffezione che manifestano le nostre società. Se gettiamo uno sguardo al passato non è vero che allora le cose andassero molto meglio, anzi in molti casi è vero il contrario. Bisogna riconoscere che si tratta di mali antichi e che non dobbiamo necessariamente rimpiangere i tempi andati. Se invece che al passato rivolgiamo lo sguardo oltre i confini nazionali ci rendiamo conto che altri paesi hanno altri, gli stessi o analoghi problemi, ma spesso di gravità inferiore. Dobbiamo riconoscere che, al di là delle retoriche che magnificano il nostro patrimonio naturale-artistico-culturale e al di là degli innegabili progressi compiuti nell'ultimo mezzo secolo, in molti campi il nostro resta un paese culturalmente e civilmente arretrato. L'arretratezza culturale, la misuriamo, ad esempio, con la quota di diplomati o laureati sulla popolazione, oppure con il numero di libri non scolastici letti da ogni cittadino in un anno; l'arretratezza civile con il tasso di evasione fiscale, la corruzione dei pubblici funzionari, ma anche con la scarsa cura che i cittadini hanno degli spazi pubblici.

Dobbiamo rassegnarci a questa arretratezza? Dobbiamo cercare un capro-espiatorio al quale attribuire responsabilità e colpe per questa situazione? Niente di tutto questo. Dobbiamo però prendere atto di questa realtà e non cullarci nell'illusione che il tempo curerà i nostri mali. Dobbiamo lavorare sodo, non solo, ma prima di tutto, nelle scuole, per le nuove generazioni (senza trascurare però l'educazione degli adulti). Per questo parliamo della necessità di una svolta radicale.

Si è visto nelle pagine precedenti come e perché nel nostro paese non abbia radicato quella che nella ricerca internazionale si usa comunemente indicare col termine di

“cultura civica”. Il termine risale ad una classica ricerca di due studiosi americani, Gabriel Almond e Sidney Verba, che più di mezzo secolo fa si erano posti il problema di verificare in che misura, in cinque diversi paesi, tra cui l’Italia, si fosse affermata o meno una cultura politica capace di resistere a vecchie e nuove forme di totalitarismo. Gli spettri da cui tenersi lontano e i rischi da scongiurare erano allora il fascismo e il nazionalismo da un lato e il comunismo dall’altro. Già allora il nostro paese presentava un deficit netto di “cultura civica”. Gli spettri e i rischi sono cambiati, ma il problema resta lo stesso: come si possono educare le nuove generazioni alla cittadinanza democratica, in modo che non si lascino sedurre da tentazioni integraliste e anti-democratiche?

## 2. Saperi minimi di cittadinanza

Nella scuola non ci sono insegnamenti che educino a diventare dei “cittadini” e, possibilmente, dei “buoni cittadini”. La cd. “educazione civica” è rimasta nelle buone intenzioni e per lo più sulla carta, per molte e complesse ragioni analizzate nel capitolo precedente. In passato, coloro che “sapevano” di politica, lo avevano imparato attraverso le organizzazioni dei partiti, ogni partito aveva la sua “scuola quadri” dove veniva formato il personale politico, oggi quel tipo di partito non esiste più. Di fatto, possiamo constatare ogni giorno il livello elevato di analfabetismo politico non solo dei semplici cittadini, ma molto spesso degli stessi attori sulla scena politica.

Che cosa intendiamo per “cultura civica”? Non intendiamo soltanto una serie di “conoscenze fattuali” sull’ordinamento del nostro sistema politico, la “costituzione”, la sua storia, il processo che ha condotto alla sua istituzione, le vicende della sua applicazione nei 75 anni della sua esistenza. Ovviamente, questa dimensione “cognitiva” della cultura politica ne è parte integrante e irrinunciabile. L’ignoranza intorno alle istituzioni fondamentali della vita pubblica non è in nessun modo da considerare irrilevante, ma non ci si può neppure fermare alla dimensione cognitiva e ai soli aspetti gius-pubblicistici. L’educazione alla cittadinanza non può evidentemente trascurare la dimensione economica, il bilancio pubblico, da quello dell’UE a quello del proprio comune, la pressione fiscale, il debito pubblico, il costo della sanità, delle pensioni, dell’istruzione, della giustizia. Recentemente, di fronte alla crisi di alcune banche e agli abusi di certi promotori finanziari, si sono elevate varie voci per proporre che nelle scuole venga introdotta qualche forma di educazione finanziaria. Non il cittadino, ma il cittadino nella veste di risparmiatore dovrebbe essere il destinatario di questo intervento educativo. E’ chiaro che questa sarebbe una risposta insufficiente ad un problema ben più ampio: non è possibile essere “buoni cittadini”, vale a dire cittadini che almeno vanno a votare, senza avere un minimo di conoscenze in queste materie, dimensione finanziaria compresa.

Sono vari decenni che si discute di introdurre nella scuola insegnamenti che rientrino nell’ambito delle scienze sociali. Diversi progetti sono rimasti nei cassetti di qualche ministero, di qualche archivio e di qualche biblioteca. Gli insegnamenti di economia e diritto compaiono in alcuni indirizzi della secondaria superiore, prevalentemente in

quelli che si chiamavano istituti tecnici commerciali. Negli indirizzi economico-sociali dei “licei delle scienze umane”, nati dalla trasformazione degli antichi “istituti magistrali”, oltre all’economia e al diritto, si insegna anche un po’ di sociologia e di psicologia sociale. Questi insegnamenti sono visti infatti più in una prospettiva di formazione pre-professionale che di educazione alla cittadinanza. Nella proposta che verrà esplicitata nel capitolo successivo, invece, il ricorso al contributo delle scienze sociali avrà una duplice funzione. In primo luogo dovrà fornire una bussola per orientarsi nel mondo contemporaneo per coglierne le dinamiche di fondo e le complessità. Oggi molti studenti ritengono, non a torto, che molto di quanto viene chiesto loro di imparare a scuola non serve per capire il mondo che li circonda. Questa percezione dell’irrelevanza della scuola è grave e deve assolutamente essere corretta. In secondo luogo, però, questa bussola dovrà essere costruita nella consapevolezza che il metodo scientifico, cioè empirico-analitico e sperimentale, non si ferma di fronte alla realtà umana e sociale, ma è in grado di affrontarla, sia pure con le dovute cautele. Le scienze, e le scienze sociali in particolare, non sono in grado di arrivare a verità assolute, ma possono però servire per confrontarsi con la realtà, evitando che l’ignoranza sia riempita da fuorvianti semplificazioni ideologiche. L’educazione alla cittadinanza diventa così un ulteriore veicolo per affermare la centralità nella scuola della cultura scientifica, come metodo e anche come valore.

In questa prospettiva, sarebbe utile affidare ad un gruppo di educatori e scienziati sociali la definizione di un catalogo di quelli che propongo di chiamare “saperi minimi di cittadinanza”, uno zoccolo di conoscenze che dovrebbero mettere in grado ogni cittadino-elettore (o almeno, una quota consistente di coloro che hanno finito la scuola media) di capire di che cosa si parla, ad esempio, quando si legge un articolo sulla crisi finanziaria, quando si deve firmare un contratto di lavoro, oppure di compra-vendita o di affitto di un alloggio, o ancora quando si discute di bi-cameralismo, di evasione fiscale, di corruzione, di difesa dell’ambiente, ecc. L’elenco sarà probabilmente abbastanza lungo, ma non dovrà essere “troppo” lungo, bisognerà trovare un accordo sull’ampiezza del termine “saperi minimi”.

E’ lecito sospettare che oggi anche una quota di coloro che hanno un livello di scolarità superiore, i laureati per intenderci, non raggiungano la soglia dei “saperi minimi di cittadinanza”. L’analfabetismo “civico” è probabilmente molto diffuso, dico “probabilmente”, perché abbiamo ancora troppo poche ricerche che ce lo dicano con certezza, in particolare per quanto riguarda la popolazione adulta. Forse non è un caso che argomenti così delicati, e imbarazzanti, siano coperti da un velo di ignoranza.

### 3. Solo nozioni e conoscenze o anche valori e atteggiamenti?

Non bisogna però fermarsi alle conoscenze fattuali, alla dimensione cognitiva dell’educazione alla cittadinanza. Questa è indispensabile ma non è la sola e risulterebbe peraltro inefficace se non venisse parallelamente accompagnata dalla dimensione normativa/valoriale.

Introducendo la dimensione normativo/valoriale diamo implicitamente una risposta

ad un'antica questione: se la scuola debba limitarsi ad istruire, oppure se debba anche educare, se debba trasmettere solo "nozioni" oppure anche valori e atteggiamenti.

C'è chi, non senza qualche buona ragione, sostiene che la natura in ultima analisi irriducibilmente soggettiva dei valori ne impedisce la trattazione in un'istituzione pubblica come la scuola (in particolare, la scuola statale), pagata da tutti i contribuenti e quindi impossibilitata a prender partito quando sono in gioco opzioni di valore che generano contrapposizioni nell'opinione pubblica. Per queste ragioni, l'educazione, e in particolare l'educazione morale, dovrebbe essere lasciata alla responsabilità dei genitori, gli unici legittimati a scegliere a quali valori educare i propri figli.

Altri ribattono che, proprio in tema di etica pubblica, spesso le famiglie trasmettono dei non-valori o dei dis-valori e che è compito della scuola correggere gli insegnamenti devianti che provengono dall'esempio familiare. E' chiaro, ad esempio, che nelle zone dove è diffusa una cultura mafiosa non è raccomandabile lasciare alle famiglie il compito di educare i propri figli al rispetto delle regole. Oppure, per fare un altro esempio, non ci si può aspettare che gli evasori trasmettano ai loro figli il valore della probità fiscale.

Altri sostengono che vi sono valori comuni tipici dello stadio di civiltà al quale è giunta la nostra società che proprio per questo, affinché non si perdano, devono essere trasmessi alle nuove generazioni e quindi possono essere adottati come criteri di orientamento nell'educazione. Non è facile stabilire quali siano questi valori comuni perché il loro insieme varia storicamente. Oggi, ad esempio, nelle nostre società la vita è un valore supremo e non è più apprezzato chi è disposto per un'idea a sacrificare la propria vita. Non era così solo nella prima metà del secolo scorso e non lo è oggi per chi compie attentati terroristici facendosi saltare in aria.

Altri ancora ritengono che sia la natura controversa di molte opzioni di valore a offrire l'opportunità di affrontare a scuola momenti di riflessione capaci di favorire processi di maturazione sia intellettuale che morale. Tutte queste posizioni sono per vari aspetti legittime. Tornerò tra poco su questo punto quando affronterò il tema dei modi di come si possono accostare sul piano didattico temi di questa natura.

L'introduzione della dimensione dei valori e degli atteggiamenti rappresenta veramente una svolta radicale, perché rompe con una concezione tradizionale della scuola che spesso viene data per scontata senza che su di essa ci si fermi a riflettere. Gli stessi insegnanti si sentono per lo più depositari di un sapere specialistico che hanno il compito di trasmettere alle generazioni successive. La loro formazione, salvo che nell'istruzione primaria, è avvenuta quasi esclusivamente nell'ambito della disciplina accademica che hanno scelto di studiare prima ancora che maturasse in loro la scelta dell'insegnamento. Il loro aggiornamento professionale si realizza spesso con l'obiettivo di non perdere contatto con gli sviluppi più recenti della loro disciplina. La stessa costruzione dell'orario scolastico è pensata come successione di materie tra loro indipendenti col risultato di trascurate le connessioni interdisciplinari, separando i saperi e alimentando la tendenza ad elaborare categorie astratte lontane dall'esperienza dei discenti. Una professionalità strettamente disciplinare consente, di fronte alle dimensioni più problematiche dell'azione educativa, di affidare ad altri specialisti la

dimensione valoriale e degli atteggiamenti. “Saranno gli insegnanti di religione, oppure di storia, a doversi occupare della formazione ai valori”. A parte la considerazione che la comunicazione didattica comporta sempre, a prescindere dalla materia insegnata, delle dimensioni emotive, vi sono comunque, nella pratica didattica, frequenti momenti che implicano in modo esplicito o nascosto la trasmissione di valori. Basti fare un paio di esempi: a) il problema della valutazione degli apprendimenti è comune a tutti gli insegnamenti e le modalità con le quali si realizza toccano il valore cardine della giustizia distributiva, vale a dire della valutazione del merito e della distribuzione delle ricompense; b) la pratica didattica comporta, o dovrebbe farlo, momenti di cooperazione tra gli allievi e momenti di competizione. I “compiti in classe” sono, oggettivamente, dei momenti potenzialmente competitivi perché danno luogo a ricompense differenziali. In questi momenti, le pratiche di cooperazione (ad esempio, la copiatura) devono essere rigorosamente escluse, mentre è opportuno promuoverle quando non interferiscono con la valutazione. Un ottimo insegnante di matematica che tollera la copiatura si impegna in realtà in una pratica dis-educativa. Istruzione ed educazione non possono essere disgiunte.

#### 4. Quali contenuti

Non entro invece qui nella discussione, che ha da sempre richiamato l'interesse dei filosofi, se sia possibile distinguere giudizi di fatto (cioè, appunto, enunciati fattuali) e giudizi di valore (enunciati normativi). Mi limito ad assumere che vi sia, per quanto problematica, la possibilità di tenere concettualmente separate le due dimensioni. Anche la distinzione tra norme e valori non è priva di difficoltà. Ma anche in questo caso mi affido al senso comune che considera i valori come orientamenti generali su ciò che è desiderabile e le norme come prescrizioni o divieti in qualche modo connessi alla realizzazione di valori.

La dimensione valoriale/normativa concerne l'etica pubblica e questa riguarda sia il rapporto con le istituzioni (dello stato e del mercato), sia il rapporto con il mondo della società civile (associazionismo e volontariato), sia l'ambito dei rapporti interpersonali, vale a dire la capacità di “stare insieme agli altri”.

Per ognuno di questi ambiti di etica pubblica possiamo individuare una serie di comportamenti osservabili e chiederci se si tratta, e in che misura, di reati, di vizi oppure, in qualche caso, di virtù.

Partiamo dal comportamento di voto, dal diritto-dovere nel quale si esprime l'aspetto più saliente ed essenziale di un ordinamento democratico moderno-occidentale. In tutti i paesi europei, Italia compresa, è in aumento la quota di elettori che decidono di non esercitare il proprio diritto. Non basta dire che “bisogna andare a votare”, ma bisogna chiedersi anche perché molti non lo fanno e quali ne possono essere le ragioni (e le giustificazioni che gli stessi adducono). Ad esempio, si può non andare a votare per indifferenza o pigrizia, perché non si ha alcun interesse per la politica, perché si ritiene che il proprio voto sia inutile o anche per protesta, perché si pensa che la politica sia una cosa sporca con la quale non ci vuole immischiare.

Passiamo ad un'altra serie di comportamenti abbastanza frequenti che riguardano sempre la sfera pubblica: farsi fare dal medico un certificato di malattia per assentarsi dal lavoro durante un "ponte" tra due festività, promettere un regalo al funzionario del Comune per facilitare l'ottenimento di una licenza, nella redazione del bilancio annuale di un'impresa gonfiare le spese in modo da ridurre il reddito imponibile e pagare meno tasse, viaggiare sui trasporti pubblici senza biglietto, disperdere nell'ambiente (terra, acqua, aria) sostanze inquinanti.

Vediamo ora un'altra serie di comportamenti che hanno a che fare con i rapporti di mercato: vendere, da parte di un negoziante, a prezzo non scontato, un cibo dopo la data di scadenza anche se non avariato, sottrarre da una farmacia un farmaco molto caro per poter curare una persona indigente e priva di assicurazione sanitaria, provocare un danno ad una vettura parcheggiata nel tentativo di parcheggiare la propria e allontanarsi senza lasciare un proprio recapito, oppure simulare un incidente d'accordo con un amico in modo da ottenere dall'assicurazione un risarcimento del danno.

Oppure, ancora, altri esempi tratti dall'esperienza scolastica e dai rapporti tra pari: aiutare un compagno in difficoltà a fare bene un compito in classe per fare in modo che venga promosso, falsificare la firma dei genitori per giustificare la propria assenza a scuola, allungare l'occhio sul compito del compagno per copiare la soluzione del problema di matematica, fare lo sgambetto a un avversario durante una partita di calcio cercando di non farsi vedere dall'arbitro, reagire con violenza per un torto subito, prendere in giro un compagno a causa di una sua malformazione fisica.

Questo elenco è puramente indicativo e potrebbe essere allungato a piacere. Come si vede, è anche molto eterogeneo, alcuni comportamenti riguardano i rapporti con lo stato, altri con il mercato, altri ancora si riferiscono ai rapporti sociali della vita quotidiana che possono capitare a chiunque; alcuni non sono per nulla problematici nel senso che la norma violata è chiara e non si presta a interpretazioni differenti, altri sono più controversi nel senso che l'ammissibilità o meno dipende dalle circostanze del contesto, altri ancora esprimono dei veri dilemmi etici che si presentano quando il comportamento relativo è posto di fronte a valori contrastanti.

## 5. Una palestra per la formazione di competenze di cittadinanza

Ognuno dei comportamenti elencati e, ripeto, molti altri ancora, si prestano per essere assunti come punti di partenza per un'elaborazione didattica e una riflessione collettiva in classe. Questo è di fatto il nodo centrale dell'intera questione dell'educazione alla cittadinanza. Infatti, a parte alcuni, peraltro indispensabili, spazi entro i quali trasmettere informazioni organizzate (quella che prima abbiamo chiamato la dimensione cognitiva) e dove si può fare un ricorso limitato agli strumenti didattici tradizionali (testi e lezioni frontali), questo insegnamento richiede didattiche attive fondate sulla partecipazione diretta dei discenti. Se con una certa periodicità (settimanalmente, ogni due settimane ?), la classe fosse chiamata a discutere di un tema rilevante e/o di attualità, dopo una breve presentazione introduttiva del

docente, si creerebbe uno spazio, una palestra, per la formazione delle competenze necessarie all'esercizio della cittadinanza.

Il metodo didattico stesso fa parte dei contenuti educativi, la cittadinanza democratica non si fonda su un sapere che viene dall'alto, ma su una pratica che deve essa stessa essere oggetto di addestramento. Vi sono infatti alcune competenze di base come la capacità di argomentare le proprie opinioni, di ascoltare le opinioni altrui, di convincere e di lasciarsi convincere, che sono alla base dell'educazione alla cittadinanza e alla cittadinanza democratica in particolare. Ciò vale in particolare quando l'oggetto da affrontare è per sua natura controverso e può essere affrontato da punti di vista diversi e anche fortemente contrastanti.

Chi vuole contribuire allo sviluppo di una "pedagogia della controversia" farà bene a ricorrere al modello di Dewey che, sul rapporto tra educazione e democrazia, resta ancor oggi un punto di riferimento obbligato. Egli suggerisce che l'insegnante debba svolgere una funzione maieutica, debba organizzare la classe in piccoli gruppi, di composizione possibilmente eterogenea, all'interno dei quali si possa sviluppare una dinamica interattiva, alla quale partecipino potenzialmente tutti i soggetti coinvolti. Suggerisce anche di tener conto delle emozioni in modo da incanalarle e non di soffocarle, affinché favoriscano la cooperazione senza negare la competizione. L'apprendimento cooperativo e la pedagogia dei giochi di ruolo risalgono tutti, direttamente o indirettamente, all'insegnamento di Dewey. La pedagogia della controversia consente di "parlare" di politica, di suscitare interessi e stimolare forme di partecipazione, senza "fare" politica.

Il compito non è facile. Richiede che gli insegnanti abbiano avuto una formazione pedagogico-didattica incentrata sulla gestione delle dinamiche di gruppo che hanno luogo all'interno della classe, oltre ovviamente a quella disciplinare. Richiede anche un modo di fare scuola che riservi spazio e opportunità all'imprevisto e alla sorpresa. Fare educazione alla cittadinanza vuol dire non avere un programma rigido in cui si possa prevedere all'inizio dell'anno quale argomento verrà trattato in quale giorno. Il programma ovviamente è necessario, ma a maglie larghe e sufficientemente elastiche, in modo che il contenuto possa essere agevolmente riempito da quello che succede ai discenti nella vita quotidiana, di quello che succede in classe, nella comunità e nel mondo. Se da una parte vari oggetti possono entrare come materiale del processo educativo, dall'altra parte non si può sapere in anticipo come si svolgerà il processo e a quali conclusioni, provvisorie, potrà approdare.

Dare spazio all'imprevisto e alla sorpresa non vuol dire affidarsi all'improvvisazione. Al contrario, richiede la capacità di trasformare un'occasione in un'opportunità di apprendimento, rompendo l'uniformità della routine. Per gli insegnanti, e anche per gli studenti, fa differenza andare a scuola sapendo che non saranno quattro o cinque ore di ripetizione di un rituale sempre uguale a se stesso. La noia, è noto, soffoca la curiosità: e senza curiosità non c'è vero apprendimento. L'educazione alla cittadinanza può diventare l'occasione per innescare nella scuola processi di cambiamento che la trasformino in un luogo dove tutti, insegnanti e studenti, vadano volentieri.



## PARTE SECONDA

### LE PROPOSTE OPERATIVE DI TREELLE PER “EDUCARE A VIVERE CON GLI ALTRI”

#### Premessa: Andare a scuola volentieri è una chimera?

La scuola non deve distruggere l'autostima dei propri alunni

La scuola democratica di massa contiene necessariamente *due concezioni del soggetto*.

La prima è quella del soggetto *dell'eguaglianza democratica*. Tutti gli allievi sono considerati uguali da un punto di vista “*ontologico*”; si parte dal postulato che tutti hanno lo stesso diritto e le stesse possibilità di successo. Naturalmente si tratta di un postulato non dimostrabile, ma sul quale si basa da sempre tutto l'impianto curricolare.

La seconda concezione è quella delle *giuste gerarchie definite dal merito*: gli allievi valgono quanto valgono le loro prestazioni in un sistema di competizione aperta e formalmente giusta.

In questo sistema gli allievi sono dunque di fronte a una prova democratica difficile: costruire il loro valore a partire da una eguaglianza di principio, ma approdare di fatto ad una diseguaglianza sulla base di un postulato egualitario. Nonostante questa condizione sia un progresso in rapporto ai sistemi strutturalmente inegualitari che l'hanno preceduto, non bisogna sottovalutare la sua severità per gli individui che falliscono. Perché non solo falliscono, ma sono ritenuti responsabili del loro fallimento, proprio perché a loro sono state date le stesse *chances* degli altri. L'eguaglianza democratica priva gli individui della consolazione collettiva, perché ogni individuo è responsabile di se stesso.

A scuola, gli allievi “in difficoltà”, “difficili”, “a rischio” sono progressivamente portati a interiorizzare i loro fallimenti. Da questo punto di vista, l'eguaglianza democratica li demolisce. Lo possiamo osservare nelle molteplici strategie usate dai ragazzi e dalle ragazze per sottrarsi a una prova vissuta come tragica. Alcuni sono tormentati dal senso di colpa, altri non vogliono più stare al gioco e fuggono dalla scuola, altri ancora si ribellano contro la scuola e gli insegnanti. L'incontro, o la convivenza, dell'eguaglianza democratica con la selezione meritocratica può valorizzare il soggetto, ma può anche distruggerlo.

Se si accetta questa analisi, la formazione del cittadino esige che gli allievi vengano protetti contro la demolizione della stima di sé insita potenzialmente nella stessa logica del sistema. Esige che essi siano protetti dall'umiliazione di certi giudizi scolastici. Non a caso, è da tempo aperto il dibattito sulla possibilità di abolire le bocciature.

re: ciò che diversi paesi hanno già fatto e che anche l'OCSE raccomanda. Anche indipendentemente da questo interrogativo, è comunque necessario che la scuola impari a proteggere gli allievi e la loro autostima dal carattere potenzialmente distruttivo del giudizio e delle gerarchie scolastiche. Ma bisogna anche che a questi allievi, anche i più deboli, siano offerte opportunità di avere successo e di apprendere a scuola conoscenze e competenze che diano loro la possibilità di vivere come soggetti a pieno titolo della loro formazione, e non solamente come incapaci o vittime.

Questo è il significato profondo di ogni educazione civica, che si fonda da due secoli sulla trilogia "Libertà, Eguaglianza, Fraternità". La scuola di massa ha introdotto la Libertà: oggi deve ispirarsi anche alla fraternità perché la libertà, cioè il libero giudizio del merito, e l'eguaglianza non distruggano i soggetti più deboli.

## Un difficile equilibrio

Qualunque ripensamento del modo di fare scuola, e tanto più se si tratta di riprendere il controllo della sua dimensione educativa, deve fare i conti con il problema della motivazione. L'utilità strumentale di una buona preparazione nelle discipline curriculari in vista del lavoro futuro è qualcosa che, bene o male, si può dimostrare con argomenti razionali. Purtroppo, essa risulta talmente auto-evidente ai docenti interessati che spesso essi trascurano di coinvolgere i propri studenti in questa dimostrazione.

E tuttavia non basta. La semplice argomentazione razionale, in una prospettiva di dare ed avere, non è più sufficiente a mobilitare l'interesse dei discenti. Lo fu forse un tempo, quando il successo negli studi era la chiave di quel po' di mobilità sociale che era allora possibile. Non lo è più da tempo, da quando la scuola di pochi è diventata scuola di tutti ed ha quindi perso la capacità di *fare la differenza*.

Lo dimostrano, al di là della percezione di quanti lavorano nelle aule, anche le non molte statistiche disponibili e relative ad assenze ed abbandoni. E' noto che un certo numero di studenti, stimati fra il 2 ed il 3 per cento (ma con punte superiori al 5% in alcune zone), non finiscono neppure la scuola media. E si sa anche che un po' più del 20% dei giovani non completa gli studi secondari, che sono giustamente considerati oggi come la soglia minima per accedere con piena dignità ai lavori proposti dalla società della conoscenza.

I dati sulle assenze degli studenti sono più incerti, perché nessuno studio è stato condotto a livello nazionale in merito. Ma recenti studi OCSE stimano circa nel venti per cento il livello medio di assenteismo. Sono quaranta giorni di lezione l'anno, uno dei più alti livelli d'Europa.

Parte di questi numeri – nessuno è in grado di dire esattamente quale – rimanda a motivi esterni di varia natura, comunque classificabili come forza maggiore. Ma tutti sanno, anche se non è possibile dimostrarlo, che la stragrande maggioranza, sia delle assenze che degli abbandoni, è la spia di un rifiuto psicologico da parte dei ragazzi. Rifiuto della scuola, dei suoi riti, della noia che troppo spesso ne satura le giornate.

Riportare all'interno della missione scolastica quella di educare, e di educare alla cittadinanza, costituisce apparentemente una sfida aggiuntiva, in quanto richiede di entrare dentro al sistema di valori ed atteggiamenti delle persone e di modificarlo in positivo.

Una sfida cui la scuola di oggi, che stenta già a convincere i suoi utenti di ciò che è razionalmente dimostrabile, appare forse impreparata.

E però questa sfida è perfino necessaria: non solo in sé e per i suoi obiettivi diretti, ma perché risponde ad una domanda di senso circa quello che si fa a scuola e costituisce la pre-condizione per recuperare la missione tutta intera. Se la scuola ritrova il cammino che la mette in comunicazione con il mondo degli affetti e delle emozioni dei propri studenti, recupera anche l'efficacia didattica smarrita.

Certo, non *questa* scuola: una scuola ingessata in una visione burocratica e ripetitiva della propria funzione, che guarda ai programmi, agli orari ed ai formalismi anziché a ciò che potrebbe alimentare la curiosità intellettuale e il coinvolgimento emotivo dei suoi alunni.

Non è un mistero: i bambini, inizialmente, vanno volentieri a scuola. La scuola dell'infanzia e, almeno nei primi anni, quella primaria aprono ai loro occhi un mondo nuovo e pieno di promesse. È il luogo della socializzazione, dove si incontrano nuovi compagni, si apprende a vivere con gli altri, ci si mette in grado di leggere e di entrare in contatto con innumerevoli stimoli alla propria fantasia ed alla propria curiosità.

Bastano pochi anni e, nella scuola media, la luce si spegne. Certo, la psicologia dell'età evolutiva può offrire spiegazioni per questo cambio di atteggiamento: ma quanta parte di responsabilità ha una scuola che non è in grado di utilizzare il capitale che ha ricevuto e che anzi lo dilapida così rapidamente?

Una convinzione profonda, cui anche molti autorevoli studiosi hanno nel tempo contribuito, permea la percezione che molti insegnanti hanno della natura della scuola: la scuola è luogo di sacrificio e di rinuncia, dove un "piccolo selvaggio" deve essere radrizzato e condotto a diventare uomo. Se lo si lascia fare a modo suo, farà solo il proprio danno.

C'è qualcosa di vero in questo approccio: l'istruzione ed anche l'educazione sono un processo di trasformazione dall'esterno e, come tali, sono tendenzialmente in contrasto, per molti aspetti, con quello che sarebbe lo sviluppo spontaneo e non orientato dell'individuo: il che implica che una qualche misura di *costrizione* è insita nella natura della formazione. Scrive al riguardo Bettelheim: "*E' vero che un eccesso di paura ostacola l'apprendimento, ma il giovane deve avere timore di qualcosa se vogliamo che si applichi (...) in questi tempi più illuminati dovrà essere il timore di perdere la benevolenza e la considerazione dei genitori e del maestro e alla fine la paura di perdere il rispetto per se stesso*".

Del resto, la fatica e lo sforzo per apprendere e migliorarsi non sono propri solo della formazione scolastica. Lo stesso accade in altri ambiti – gli esempi più spesso richiamati sono quelli delle arti e dello sport – dove per eccellere non basta il talento naturale: occorrono lunghi esercizi ed un lavoro faticoso e quotidiano. Ed anche qui è importante – anzi lo è in massimo grado – la nozione di "piacere differito", cioè del sacrificio volontario in vista di un processo di affinamento e sviluppo dei propri talenti personali e di una realizzazione di sé più matura e più alta.

Tutto vero. Ma non si può dimenticare che il costo sociale di una scuola troppo esigente rispetto alle capacità ed alle motivazioni dei propri utenti è elevato in termini di bocciature ed abbandoni, e tende a crescere. A misura che nel sistema scolastico entrano

nuove categorie di utenti, i cui presupposti di partenza sono sempre più lontani da quelli su cui sono stati costruiti gli ordinamenti, cresce l'area del disagio e del rifiuto. Sarà bene ricordare un'ovvietà: la scuola *di tutti*, di cui andiamo giustamente orgogliosi, include non solo ceti sociali un tempo lontanissimi dal suo sistema di valori e dalle sue pratiche, ma anche ragazzi disabili, soggetti con disturbi specifici di apprendimento, portatori di bisogni educativi speciali, tutte categorie in rapidissima crescita. Soprattutto include ormai circa un milione di studenti stranieri, per i quali l'approdo nelle nostre aule e nei riti che vi si celebrano immutabili da decenni deve rappresentare qualcosa di simile all'approdo su Marte. Il diaframma linguistico, in questo *shock culturale*, costituisce solo uno dei problemi, e non il più arduo da risolvere.

La questione è resa più complessa dalla convinzione della maggior parte degli insegnanti che questo non sia un loro problema. La loro missione è insegnare, quella degli allievi è apprendere. Se poi se lo fanno piacere, tanto meglio; e se no, affari loro.

Questo approccio si fonda su una separazione tra il bambino e l'allievo, tra il giovane e lo studente, tra la vita e lo studio. La scuola si rivolge solo all' "intelligenza" del soggetto, non ad un soggetto concreto e completo. La ricreazione – in quest'ottica – diventa un momento di "sfogo" inevitabile, il gioco si interrompe con la fine delle elementari, e lo sport ancora prima: e a volte viene gravato di un giudizio morale, perché competitivo e agonistico; insomma, tutto il tempo scolastico che non è consacrato all'apprendimento astratto è tempo perso.

È per questa "mentalità" che, a dispetto della disponibilità e della generosità di molti, il corpo insegnante ritiene che le attività "educative" non facciano parte delle sue responsabilità e che debbano piuttosto essere affidate ad altri, in primo luogo alla famiglia, alla Chiesa e alle associazioni di ogni genere. Grandi pensatori hanno difeso il principio della separazione tra l'istruzione e l'educazione. Questo modello produce una emarginazione implicita delle attività "socio-educative" ed espressive – compreso il vivere insieme nella *civitas* di oggi – che non possono pretendere una vera dignità e che – quando pure si fanno – sono relegate ai margini dell'orario scolastico, obbligatoriamente nel pomeriggio.

Come reagiscono gli studenti a questa, che percepiscono come una sorta di indifferenza dei propri insegnanti rispetto ai problemi che essi vivono come persone? Con il progressivo distacco dalla scuola e da quel che essa propone: si studia quel tanto che basta per sopravvivere da un anno sull'altro, come una sorta di tassa da pagare per poter continuare a frequentare gli amici, per rimandare il momento delle scelte di vita, per poter coltivare quelli che sono i propri interessi. Interessi indotti, il più delle volte, dall'industria dell'intrattenimento, dell'abbigliamento giovanile, del consumo di tecnologia. Ma anche con una crescente insoddisfazione per l'esperienza scolastica e con il desiderio, a volte confuso ed inespresso, di poterla cambiare un giorno.

Riteniamo utile riportare qui di seguito un bell'articolo, sotto forma di immaginaria lettera ai propri insegnanti, pubblicato su *Avvenire* il 10 settembre 2011 da Alessandro D'Avenia, docente e scrittore di tematiche giovanili. Più di molti lunghi discorsi, esso esprime bene questo stato d'animo, misto di speranza e di delusione, con cui molti giovani – e certo non i peggiori fra loro – guardano alla propria scuola:

...*“Che cosa avrei voluto sentirmi dire il primo giorno di scuola dai miei professori o cosa vorrei che mi dicessero se tornassi studente? Il racconto delle vacanze? No. Quelle dei miei compagni? No. Saprei già tutto. Devi studiare? Sarà difficile? Bisognerà impegnarsi di più? No, no grazie. Lo so.*

*Per questo sto qui, e poi dall'orecchio dei doveri non ci sento. Ditemi qualcosa di diverso, di nuovo, perché io non cominci ad annoiarmi da subito, ma mi venga almeno un po' voglia di cominciarlo quest'anno scolastico. Dall'orecchio della passione ci sento benissimo.*

*Dimostratevi che vale la pena stare qui per un anno intero ad ascoltarvi. Ditemi per favore che tutto questo c'entra con la vita di tutti i giorni, che mi aiuterà a capire meglio il mondo e me stesso, che insomma ne vale la pena di stare qua. Dimostratevi, soprattutto con le vostre vite, che lo sforzo che devo fare potrebbe riempire la mia vita come riempie la vostra. Avete dedicato studi, sforzi e sogni per insegnarmi la vostra materia, adesso dimostratevi che è tutto vero, che voi siete i mediatori di qualcosa di desiderabile e indispensabile, che voi possedete e volete regalarmi. Dimostratevi che perdete il sonno per insegnare quelle cose che – dite – valgono i miei sforzi. Voglio guardarli bene i vostri occhi e se non brillano mi annoierò, ve lo dico prima, e farò altro. Non potete mentirmi. Se non ci credete voi, perché dovrei farlo io? {...}*

*Ci sono così tante cose in questo mondo che non so e che voi potreste spiegarmi, con gli occhi che vi brillano, perché solo lo stupore conosce.*

*E ditemi il mistero dell'uomo, ditemi come hanno fatto i Greci a costruire i loro templi che ti sembra di essere a colloquio con gli dei, e come hanno fatto i Romani a unire bellezza e utilità come nessun altro. E ditemi il segreto dell'uomo che crea bellezza e costringe tutti a migliorarsi al solo respirarla. Ditemi come ha fatto Leonardo, come ha fatto Dante, come ha fatto Magellano. Ditemi il segreto di Einstein, di Gaudì e di Mozart. Se lo sapete ditemelo.*

*Ditemi come faccio a decidere che farci della mia vita, se non conosco quelle degli altri? Ditemi come fare a trovare la mia storia, se non ho un briciolo di passione per quelle che hanno lasciato il segno? Ditemi per cosa posso giocare la mia vita. Anzi no, non me lo dite, voglio deciderlo io, voi fatemi vedere il ventaglio di possibilità. Aiutatemi a scovare i miei talenti, le mie passioni e i miei sogni. E ricordatevi che ci riuscirete solo se li avete anche voi i vostri sogni, progetti, passioni. Altrimenti come farò a credervi? {...} E ricordatevi che la mia vita è una vita irripetibile, fatta per la grandezza, e aiutatemi a non accontentarmi di consumare piccoli piaceri reali e virtuali, che sul momento mi soddisfano, ma sotto sotto sotto mi annoiano.*

*Sfidatemi, mettete alla prova le mie qualità migliori, segnatevele su un registro, oltre a quei voti che poi rimangono sempre gli stessi. Aiutatemi a non illudermi, a non vivere di sogni campati in aria, ma allo stesso tempo insegnatemi a sognare e ad acquisire la pazienza per realizzarli quei sogni, facendoli diventare progetti.*

*Insegnatemi a ragionare, perché non prenda le mie idee dai luoghi comuni, dal pensiero dominante, dal pensiero non pensato. Aiutatemi a essere libero. {...} E per favore, un ultimo favore, tenete ben chiuso il cinismo nel girone dei traditori. Non nascondetemi le battaglie, ma rendetemi forte per poterle affrontare e non avvelenate le mie speranze, prima ancora che io le abbia concepite. Per questo, un giorno, vi ricorderò.”*

Non è difficile difendere un approccio che renda desiderabile l'andare a scuola, per il semplice motivo che il piacere è più desiderabile del malessere. E il piacere non ha

nulla a che fare con l'inutile o il lassismo. Altrimenti, come mai molti ragazzi trovano piacere nello sforzo fino allo sfinimento di correre, di scalare le montagne, di fare piccoli lavori di ogni genere, di imparare la musica, di praticare uno sport o di leggere i sette tomi della saga di Harry Potter? Come mai molti studenti che rifiutano il lavoro scolastico mettono straordinarie energie e una considerevole ostinazione nell'imparare cose difficili e "gratuite" e "disinteressate" fuori della scuola? come mai lettori "forti" rifiutano le letture scolastiche e giovani virtuosi di informatica rifiutano l'apprendimento della matematica scolastica? La ragione sta nel fatto che troppi professori adottano spontaneamente il punto di vista della nostra tradizione scolastica, per la quale star bene e apprendimento sono due cose profondamente incompatibili e il piacere è percepito come una sorta di diritto alla pigrizia.

Possiamo immaginare che un clima fiducioso e tranquillo sia favorevole agli apprendimenti, ma anche, come alcuni pensano legittimamente, che la competizione e la disciplina rigorosa ed anche la fatica siano necessari per apprendere, purché sorretti da una visione complessivamente positiva dei motivi per cui si affrontano: quel che da sempre si indica come *motivazione*.

Il benessere scolastico possiede un valore in sé, *indipendentemente* dall'efficacia dell'apprendimento. Esso produce una fiducia in se stessi e negli altri, che permette di fare a scuola esperienze positive e anche errori che non necessariamente debbono essere considerati una "colpa". Una scuola che abbia fra i suoi obiettivi anche il benessere dei giovani permette di affermare il valore dell'individualità, di insegnare a costruire, difendere e rispettare le opinioni, tutte cose che noi ci aspettiamo da un cittadino. Mentre il regno dello *stress* e del conformismo costringe gli allievi e gli insegnanti a non assumersi rischi in questo senso. Come predicare la tolleranza se la vita scolastica le volta le spalle?

La ricerca del piacere di andare a scuola non consiste solo nell'offrire un ambiente di lavoro piacevole: essa cerca in primo luogo di produrre gli attori di una società democratica. In effetti, dietro la nozione vaga e simpatica del benessere scolastico, si cela un vero progetto morale, molto più efficace e profondo di quello delle lezioni di morale di cui c'è sempre nostalgia. Non solamente l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza non è più in grado di adottare le formule del catechismo, che non funziona neanche per la Chiesa, ma è ormai scontato che nessuno può apprendere veramente i valori della democrazia senza avere esperienze di vita democratica. Senza di ciò, c'è da temere che un gran numero di allievi impari a "sogghignare", misurando la distanza tra la vita scolastica com'è e gli appelli rituali alla solidarietà, all'uguaglianza, alla tolleranza e al rispetto reciproco che essa professa un'ora per settimana per ignorarli troppo spesso nel resto del tempo. Per costruire la diffidenza, non si potrebbe fare meglio. Si tratta di una sfida politica più grande. È bene ricordare che la scuola è un'istituzione educativa, nella quale il sentimento del benessere degli allievi non può essere una variabile secondaria e vagamente sentimentale. La politica del piacere di andare a scuola è una vera politica.

D'altra parte anche la Compagnia di Gesù nel 1570 raccomandava di mantenere il collegio "allegro" per molte buone ragioni...

## Mantenere il collegio “allegro”

Testo tratto da Volume III – 1557-1572 – dei *Monumenta Paedagogica* della Compagnia di Gesù, stampato a Roma nel 1974.

*“È molto necessario di procurare di mantenere il collegio allegro, per molte buone ragioni; e tra le altre, acciò che possano durare alle fatiche coll'alleggerimento delle ricreazioni. Ma il sapere dare le ricreazioni senza danno et con utilità di giovani, è molto importante, et si può dir quello detto: “Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci” (“Raggiunge la perfezione chi sa unire l'utile al dilettevole”, Orazio, Ars poetica, v. 343)”*

*Il modo di mantenere il collegio allegro:*

*1° è il modo di procedere dei superiori, che procedano con amorevolezza, et in modo che gli scolari ne restino soddisfatti;*

*2° quando il collegio va bene e non si convergono strettezze e austerità nissuna;*

*3° quando si mantiene il collegio in reputazione, et che si vede ogni giorno andar di bene in meglio, et crescere ogni dì in maggior stima;*

*4° quando gli scolari hanno i loro bisogni, et che gli sono concesse le grazie dalli loro superiori, massime quando sono giuste et oneste, et che li mostrano buona cera.*

*5° quando hanno alcune oneste ricreazioni*

*....*

*Nelle ricreazioni ordinarie della settimana potranno all'ora ordinata andar fuori per camminare con tutti quelli della camera et, dopo un honesto esercizio, ritrovarsene in collegio; et quando quella istessa ricreazione si faccia in collegio, potranno giocare in qualche loco.*

*E poi vi sono le recreazioni straordinarie, che sono le festività del re, che si fa la Epiphania, e le feste del carnevale, il far commedie et dar premi pubblici, l'andar in tempo di vacantie alle sette chiese molti insieme, parte per devozione, parte per ricreazione.*

*Alla fine, si procuri che in collegio vi sia esercizio di musica, di voci et di strumenti, conforme alli scolari che se ne diletteranno.*

*Quanto alle feste, si abbia da procurar che abbino del grande, del piacevole, del virtuoso; et si abbi cura che gli scolari in esse non lascino l'animo troppo, et piglino occasione di male alcuno; il che si farà con buoni ordini, che in ciò si faranno et prudenza et diligenza del rettore in tali casi.”*

# Una proposta chiave per una svolta della scuola italiana

## Proposta n. 1

### Un tempo curricolare dedicato ad “attività” interattive e interdisciplinari (non lezioni)

*“E come volete che i giovani imparino ad essere buoni cittadini, se non imparano a discutere? L'educazione civica potrà bene essere introdotta come materia d'insegnamento: ma quel che importa, a questo proposito, non è una materia nuova, ma il nuovo modo di insegnare, di apprendere, di approfondire, discutendo in comune, qualsiasi tema di insegnamento. E questo si può fare soltanto quando si abbia agio per la discussione, tranquillità per il colloquio, tempo per sviluppare ogni punto che appaia degno di essere esaminato: e non già quando si sia ossessionati dall'ansia di arrivare alla fine del programma ... il dovere degli scolari, in Italia, è solo quello di rispondere, mentre l'eterno dovere del cittadino è invece proprio quello di domandare”.*

*(Guido Calogero – Intervento al Convegno degli “Amici del Mondo” – 1956)*

Per tutte le considerazioni fin qui esposte, e per altre che saranno in seguito evidenziate, Treille propone di inserire nel curriculum di tutte le scuole italiane, primarie e secondarie, un tempo formativo apposito, destinato a favorire l'acquisizione e lo sviluppo di competenze di cittadinanza, in tutta l'ampiezza del termine già indicata nell'Introduzione al presente Quaderno.

Per “spazio formativo” non s'intende una nuova materia che si aggiunga alle altre: si intende invece un tempo di formazione da riempire di “attività”, sempre collettive, di preferenza interattive, basate sull'esperienza diretta e sull'esemplarità. Dibattiti, studi di casi, analisi di fatti di cronaca, giochi di ruolo. Soprattutto negli ultimi anni delle scuole superiori, anche attività esterne alla scuola e coinvolgimento in azioni di volontariato sociale. La guida di tali attività formative dovrebbe essere affidata a personale specificamente formato, proveniente da studi universitari nell'ambito delle scienze umane e sociali: per esempio, filosofia morale, storia, antropologia, psicologia sociale, sociologia; ma solo come fondamenti concettuali di un approccio formativo orientato alle persone. In una prima fase, ed in attesa che uno specifico percorso di formazione iniziale venga reso disponibile, potrebbero essere utilizzati insegnanti già in servizio, provenienti dagli studi indicati. Comunque, questi non dovrebbero svolgere al tempo stesso attività di insegnamento delle discipline, per evitare sovrapposizione e confusione dei fini e dei mezzi della loro azione ed anche distorsioni nella percezione del loro ruolo da parte degli studenti.

Il tempo che si ritiene necessario per sviluppare un insieme significativo di azioni formative è di almeno 60-65 ore l'anno (l'equivalente di due ore/settimana, in media), da inserire nel curriculum obbligatorio, ma non sotto forma di ore “fisse”, che si ripetono con cadenza settimanale. Si vuol dire che sarebbe preferibile articolare le ore previste in pacchetti orari, ciascuno corrispondente ad un modulo tematico, da svolgere anche in maniera non continua (per esempio, una o due volte al mese).

## *Perché “attività” e non “materia”*

L'educazione a vivere con gli altri costituisce un obiettivo di natura valoriale/comportamentale e non cognitiva. Non si tratta di apprendere delle nozioni, ma di acquisire comportamenti e, prima ancora, un insieme di valori condivisi.

L'esperienza dei vari tentativi fin qui condotti per introdurre “educazioni” nel curriculum è istruttiva al riguardo: si affida il compito al docente di una disciplina (per lo più quello di lettere, in qualche caso quello di scienze) e si stila un elenco di “cose” che dovrebbero essere spiegate agli alunni. Per registrare, a breve e medio termine, il fallimento del tentativo: che si tratti di educazione stradale, alimentare, sessuale, sanitaria, delle campagne contro il fumo e le tossicodipendenze, contro il bullismo e così via.

Le ragioni sono molteplici, ma si riconducono principalmente a due. La prima: l'insegnante “disciplinare” tende a privilegiare la “sua” materia ed a trascurare le “educazioni” che gli vengono affidate. La seconda: quando se ne occupa, tende a riprodurre le modalità operative che gli sono familiari, spiegazione e interrogazione. Ma qui non si tratta di discipline, ciascuna delle quali si fonda su uno statuto epistemologico che le fornisce un supporto di “verificabilità” e di evidenza. L'educazione si fonda sulla interiorizzazione di valori ed atteggiamenti, che non hanno natura di nozione ma piuttosto di scelta: si aderisce ad un insieme di precetti perché ci si riconosce in essi, non perché siano dimostrabili.

L'educazione valoriale sedimenta nel tempo attraverso il ripetersi di esperienze formative e soprattutto per imitazione / emulazione dei comportamenti di altri, in particolare se si tratta di soggetti percepiti come positivi (il gruppo dei pari, un compagno carismatico, un insegnante prestigioso). L'esemplarità è la leva più efficace a disposizione di chi agisce in questo campo.

Non a caso molto di quel che le scuole fanno in ambito educativo è vanificato dalla contraddizione fra i valori “predicati” dagli adulti ed i comportamenti “agiti” da quegli stessi soggetti. O, ancora, dal contrasto fra l'oggetto dell'educazione e le scelte concrete dell'istituzione che educa. Si pensi agli sforzi per una corretta educazione alimentare, condotti da scuole che, in perfetta buona fede, ospitano batterie di distributori automatici di quelle stesse merendine e bevande gassate che si sforzano di allontanare dalla dieta dei giovani.

## *Compito di un solo docente o di tutti?*

L'educazione, qualunque tipo di educazione, non può essere compito esclusivo di un solo docente: per evitare che si parlino linguaggi diversi, o addirittura contraddittori. Ed anche per evitare la sensazione pericolosa che da una parte ci sia la scuola, con le sue materie e i suoi riti, e dall'altra qualcosa che ad essa si contrappone.

Dunque, il progetto deve essere condiviso e tutti devono concorrere, nelle proprie ore, a sostenerlo: o almeno a non indebolirlo, neppure in modo implicito, con comportamenti che contraddicano gli assunti su cui esso si fonda. E l'insegnante cui l'attività è direttamente affidata deve tenersi costantemente in contatto con i suoi colleghi e consultarsi con loro, eventualmente concordando specifiche iniziative di supporto o di approfondimento da svolgere nei singoli ambiti disciplinari. Si può anche pensare a forme, maga-

ri non permanenti, di compresenza in classe con un docente disciplinare. Comunque deve essere chiaro che nessuno degli insegnanti deve sentirsi esentato dal compito di educare, oltre che di istruire.

Detto questo, che è persino ovvio, si ritiene tuttavia essenziale che vi sia una figura di riferimento *dedicata* a questa missione specifica; e che non si tratti di un insegnante che al tempo stesso “insegna” una disciplina. Questo per un insieme di ragioni, che in parte saranno riprese più avanti, nella proposta relativa alla formazione degli insegnanti. Ma, in sostanza, perché la conduzione di un’attività educativa presuppone un approccio diverso da quello dell’insegnamento di una disciplina. Per l’insegnante sarebbe difficile cambiare continuamente registro comunicativo e per gli studenti potrebbe essere fuorviante mettere a fuoco il suo ruolo e capire se egli rappresenta un *coach* che accompagna la loro crescita come persone, o qualcuno che deve attribuire loro un voto in una certa disciplina, anche se diversa dalle altre.

E dunque, collaborazione costante con i colleghi del consiglio di classe, sì: ma confusione di ruoli, no.

### *A chi affidare le attività formative*

Non si tratta, a rigore, di “insegnare”: e quindi potrebbe non essere indispensabile fare riferimenti a specifici titoli di studio. Tuttavia, è necessario definire il taglio da dare a queste attività, e cioè precisarne la natura e le finalità.

E’ abbastanza chiaro da quanto si è detto finora (vedi soprattutto l’introduzione), che l’educazione a vivere con gli altri si compone di almeno tre dimensioni: quella delle regole scritte (costituzione, leggi, norme in vario modo formalizzate), che abbiamo definito *educazione civica*; quella delle regole non scritte, ma condivise da una comunità civile (quella che una volta era definita *tout court* come la “buona educazione”), che abbiamo chiamato *educazione civile*; quella dell’eventuale componente religiosa che potrebbe sorreggere le scelte individuali in materia di etica sociale.

Le regole scritte si possono (e si devono) apprendere, come oggetti di conoscenza al pari di altri; la dimensione religiosa costituisce nelle nostre società sempre più un’opzione del singolo, che non può essere richiesta, né tanto meno imposta, a chi non vi si riconosca spontaneamente. Rimane una dimensione non presidiata che è quella della educazione civile, una volta garantita soprattutto dalla famiglia e da altre agenzie formative esterne alla scuola.

Questa dimensione (ma anche le altre due) ha natura sostanzialmente etica. Tuttavia, non potendo fondarsi in modo automatico su un’etica confessionale, deve fare riferimento ai fondamenti dell’etica civile e quindi alla filosofia morale. D’altra parte, la filosofia morale non costituisce un dato immutabile: essa è invece il risultato di una lunga e lenta evoluzione storica della nostra civiltà, che ha portato ad elaborare alcune idee forti e ad abbandonarne nel tempo altre. E’ importante che questo spessore temporale sia percepito per evitare di cadere in dogmatismi, ma anche nel relativismo assoluto.

Elaborata su basi filosofiche e maturata nella storia, l’etica pubblica vive però poi nella comunità. Da qui l’esigenza di una preparazione nelle scienze sociali per chi debba guidare i giovani ad acquisirne i fondamenti.

Queste sia pur sommarie riflessioni rendono conto della preferenza espressa nella proposta: quella per studi universitari nell'ambito delle scienze umane e sociali. D'altro canto, non si tratta di insegnare nessuna di queste discipline: e quindi una tale formazione costituisce un prerequisito necessario ma non sufficiente. Occorre poi, come per l'abilitazione a qualunque altra attività, una preparazione specifica, volta a far interiorizzare, da parte di chi dovrà esercitarla, le finalità e le caratteristiche di questa particolare dimensione della formazione dei giovani.

Occorrerà qualche tempo prima che le università mettano a punto percorsi specifici di preparazione per questo tipo di formatori. Fino ad allora si potrà ricorrere a docenti già in servizio, che provengano dagli studi universitari indicati, cui conferire per incarico la conduzione delle attività di cui ci occupiamo.

Chi li sceglierà? Se si vuole che questa formazione venga assicurata a tutti i giovani, la scelta non può che avvenire all'interno di ogni scuola, o comunque di reti di scuole (per esempio, gli ambiti territoriali istituiti dalla legge 107/15, quando saranno sufficientemente "popolati"). Si dovrà necessariamente partire dalla disponibilità dei singoli a passare su questa funzione ed affidarne l'individuazione a qualcuno che ne conosca bene le qualità (il dirigente? Il dirigente assistito da alcuni fra i docenti più esperti? Il dirigente in accordo con il Comitato di valutazione?).

Quando esisteranno i corsi universitari dedicati, si potrà anche pensare ad una "riconversione" di docenti già in servizio ed in possesso dei prerequisiti richiesti, che frequentino un apposito modulo. Ma per definire i dettagli c'è tempo: l'importante è aver chiaro il fine dell'attività ed il profilo culturale di chi deve svolgerla.

### *Perché lungo tutto l'arco dell'istruzione primaria e secondaria*

Si è già detto che le "educazioni" si sviluppano attraverso l'esperienza viva e si nutrono di esemplarità. A vivere insieme con gli altri non si impara in modo occasionale, con qualche corso collocato in uno o pochi punti del percorso di formazione generale.

Si impara vivendo con gli altri in un ambiente formativo idoneo e correttamente impostato, che accompagni i bambini dalla scuola primaria attraverso l'adolescenza e fino alle soglie della maturità. E' naturale che i contenuti dell'attività saranno diversi a seconda dell'età e dello sviluppo cognitivo ed affettivo dei destinatari. Nei primi anni prevarranno giochi ed attività di socializzazione diretta ed il ruolo del docente potrà essere soprattutto quello di un animatore consapevole.

Forse, in questa fase, si potrebbe prescindere dalla laurea in scienze umane o sociali, per accontentarsi del normale percorso di formazione iniziale in scienze della formazione primaria. Ma si dovrebbero tenere fermi due punti: che chi intende svolgere questa particolare funzione deve sostenere almeno alcuni esami di quei corsi di laurea; e che chi si occupa di questa dimensione della formazione non deve nello stesso tempo insegnare negli ambiti tradizionali.

### *Per quante ore l'anno*

Non si tratta di una materia e quindi non c'è il riferimento ad una misura di contenuti ed al tempo necessario per apprenderli. Ma se deve trattarsi di un'attività suscettibile di

formare – e quindi di modificare gli atteggiamenti – non può essere marginale nel quadro orario complessivo.

Un sei-sette per cento circa del totale sembra essere la misura minima per conferire un peso ed una capacità di incidere sufficienti a queste attività. E dunque, considerato che i piani di studio delle diverse scuole oscillano fra 891 e 1056 ore annue, 60-65 ore potrebbero costituire la dimensione ottimale.

Detto questo, si pone immediatamente il problema: queste ore devono aggiungersi a quelle esistenti o sostituirlle in parte? E, in questa seconda ipotesi, a spese di quali insegnamenti si dovranno reperire?

Treille è dell'opinione che la questione non possa trovare una risposta unica in tutti i casi. Per esempio, nella scuola primaria, che è per lo più organizzata secondo il modello a 27 ore settimanali, sarebbe certamente opportuno che tali ore fossero aggiuntive, portando l'orario *medio* settimanale a 29-30 ore.

Questo per almeno due ragioni: l'educazione a *vivere insieme* si costruisce *vivendo insieme* il più a lungo possibile; e la formazione nell'età infantile richiede tempi lunghi e distesi. A queste considerazioni "pedagogiche" se ne potrebbe aggiungere un'altra, di diversa natura. I primi anni di scolarità sono anche quelli in cui è possibile realizzare quella funzione compensativa delle differenze di origine sociale che tanto peso finiscono con l'avere nel successo scolastico e lavorativo degli studenti. Dunque, tendenzialmente, il modello orario dovrebbe essere quello del tempo pieno, che permetta di assorbire le differenze e di favorire coloro che partono svantaggiati.

Peraltro, un terzo circa delle classi di scuola primaria opera già in regime di tempo pieno e cioè a 40 ore settimanali. In questo caso, la logica deve essere diversa: non si può prolungare ulteriormente il tempo scuola, per non comprimere eccessivamente il tempo di riposo e di svago di bambini in età ancora tenera. Dunque, occorrerà ricavare il tempo per le attività di formazione alla cittadinanza nel generoso contenitore che va dalla mattina fino a metà pomeriggio, magari variandone la collocazione nel corso dell'anno.

Per la scuola secondaria di primo grado (11-14 anni), che ha un orario di 30 ore settimanali, esiste già la previsione di uno spazio dedicato a "Cittadinanza e Costituzione", non quantificato negli attuali piani di studio, ma compreso nell'area letteraria/storico/geografica, che nel suo complesso dispone di 10 ore settimanali (9+1 "di approfondimento"). Si potrebbe ipotizzare di utilizzare una delle dieci ore e di completare il pacchetto utilizzando a rotazione ore prese dalle altre materie. Questo consentirebbe di mantenere inalterato l'orario complessivo (ed i relativi costi). In alternativa, si dovrebbe pensare ad un prolungamento da trenta a trentadue ore settimanali, fermo restando quanto si dirà appresso circa la distribuzione delle attività secondo una logica diversa da quella tradizionale.

Per la scuola secondaria superiore (14-19 anni), appare in linea di principio sconsigliabile un prolungamento dell'orario: non tanto per una questione di costi, quanto per considerazioni relative al carico mentale degli studenti. I piani di studio, dopo la riforma del 2010, sono spesso troppo frammentati: nel ridurre dalle 36-40 ore preesistenti alle 30-32 attuali, non si è voluto rinunciare a nulla e ci si è limitati a comprimere lo stesso numero di discipline in un numero minore di ore, con il risultato di una polverizza-

zione del quadro orario, che non va ulteriormente accentuata.

La soluzione migliore consisterebbe nel recuperare le ore attualmente destinate alle assemblee di classe e di istituto (circa 60, appunto), eventualmente integrandole con una decina di ore da prendere a rotazione. La sostituzione delle ore di assemblea con le attività di educazione alla cittadinanza appare coerente con quelle che furono a suo tempo le ragioni per introdurre le assemblee stesse: un momento per far crescere e maturare la consapevolezza democratica e l'impegno civile. Se le intenzioni erano lodevoli e condivisibili, il risultato non è stato corrispondente. Tutti sanno che le assemblee di classe vengono utilizzate nella migliore delle ipotesi per preparare le interrogazioni ed i compiti delle ore successive; e, nella peggiore, come una ricreazione prolungata. Quanto a quelle di istituto, il livello di partecipazione è bassissimo, dell'ordine del dieci per cento del totale degli studenti: a volte persino meno del numero di firme raccolte per chiederne l'indizione. Sarebbe quindi una buona ragione per recuperare, senza costi né per gli insegnamenti disciplinari né per gli obiettivi formativi, un pacchetto di ore che risulterebbero quasi certamente più utili a conseguire i fini civili di quanto non siano ormai le assemblee ed i loro stanchi rituali.

Andrebbe invece valorizzata una norma che già esiste, ma che non viene mai utilizzata: quella che prevede la possibilità di svolgere assemblee anche fuori dall'orario delle lezioni. E quindi, qualora gli studenti avvertissero la necessità di riunirsi e discutere di tematiche da loro scelte, potrebbero farlo anche dopo la fine dell'orario normale, per il tempo necessario: che potrebbe anche essere diverso dalle cinque-sei ore di lezione che attualmente vengono "perdute", mentre le assemblee raramente durano più di un'ora o due. Tuttavia, se si volesse preservare almeno in parte l'esistenza di un tempo antimeridiano "autogestito" dagli studenti, si potrebbe arrivare ad una soluzione intermedia: utilizzare per l'educazione alla cittadinanza solo metà dello spazio orario destinato alle assemblee (per esempio, quello che la legge prevede possa essere destinato ad assemblee con intervento di esperti esterni, per discutere "problemi sociali, culturali, artistici e scientifici"). Sommato alla metà del tempo attualmente speso per le assemblee di classe, questo darebbe circa 30 ore. Quelle mancanti potrebbero essere coperte: a) prolungando di 30 ore il monte orario annuale; b) togliendo un'ora a rotazione alle altre materie, a parità di orario annuale. La prima soluzione è "indolore" per l'assetto didattico attuale, ma richiede costi aggiuntivi, al contrario della seconda. Va ricordato che anche la possibilità di modificare l'orario delle singole materie e di inserirne altre è già presente nella normativa vigente, senza bisogno di interventi legislativi in merito.

Parlando di costi, va anche tenuto presente che la recente legge 107/15 ha messo a disposizione delle scuole un organico aggiuntivo, che – fra le altre cose – potrebbe essere utilizzato anche per l'educazione alla cittadinanza. Il limite attuale è quello della formazione iniziale degli insegnanti, che provengono da insegnamenti disciplinari "altri", non necessariamente connessi con l'ambito delle scienze umane e sociali, che appare quello "di elezione" per lo svolgimento di queste attività. Ma l'organico dell'autonomia è tutto utilizzabile per tutte le finalità comprese nel piano dell'offerta formativa: e dunque si potrebbero realizzare provvisoriamente degli "aggiustamenti" interni. In attesa, ovviamente, che si formino insegnanti specializzati in questa attività (vedi proposta 3 -

*Formare e contrattualizzare ...).*

Per comodità di esposizione e per consentire il raffronto con la situazione esistente, che si propone di modificare, si è finora ragionato in termini di ore settimanali. Ma la proposta di Treille non va affatto nella direzione di un inserimento di alcune ore nella *routine* settimanale, con il rischio di assimilazione a tutte le altre materie e dell'indifferenza che sempre consegue all'abitudine ed alla ripetizione.

Quel che si pensa opportuno è invece un'articolazione del totale in un certo numero di moduli, ciascuno dei quali occuperebbe un pacchetto orario, non necessariamente tutti di uguale durata, da collocare secondo criteri da definire all'interno del piano delle attività. Questo richiederebbe di necessità che anche alcuni degli altri insegnamenti, o tutti, fossero articolati secondo una logica modulare, potenziandone l'orario in alcune settimane e riducendolo in altre, per fare spazio alle attività formative in materia di cittadinanza.

Questa possibilità non richiede nuovi interventi normativi, in quanto è già prevista dal regolamento dell'autonomia (DPR 275/99) e perfino regolata dal contratto nazionale di lavoro dei docenti, che pure non è un modello di flessibilità. Solo che non viene di fatto praticata, per pigrizia mentale di chi elabora gli orari e per l'abitudine di molti docenti a concepire i propri impegni di lavoro come una "comfort zone", di cui la prevedibilità e la ripetitività degli appuntamenti sono parte essenziale.

### *Per fare cosa*

Non si ritiene utile "dettare" un insieme di attività specifiche da svolgere, quanto piuttosto suggerire la modalità ed insieme il senso di esse. Il filo conduttore dovrebbe essere lo sviluppo di una forma di "etica pubblica", cioè del senso di responsabilità individuale nel rapporto con gli altri. Non qualcosa da spiegare e da apprendere nel senso tradizionale del termine, quanto di una riflessione guidata, da far maturare attraverso attività comuni.

Naturalmente, l'età degli alunni ha in questo un peso determinante: ai più piccoli si potrebbero far svolgere giochi di ruolo, che li guidino progressivamente a "mettersi al posto dell'altro" ed a capire come ci sente ad "essere dall'altra parte". Imparare giorno dopo giorno comportamenti sociali, quali evitare di prendere in giro i compagni più deboli o quelli meno carismatici, non danneggiare gli zaini e i diari degli altri, non scarabocchiare i banchi o le pareti dell'aula, cedere il posto in autobus agli anziani, e così via. Altra variabile importante: la presenza in classe di "diversi", a qualunque titolo, dall'immigrato al disabile, e la conseguente educazione all'accoglienza nei fatti, non come un dovere imposto, ma come un modo normale di stare insieme.

Con il crescere dell'età e la pre-adolescenza, le tematiche dovrebbero cambiare e riguardare soprattutto le dinamiche di ruolo e di genere: rapporto maschi-femmine, rispetto per le caratteristiche individuali, rispetto per le regole di buon comportamento, rifiuto di ogni forma di bullismo e di cyber-bullismo. Anche qui, più attraverso dibattiti, giochi di ruolo, attività di collaborazione su progetti che attraverso prescrizioni formali. Si potrebbe prendere spunto da casi di cronaca per animare dibattiti, far "drammatizzare" delle situazioni esemplari, assegnando a turno i ruoli delle "vittime". A poco a poco gli adolescenti dovrebbero essere guidati a riconoscere come regola dei propri comporta-

menti il principio etico di base, che è il rispetto reciproco della personalità di ciascuno e la pari dignità degli individui.

Nella scuola secondaria superiore, le attività dovrebbero tutte ruotare intorno al tema dell'etica sociale e della responsabilità, prendendo lo spunto dalle materie di studio, ma soprattutto da casi concreti che si verificano a scuola o fuori. I temi dovrebbero essere, per esempio: etica e biologia (bioetica); etica ed economia (etica economica); etica e chimica, fisica (etica ambientale); geografia e storia, diritto (etica politica); arti visive e arti dello spettacolo e ruolo dei media e internet (etica e comunicazione). E ancora: il rispetto delle diversità di genere, la sostenibilità delle scelte individuali e collettive, il "dovere di avere doveri" e di riconoscerli come una scelta e non come una costrizione. La celebre frase di J.F. Kennedy ("non chiedere quel che l'America può fare per te; chiediti quel che tu puoi fare per l'America") dovrebbe costituire una sorta di *leit-motiv* in ognuna delle situazioni prese in esame. Come pure la "regola d'oro" dell'etica di ogni tempo: "Non fare agli altri quel che non vorresti fosse fatto a te".

Almeno a partire dalla scuola secondaria, ed in particolare di quella superiore, si dovrebbe chiedere agli studenti di elaborare una qualche forma di "prodotto" che testimoni del loro impegno e dell'attenzione con cui hanno partecipato alle attività: un testo narrativo, un disegno, un video, una sceneggiatura. Insomma qualcosa che possa costituire un indicatore del loro coinvolgimento e che dovrebbe essere valutato, sia pure nelle forme proprie di questo particolare tipo di azione educativa. Sarebbe anche bene che il "prodotto" fosse elaborato non da soli, ma in piccoli gruppi di cinque-sei: anche lavorare insieme ad un progetto comune è un modo di imparare a vivere con gli altri.

Soprattutto negli ultimi due anni, con l'approssimarsi della maggiore età, dovrebbe trovare spazio anche una graduale apertura verso esperienze esterne: visite a centri anziani, a istituzioni che si occupano di disabili, di emarginati, ad organizzazioni del volontariato sociale. Su base volontaria, andrebbe incoraggiata anche la disponibilità personale a prestare un certo numero di ore in attività di assistenza verso chi ha bisogno, come una forma di servizio civile che prepara alla vita adulta. O l'adesione, una volta compiuti i 18 anni, ad un gruppo di donatori di sangue, collegato con l'AVIS o le Misericordie o altre istituzioni analoghe.

### *Altre attività che possono concorrere allo stesso fine*

All'interno del pacchetto di ore, ma prevalentemente al di fuori di esso, nell'ambito delle attività pomeridiane facoltative, andrebbero praticate altre attività anch'esse suscettibili di sviluppare il senso di appartenenza collettiva ad una comunità: quelle azioni che, per essere portate a termine con successo, richiedono che il successo di uno dipenda dall'impegno di tutti.

Per esempio, un laboratorio teatrale: scegliendo il tema fra quelli che non esaltano il singolo protagonista quanto l'interazione fra molti soggetti. Oppure un coro di scuola, dove tutti devono dare il meglio di sé accordando la propria voce a quella degli altri. O ancora sport di squadra, dove non si vince da soli e ci si deve per necessità appoggiare sugli altri ed appoggiarli. O il giornalino di istituto, o altro ancora.

Queste attività già vengono praticate, ma in un numero ancora troppo ridotto di casi.

Bisognerebbe fare in modo che tutti, o la maggior parte, degli studenti vi prendessero parte. In molte scuole americane, ma non solo, si richiede a tutti di iscriversi ad una attività pomeridiana di loro scelta, fra le molte che la scuola organizza, da sola o in collaborazione con il quartiere o la comunità di cui fa parte. Una parte delle ore destinate all'educazione a vivere con gli altri potrebbe essere dedicata a sensibilizzare i ragazzi in questa direzione.

Non si tratterebbe in nessun caso di “costringerli”, men che meno prospettando conseguenze negative in caso di rifiuto; ma una qualche forma di aspettativa sociale forte nei loro confronti andrebbe alimentata, in modo che il bisogno di appartenenza – così caratteristico dell'adolescenza – si eserciti in positivo, anziché attraverso il branco, o il baretto, o la compulsiva frequentazione dei *social network*. Per non parlare delle dipendenze da alcol o da fumo o da sostanze psicotrope.

La cultura del “buttarsi via” andrebbe contrastata offrendo alternative che ne valgano la pena, non facendo prediche inutili. Sotto questo profilo, grande è la responsabilità di quegli adulti che, feriti dall'esistenza, trasmettono la propria disillusione ed il proprio cinismo ai giovani che dovrebbero educare. Socializzare il nichilismo è un grave delitto contro i giovani, che andrebbe perfino sanzionato nei codici deontologici della professione docente, qualora si arrivasse finalmente ad adottarne uno.

Quello che una volta si conveniva di chiamare “ottimismo pedagogico” è un abito mentale che occorre indossare prima di interagire con gli studenti, se non si vuole predisporli alla sconfitta individuale ed a comportamenti asociali. Non si tratta di limitare la libertà di espressione o di pensiero o di insegnamento: si tratta di comprendere che vi sono delle pre-condizioni all'insegnare. E che una fra queste, o la principale, è che lo stare a scuola non venga circondato da un'aura negativa: studiare, stare insieme, costruire il proprio futuro deve essere presentato e sentito come qualcosa che “valga la pena”, non come una vana illusione. Vedi in proposito la *Premessa* alla parte seconda.

Questo non è un compito di questo o quell'insegnante: è un dovere morale e sociale di ogni adulto che voglia essere formatore e maestro, di qualunque disciplina. *Non si insegna quel che si sa, ma quel che si è.*

### *Quale valutazione e quale rapporto con la valutazione curricolare*

Resta da chiedersi se una “non materia” possa, o debba, essere valutata ed in che modo. A prima vista, la risposta più coerente con le premesse sarebbe “no”. Uno “spazio formativo”, come lo abbiamo chiamato, ha la propria giustificazione in se stesso, nell'esistere e nell'essere offerto a tutti i bambini ed i giovani che frequentano la scuola primaria e secondaria. Non ci si aspetta che “imparino” delle cose, ma che abbiano l'opportunità di riflettere, di praticare esperienze, di crescere insieme agli altri, al di fuori da ogni logica di separatezza e di contrapposizione pregiudiziale.

Tuttavia, non è possibile prescindere da una considerazione realistica: in una scuola come quella che si è consolidata da anni nell'immaginario collettivo (una scuola dove sempre meno si va per libero desiderio di essere migliori e di “crescere” e sempre più per un obbligo di legge e con un atteggiamento *consumeristico*), un'attività “gratuita”, che non sia oggetto di valutazione, rischierebbe di essere sottovalutata o di diventare uno spazio

ingovernabile. Può darsi che questo non sia più vero in futuro, se e quando la scuola sarà diversa dall'attuale: ma fino ad allora si tratta di un problema reale. E' un po' come la questione dell'obbligo: in teoria, non dovrebbe esistere, perché gli stessi giovani e le loro famiglie dovrebbero rendersi conto che apprendere è nel loro interesse. Ma di fatto esiste, perché, se non si raggiunge un certo livello di conoscenza e di consapevolezza, non si riesce a comprendere il valore di quel che si può imparare.

Occorre dunque porsi il problema di come attribuire all'educazione a vivere con gli altri un peso ed una rilevanza nel curriculum degli studi, senza che questo la trasformi in una materia come le altre. Trellle è del parere che questo si possa realizzare attraverso un insieme di strumenti, da differenziare opportunamente, anche in relazione all'età degli studenti.

Per esempio: se le ore di attività saranno articolate in moduli tematici, ad ognuno dei quali sia assegnato un pacchetto di ore e che sia "auto-consistente", si può pensare ad una "scheda di osservazione", nella quale l'insegnante registri le sue considerazioni ed i suoi giudizi sul coinvolgimento attivo e sull'attenzione con cui ogni studente segue l'attività. L'insieme di tali schede porterebbe, a fine anno, ad una valutazione, non relativa al profitto, ma appunto al comportamento – collaborativo o meno – all'evoluzione degli atteggiamenti, al livello di cooperazione con gli altri.

Nella scuola secondaria superiore, o negli ultimi tre anni di essa, si potrebbe pensare a coinvolgere gli studenti in un percorso di autovalutazione, chiedendo a ciascuno di essi di tenere una sorta di diario strutturato sulla propria partecipazione / le proprie riflessioni per ogni modulo. Questo diario sarebbe consegnato all'insegnante a fine anno e potrebbe concorrere alla valutazione finale.

La valutazione dovrebbe essere espressa in voti, come quella delle altre materie e produrre gli stessi effetti per quanto riguarda l'esito finale dell'anno scolastico. Salvo che i voti non sarebbero riferiti a livelli di conoscenze, ma – come si è detto – al coinvolgimento attivo e partecipato nell'attività ed alla progressiva presa di coscienza delle tematiche civiche e civili relative.

### *Una fase sperimentale*

Sarebbe auspicabile che l'introduzione di questa forma di educazione nelle scuole avvenisse nei tempi più brevi possibile. E' però ovvio che questo non è realistico, per una serie di ragioni di carattere organizzativo (a cominciare dalla individuazione degli insegnanti), ma anche culturale. Si tratta di una "rottura" rispetto al modo tradizionale di intendere l'attività scolastica, che susciterà certamente resistenze e dubbi. E del resto è noto che tutte le riforme – soprattutto quelle che vogliono cambiare realmente lo *status quo* – hanno vita grama nel nostro Paese e nella scuola in particolare. La travagliata storia dell'autonomia, ancora non metabolizzata dopo oltre quindici anni dalla sua introduzione normativa, è lì per dimostrarlo.

Trellle ritiene quindi che sia opportuno proporre una fase sperimentale, in cui il progetto venga attuato in un numero limitato di scuole: ne basterebbero, per cominciare, un centinaio, da scegliere fra quelle che si candidassero spontaneamente per introdurlo. Una sperimentazione su questa scala potrebbe ricevere anche il supporto necessario in

termini di risorse finanziarie e di selezione del personale in possesso dei requisiti più idonei; permetterebbe di far emergere eventuali criticità e l'esigenza di correzioni di rotta e di messe a punto; renderebbe poco a poco familiare l'idea di poter lavorare in un modo diverso.

La sperimentazione andrebbe ovviamente monitorata ed in qualche modo valutata. Ora, in ambito educativo, la valutazione non può essere diretta ed immediata. E' a tempi lunghi, quando gli studenti diventano adulti e cittadini, che si possono osservare gli eventuali benefici in termini di comportamenti responsabili e sostenibili. Per una riflessione più puntuale su questi aspetti, si veda la proposta n. 9.

Tuttavia, alcuni elementi potrebbero già essere osservati *in itinere*: dalla rilevazione sul numero di incidenti disciplinari all'andamento dei danneggiamenti interni alla scuola. Altro strumento utile potrebbero essere questionari ed interviste opportunamente costruiti per registrare l'evoluzione degli atteggiamenti e la percezione degli attori. Sarebbe anche opportuno monitorare dei gruppi di controllo per poter istituire gli opportuni raffronti. Tutto questo richiederebbe una (piccola) struttura indipendente incaricata di seguire gli sviluppi.

Se, come Trellle pensa, il monitoraggio dimostrasse che l'esperimento è positivo, andrebbe naturalmente preso in considerazione il suo progressivo allargamento, fino alla completa generalizzazione, che potrebbe intervenire nell'arco di qualche anno. Un tempo che potrebbe essere utilmente speso anche per predisporre i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti cui affidare a regime l'attività.

## La proposta in sintesi:

- L'obiettivo è lo sviluppo nei giovani di una etica pubblica che si basi sulla pari dignità degli individui e sul rispetto reciproco. E' sempre valida la regola d'oro dell'etica di ogni tempo "non fare agli altri quel che non vorresti fosse fatto a te".
- Si deve trattare di un tempo dedicato ad "attività" curricolari, interattive e interdisciplinari (non di lezioni) mirate all'educazione alla cittadinanza, con largo spazio al dibattito e al confronto di idee attraverso la pratica dell'argomentazione e l'utilizzo di una pedagogia della controversia.
- Occorre un tempo formativo apposito (60 ore all'anno sulle circa 1.000 totali disponibili, in moduli da svolgere per esempio una/due volte al mese), da includere nel curriculum delle primarie e delle secondarie. Queste 60 ore si potrebbero recuperare senza costi aggiuntivi sostituendole almeno in parte alle assemblee di classe e di istituto, che potrebbero svolgersi anche fuori dalle ore di lezione.
- Questa attività va gestita da personale specificamente formato (da studi in Scienze Umane e Sociali) e andrà svolta anche in collaborazione con i colleghi, ma senza confusione di ruoli; resta inteso che nessun insegnante deve peraltro sentirsi esentato dal compito di educare alla cittadinanza.
- Per avere un'opportuna rilevanza curricolare per gli allievi, occorre che ci sia una valutazione (sul coinvolgimento, impegno, comportamenti piuttosto che su conoscenze) espressa in voti, che abbiano gli stessi effetti dei voti assegnati nelle altre discipline.

# Proposte operative per lo sviluppo di una “educazione civile”

## Proposta n. 2

Per una scuola “aperta e a tempo pieno” (tra lezioni e attività diversificate) per i primi otto anni, facoltativo e flessibile per gli ultimi cinque anni

### *Si può fare di più*

La proposta chiave di TreeLLLe, illustrata nel capitolo precedente, rappresenta un obiettivo possibile, nel senso che, per essere attuata, non richiede grandi modifiche agli ordinamenti attuali, né sostanziali modifiche nei quadri orario. La principale pre-condizione per la sua realizzazione consiste nella disponibilità di insegnanti preparati ad un approccio metodologico diverso e ad un ruolo da *coach*, piuttosto che di specialista disciplinare. Le altre pre-condizioni sono tutte, più o meno, realizzabili a normativa costante, solo con un utilizzo più ampio ed innovativo dell'autonomia scolastica.

Ciò non significa che essa rappresenti l'*optimum* teoricamente desiderabile per il funzionamento della scuola e neppure per la specifica finalità di metterla in grado di *educare alla cittadinanza*. Solo che, per andare in questa direzione, occorre ripensare il modello organizzativo generale sotto diversi aspetti. Questa proposta operativa, e quelle che seguono, vogliono rappresentare appunto questo: come sia possibile migliorare il nucleo base della proposta centrale, a quali condizioni e con quali vincoli.

### *In principio era il tempo*

In questa proposta ci occuperemo del tempo-scuola e delle sue implicazioni. Fin qui ci siamo sforzati di inserire le attività di *educazione a vivere con gli altri* nel quadro orario esistente, con minimi ritocchi. Ma è evidente che una scuola che volesse essere luogo di formazione dei cittadini in senso ampio avrebbe bisogno di molto più tempo di quello di cui attualmente dispone, e per diverse ragioni:

- la scuola utilizza male il suo tempo, che è troppo denso e al tempo stesso troppo vuoto. Denso di materie e di insegnanti che si susseguono a ritmo accelerato nelle aule: fino a 12-14 materie, insegnate da 10-12 docenti diversi. Un carico mentale difficile da sopportare soprattutto da parte di adolescenti;

## Una giornata scolastica impossibile

Si veda, a titolo di esempio, il quadro orario di una prestigiosa scuola media: sei ore, sei materie, sei insegnanti diversi, due intervalli di 15' e 9'. E alle 14 tutti a casa fino all'indomani: altro che palestra di vita.

ora	inizio	termine		materia	insegnanti
1	8	8,56		tedesco	1° insegnante
2	8,56	9,52		matematica	2° Insegnante
3	9,52	10,48		scienze	3° insegnante
<b>4</b>	<b>10,48</b>	<b>11,03</b>	<b>intervallo 15'</b>		
5	11,03	11,59		religione	4° Insegnante.
6	11,59	12,55		musica	5° insegnante
	<b>12,55</b>	<b>13,04</b>	<b>intervallo 9'</b>		
	13,04	14		antologia	6° insegnante

- al tempo stesso, una parte esorbitante di questo tempo è speso in “verifiche” orali e scritte ed il resto se ne va in spiegazioni *ex cathedra*. Due attività, soprattutto la prima, scarsamente motivanti per gli studenti, i quali, salvo che non tocchi a loro essere interrogati, si distraggono ed alla fine si annoiano. Bisognerebbe cambiare radicalmente le metodologie didattiche (vedi la specifica proposta), ma anche – a parità di contenuti – dare più tempo per sviluppare tecniche di interazione e di apprendimento attivo;
- la scuola inizia in teoria a tre anni, con il segmento dell'infanzia, o in ogni caso non oltre i sei. Comunque, ben al di là di quei mille giorni dalla nascita che gli studiosi dell'età evolutiva considerano come cruciali per l'*imprinting* iniziale, quello che condizionerà le potenzialità future, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo. Ma il patrimonio che ogni bambino porta con sé entrando a scuola è molto diverso, a seconda della famiglia e del contesto sociale da cui proviene: e questa diversità finirà con l'accompagnarlo per tutta la vita. Dopo tredici (o sedici) anni di scolarizzazione, le differenze fra gli individui riflettono sensibilmente quelle iniziali.

In passato, questo era meno vero. La scuola – si suole dire – funzionava come un ascensore sociale, mentre oggi ha perso questa funzione. La ragione è semplice: in quel tempo, la scuola aveva il quasi monopolio nella trasmissione dei saperi; e i saperi appresi a scuola conservavano la loro validità per tutto l'arco della vita o per buona parte di essa. E quindi l'effetto omologante della frequenza scolastica poteva sovrascrivere in modo più significativo l'eredità familiare.

Oggi non è più così. Le nozioni che un ragazzo assume dalla scuola sono solo una parte, e non prevalente, del patrimonio complessivo di informazioni con cui egli viene a contatto e che elabora prima dell'età adulta. L'istruzione non formale e informale pesa sempre di più nel saldo finale. Ma questo tipo di istruzione è forte-

mente influenzato dall'ambiente sociale in cui si vive e dalle compagnie che si frequentano; ed è, per definizione, fuori del progetto formativo della scuola. Aumentando il tempo che si passa a scuola, si diminuisce l'influenza discriminante dell'extra-scuola e crescono le possibilità di aumentare l'eguaglianza di opportunità nell'età adulta. Ciò significa che un prolungamento del tempo scuola – anche a parità di contenuti appresi – è un aiuto all'equità sociale e che questo è tanto più vero quanto più i bambini sono in tenera età e quindi più facilmente modellabili dall'ambiente;

- soprattutto nella scuola dell'infanzia ed in quella primaria, esiste anche un'alta domanda sociale di un tempo scuola più ampio: quella derivante dalla trasformazione della famiglia tradizionale. Un tempo, lo schema classico prevedeva che il padre andasse a lavorare e la madre stesse a casa ad occuparsi dei figli e della loro educazione. Oggi, e non da oggi, non è più così: le madri lavoratrici sono molto più numerose (tendenzialmente, tutte) e il concetto stesso di famiglia si è trasformato. Per esempio, le famiglie monoparentali non sono più un fatto eccezionale. Queste famiglie hanno bisogno, banalmente, di un luogo sicuro in cui lasciare i figli mentre i genitori sono al lavoro: un lavoro che, di solito, si protrae almeno fino a metà pomeriggio, ben oltre il momento in cui la scuola chiude i battenti. I nonni, quando ci sono, svolgono un ruolo di supplenza: ma non sempre ci sono e comunque sono sempre più anziani (ci si sposa sempre più tardi). Questo spiega, insieme ad altri fattori, la forte presenza di un'offerta di scuola paritaria nel segmento dell'infanzia. Questa scuola, libera dai vincoli contrattuali e normativi di quella di Stato, può offrire non solo il tempo pieno, ma anche il pre-scuola ed il dopo-scuola, che risponde ad una molto avvertita domanda sociale. Perché la scuola dello Stato non dovrebbe fare altrettanto?
- esiste un'ulteriore motivo per prendere in considerazione il prolungamento del tempo scuola: quello di rendere redditizio l'enorme investimento economico fatto per costruire edifici scolastici, che oggi vengono utilizzati per sei-sette ore al giorno. Quegli spazi potrebbero servire a fare più scuola e migliore scuola, ma anche per consentire lo sviluppo di attività sociali e ricreative aperte al territorio.

### *Un tempo pieno: di che?*

L'esempio delle scuole paritarie a tempo pieno offre suggerimenti significativi: nonostante siano spesso aperte per dieci ore al giorno ed anche più, esse non lasciano gli alunni in balia di se stessi o meramente affidati ad un "vigilante". Vi sono sempre attività, scolastiche durante l'orario delle lezioni o formative al di fuori di esso. Per "formative" si intende un insieme di proposte, molto variegate, che dipende in primo luogo dall'età degli alunni e poi dal contesto sociale, dalle opportunità offerte dalla struttura e dall'inventiva dei responsabili.

Nella scuola dell'infanzia, dove il gioco in comune costituisce la strategia educativa ordinaria, l'extra-scuola è un prolungamento delle attività ludiche; magari utilizzando – se il tempo lo consente – spazi esterni o attrezzature per l'esercizio fisico. Giochi

formativi, anche solo per il fatto di imparare a stare con gli altri e ad interagire con loro secondo un insieme di semplici regole: ma pur sempre giochi.

Nella scuola primaria, la componente del gioco è sempre presente, specie nei primi anni, ma si arricchisce, man mano che si procede, di altri apporti: attività motorie, approfondimento della lingua inglese, altre forme di quel che si conviene di chiamare con il termine inglese di *edutainment* (education + *entertainment*).

A partire dalla scuola “media”, comincia a farsi strada un tempo per lo studio assistito, per fare i compiti, ma anche per coltivare altri interessi. Anche qui la fanno da padroni sport, musica, teatro, lingua, informatica, giornalino scolastico, ecc.

Fino a quando è opportuno che il tempo sia “pieno” ed obbligatorio per tutti? Ci sono diversi aspetti da considerare, di segno opposto. Da una parte, l’adolescenza è l’età più “a rischio” sotto il profilo educativo e quindi quella in cui sarebbe più utile che i ragazzi vivessero in uno spazio “protetto” ed organizzato, lontano dall’influenza delle *agenzie pirata* e delle *cattive compagnie*. Dall’altra, è anche l’età dell’insofferenza e della ricerca dell’indipendenza, di spazi propri da gestire senza il controllo degli adulti.

La risposta individuale cambia anche a seconda del carattere, della storia familiare, del contesto degli amici e degli insegnanti. Insomma, la soluzione più opportuna sembra quella di una certa flessibilità per gli ultimi cinque anni di scuola: partire da un tempo pieno obbligatorio per i primi otto anni scolastici, per poi aprire spazi ad attività facoltative ed opzionali per gli ulteriori cinque. Comunque, anche e soprattutto in questa fascia di età, bisognerebbe aver cura di prevedere un tempo adeguato per l’educazione a vivere con gli altri.

Quali attività sarebbe il caso di prevedere per gli adolescenti? Senza alcuna pretesa di esaurire la lista delle possibilità, si potrebbe pensare almeno a queste:<sup>1</sup>

- tempo per lo studio individuale;
- attività di recupero del profitto (per chi ne ha bisogno);
- approfondimento e potenziamento dell’eccellenza (per chi ne ha i pre-requisiti);
- attività sportive individuali e, soprattutto, di squadra, per sviluppare il senso dell’impegno condiviso;
- corsi di lingua straniera;
- corsi di informatica;
- attività “espressive” in senso lato: teatro, fotografia, musica, danza, canto corale, ...;
- attività di formazione professionale, per chi vuole “imparare un mestiere”.

### *Come sostenere i costi*

Il semplice fatto di prolungare il tempo di attività delle scuole ha costi rilevanti: di personale, di energia elettrica, di pulizia, ecc. Inoltre, bisognerebbe rendere istituzionale e presente in tutte le scuole il servizio di mensa, oggi presente solo in quelle scuole del primo ciclo che fanno già tempo pieno (circa un terzo delle scuole primarie ed

---

<sup>1</sup> Da un approfondimento condotto congiuntamente da TreeLLLe e da Tuttoscuola, in vista di una ipotesi di Scuola Aperta.

una piccola parte delle “medie”). E' inutile far finta che il problema sia secondario o che si possano scaricare tutti i costi sulle famiglie. Soprattutto se si tratta di un tempo obbligatorio, l'onere ricade di necessità sulla mano pubblica. E quindi occorre trovare soluzioni, che non possono essere solo “di nicchia”, cioè assunte guardando solo alla scuola, ma necessariamente di sistema.

Si vuol dire che un modello di scuola come quello qui immaginato ha sicuramente dei costi, ma permette anche delle economie, sia per le famiglie che per la comunità. Qualche considerazione:

- molte famiglie sostengono già adesso spese non indifferenti per “riempire” di attività integrative il tempo che la scuola lascia vuoto: palestre, musica, danza, corsi vari, ecc. Sarebbe così impensabile che le risorse che oggi vengono disperse in una pletera di rivoli in direzione di soggetti privati fossero canalizzate verso una scuola organizzata anche per offrire questo tipo di servizi (anche a pagamento), con personale idoneo, non necessariamente insegnante?
- le madri o i nonni, che ogni giorno intasano il traffico delle città per andare a prendere i ragazzi all'uscita di scuola e poi di nuovo per portarli in palestra o altrove, potrebbero stare tranquillamente a casa o al lavoro; oppure muoversi una sola volta, al termine della giornata. Questo consentirebbe ingenti economie, sia per i bilanci familiari che per quelli dei Comuni, oltre a migliorare la qualità della vita urbana. Economie che, ancora una volta, potrebbero andare a finanziare i maggiori costi della scuola, in forme da studiare;
- un maggior numero di persone (non necessariamente insegnanti) lavorerebbe dentro e intorno alla scuola per rendere possibili le varie attività di tempo pieno: un moltiplicatore di reddito, utile all'economia ed alla società, ma traducibile anche in maggior gettito fiscale;
- ancor più importante: se, attraverso un tempo riempito di attività educative, si tenessero tanti ragazzi lontani dalle piazze, dai centri commerciali, dai baretto più o meno ben frequentati, dai luoghi dello spaccio e della devianza, dalla frequentazione compulsiva dei *social network*, quanto si risparmierebbe in termini sociali? Per esempio, dal punto di vista della riduzione delle dipendenze, della micro-criminalità, del vandalismo urbano? Ci sono studi, purtroppo condotti quasi solo negli USA, che dimostrano la correlazione fra ogni anno di scolarità aggiuntiva ed il calo dei delitti, delle malattie e di altri comportamenti antisociali nell'area di riferimento.

Insomma, sicuramente, un'idea costosa: ma i risparmi di sistema in altri ambiti sociali sarebbero con ogni probabilità superiori e potrebbero andare a finanziare i maggiori costi. E in ogni caso il miglioramento del capitale sociale di una generazione dei giovani potrebbe ben valere qualche sacrificio economico.

### *Per un'educazione alla cittadinanza “rinforzata”*

La nostra vita è governata dalle leggi, dai mercati, dalle politiche industriali e finanziarie degli stati, da formidabili burocrazie amministrative, ospedaliere, militari,

scientifiche, scolastiche, dai meccanismi di negoziazione tra partner sociali e sindacali, dalle macchine politiche le cui elezioni e i cui riti non sono che la parte più visibile.

Dove si impara a comprendere questi meccanismi? O semplicemente a scoprirne l'esistenza? In atto, da nessuna parte. O meglio, lo imparano indirettamente coloro che seguono studi universitari nell'area delle scienze sociali, dell'economia, del diritto. Ma la quasi totalità dei nostri ragazzi esce dalle scuole digiuna di ogni informazione utile in merito, pronta a diventare strumento, o preda, di apparati di cui non conosce l'esistenza né le regole di funzionamento.

L'apprendimento della cittadinanza passa, certo, per l'adesione ai valori e alla legge, per la riflessione sulla organizzazione della società e della politica; ma più ancora passa attraverso la conoscenza realistica dei meccanismi demografici, economici, politici, psicologici e giuridici che operano e che spesso deludono le nostre aspettative e i nostri ideali. Il lavoro sulla complessità e l'approccio sistematico sono pertanto i mezzi per rompere la cortina di fumo dell'ignoranza, dei miti, degli stereotipi e dei pregiudizi, di cui sono vittime i giovani e sui quali chiedono insistentemente spiegazioni e chiarimenti, spesso in forme che nessuno legge e interpreta.

Questo tipo di approfondimento potrebbe essere utilmente programmato durante le ore di espansione pomeridiana del curriculum, quantomeno a partire dai 15-16 anni. Ovviamente, non sotto forma di lezioni *ex cathedra* di diritto e di economia e neppure di sociologia politica: ma, ancora una volta, attraverso attività interattive, dibattiti, studi di casi, giochi di ruolo, esperimenti sociali, coinvolgimento personale, ecc.

Almeno in parte, la partecipazione a queste esercitazioni di cittadinanza attiva dovrebbe essere obbligatoria: ma è molto probabile che – se fossero condotte da persone competenti, non solo per quanto riguarda i temi da toccare, ma anche per le tecniche di conduzione dei gruppi – non ci sarebbe bisogno di alcun obbligo. Basterebbe la spontanea curiosità dei giovani verso cose che toccano da vicino la loro vita presente e futura per garantire l'adesione. Quella curiosità che è un'arma formidabile di conoscenza e che la scuola troppo spesso dimentica di coltivare, quando non la uccide.

### *La scuola fuori della scuola*

Troppo spesso, oggi, la scuola guarda con diffidenza a quel che si trova fuori dai suoi confini. Ogni attività che non si consumi nelle aule viene considerata, nella migliore delle ipotesi, tempo perso; e nella peggiore, *diseducativa*.

Le cose sono in parte cambiate negli ultimi anni, con la pratica, sempre più diffusa, delle visite didattiche: ma troppo spesso queste sono vissute come un'*interruzione* del tempo scuola, che poi riprende i suoi diritti. Un'altra novità, recente e potenzialmente importante, è costituita dalla previsione dell'obbligo di *alternanza scuola-lavoro*, per non meno di 400 ore negli ultimi tre anni del corso superiore (200 ore nei licei), introdotta dalla recente legge 107/15. L'alternanza incide per circa il 15% del tempo scuola in terza e quarta superiore, il che non è poco e in proposito sono prevedibili difficoltà e resistenze.

Nell'ipotesi di una scuola a tempo pieno, per esempio, l'alternanza potrebbe svolger-

si interamente nel pomeriggio, per moduli di un certo numero di giorni continuativi o in più blocchi per anno. Sarebbe così risolto il problema della notevole incidenza oraria sul tempo da dedicare allo svolgimento di programmi che, per parte loro, non sono stati affatto ridotti.

Ma la *scuola fuori della scuola* potrebbe svolgersi anche in altre forme. Già nella proposta chiave abbiamo ipotizzato attività sociali e di volontariato, che avrebbero un elevato valore formativo. In un tempo pieno potrebbero agevolmente trovare spazio visite ad istituzioni, per comprenderne il funzionamento; a centri anziani, case famiglia, ostelli per disabili; si potrebbe pensare a costituire (su base volontaria) un piccolo gruppo di donatori di sangue; si potrebbero programmare – secondo le caratteristiche del territorio – altre iniziative di volontariato sociale.

Insomma, in un contenitore allargato troverebbero spazio molte possibilità in più: il limite sarebbe solo quello della capacità progettuale delle scuole, che ne risulterebbe stimolata. E, abituandosi a lavorare in un modo diverso e coinvolgente nelle ore pomeridiane, forse riuscirebbe finalmente a modificare un po' anche la routine delle ore dedicate agli insegnamenti disciplinari. Un valore aggiunto del tutto auspicabile.

## La proposta in sintesi:

- L'attuale tempo scuola è al tempo stesso troppo pieno e troppo vuoto: troppo denso di materie concentrate in tempi ristretti e troppo vuoto di "attività" in grado di attrarre la curiosità e la motivazione degli studenti.
- Per troppa parte della giornata i giovani subiscono, fuori dalla scuola, la violenza di potenti e pervasive "Agenzie" esterne (TV, internet, ecc.) scarsamente attente alla qualità dei messaggi educativi o anche apertamente in contrasto con essi.
- Una vera riforma che restituisca alla "scuola di tutti" la sua piena missione di istruzione e formazione si può solo attuare con una scuola a tempo pieno: sette/otto ore al giorno per 5/6 giorni tra lezioni e una nuova offerta di attività diversificate.
- Si intende un tempo pieno obbligatorio per i primi otto anni di scuola e opzionale dopo.
- Evidentemente una scuola a tempo pieno richiede significative risorse aggiuntive di tempo, di spazi e di personale.
- TreeLLLe ritiene si tratti di un investimento strategico i cui costi sono giustificati e in gran parte ripagati da importanti economie esterne (minori spostamenti e spese delle famiglie, riduzione di comportamenti devianti, bullismo, droghe, criminalità ecc.).

## Proposta n. 3

Formare e contrattualizzare tutto il personale scolastico con l'obiettivo di istruire ma anche di educare i giovani a vivere con gli altri.

Il nostro sistema ha gestito molto male il passaggio dell'insegnante dalla *vocazione* alla *professione*: andrebbero quindi ripensati – anche alla luce del problema dell'educazione alla cittadinanza – i vecchi strumenti.

Non è sufficiente annunciare nuovi obiettivi o finalità, sempre più numerosi e dettagliati, di cui far carico ai docenti, senza porsi in termini operativi il problema di una nuova *formazione alla professione*. Bisogna che le politiche e le strutture educative siano in grado di creare nuove condizioni.

Una nuova formazione comporta da un lato nuovi contenuti e dall'altro nuove modalità. Cominciamo da queste ultime.

Quasi unica fra le professioni intellettuali, quella dell'insegnante non dispone in Italia di un proprio percorso formativo specifico. Da sempre, è stata considerata e trattata come un *sottoprodotto* della preparazione approfondita in un ambito disciplinare. Prima ci si laurea in Lettere, Lingue, Matematica, Ingegneria e poi si va ad insegnare. Per molto tempo, senza nessun'altra preparazione preliminare, e solo sostenendo un esame di abilitazione tutto centrato sulla conoscenza della materia. Ma anche in tempi più recenti, la preparazione all'insegnamento è qualcosa che si aggiunge a quella di base, in un tempo successivo e breve (un anno, nell'ultima versione), anch'esso dedicato in prevalenza allo studio teorico.

In molti altri paesi, non è così. Si diventa insegnanti attraverso la frequenza di facoltà universitarie o di scuole speciali: dedicate, concepite e organizzate intorno al tema della formazione di un insegnante di Matematica o di Lingue o di Filosofia, non di un esperto di questa o quella disciplina. La formazione è integrata fin dall'inizio: ne consegue che, nei giovani che si preparano, l'importanza dell'una (la disciplina) non è mai qualcosa di separato e prevalente rispetto a quella dell'altra (la didattica). E quindi gli aspetti tecnici dell'insegnare non sono qualcosa di secondario ed eventuale, ma parte integrante del profilo. Inoltre, il tirocinio non è questione di poche ore collocate alla fine del percorso: è anch'essa un'attività strutturata, strettamente connessa con lo studio teorico, che accompagna buona parte del percorso accademico.

Quanto al tema che qui ci interessa – quello della cittadinanza – ci sono degli esempi ancor più illuminanti, che provengono soprattutto dalla Germania e dai paesi scandinavi ed in particolare dalla Svezia. In quel contesto, la formazione è costantemente attraversata da un terzo tema, che si intreccia strettamente a quello disciplinare ed a quello didattico: è quello della missione democratica della scuola e dell'insegnante, il cui compito è esplicitamente anche quello di un soggetto che educa alla vita con gli altri e non solo quello di un esperto di settore.

Per quanto riguarda i *contenuti* della formazione, in parte sono impliciti in ciò che si è detto. E' bene comunque sottolineare che essi discendono strettamente dal *profilo*

di insegnante che si vuole sviluppare. A TreeLLe sembra che esso debba essere connotato almeno da alcune caratteristiche:

- una forte *professionalizzazione*, cioè la competenza relativa al *come* insegnare e non solo al *cosa*: il che comporta altresì l'assunzione della *responsabilità* conseguente, sotto forma di accettazione della valutazione;
- l'aver come riferimento le *migliori pratiche professionali* piuttosto che la conformità a modelli didattici formali e burocratici (e quindi la ricerca didattica costante);
- l'impegno costante nella *cooperazione professionale*, che deve essere vista come la regola e non come la scelta di una minoranza di "militanti";
- lo spostamento della *titolarità delle scelte* dal singolo all' *istituzione scolastica*, come soggetto collettivo che assume impegni con l'utenza (una diversa definizione della *libertà didattica*).

A titolo di esempio, e con specifico riferimento al tema di questo Quaderno (l'educazione alla cittadinanza), ci sono almeno alcuni aspetti della competenza professionale di tutti i futuri docenti che andranno approfonditi in sede di formazione iniziale:

- la *competenza valutativa* rispetto ai propri studenti. Non si tratta solo di un'esigenza tecnica, cioè della capacità di prendere decisioni corrette e formalmente ineccepibili. E' in gioco la *credibilità* dell'insegnante e quindi la sua possibilità di costituire un *esempio vivente* per i propri studenti. Attraverso di lui, finisce con l'essere messa in discussione anche la credibilità dell'istituzione-scuola e delle istituzioni nel loro complesso. I ragazzi sono molto sensibili a quelle che chiamano *ingiustizie*, e che spesso non sono deliberate distorsioni, ma solo oscillazioni di giudizio dovute ad un'insufficiente padronanza delle problematiche e delle implicazioni del valutare;
- la *capacità di condurre un dibattito argomentato* sui vari temi. Questa competenza sarebbe cruciale per i futuri insegnanti di educazione alla cittadinanza, ma comunque rilevante per tutti se si vuole superare una didattica fondata solo sulla trasmissione del sapere e sull'*ipse dixit*. Non è facile e non è scontato insegnare attraverso il confronto e la discussione: ma è cruciale per la crescita democratica e per l'esercizio a vivere con gli altri, accettando di confrontarsi con le loro opinioni e di decidere sulla base di una serena valutazione del peso delle diverse argomentazioni, anziché di parole d'ordine e di pregiudizi (vedi proposta sulle metodologie didattiche);
- la *capacità di sollecitare le intelligenze diverse da quelle linguistico-verbale e logico-matematica*. Gli studi e le ricerche, condotte ormai da oltre trent'anni, hanno rivelato l'esistenza delle cosiddette *intelligenze plurime*: spaziale, musicale, cinestetica, interpersonale, filosofico-esistenziale, ecc. Coltivare solo quelle tradizionali restringe di molto i canali di comunicazione docente-allievo e quindi anche la possibilità di arrivare alla sua sfera emotiva e di motivarlo verso l'apprendimento. Questo è vero per tutti gli insegnanti: e quindi una tale competenza dovrebbe essere curata in sede di formazione iniziale generale. Ma è poi specialmente vero per coloro che debbono agire soprattutto sulla sfera dei valori e degli atteggiamenti, che non si prestano ad essere influenzati con argomentazioni di tipo logico tradizionale. E dunque i futuri insegnanti di *educazione alla cittadinanza* dovrebbero essere parti-

colarmente formati in questa specifica dimensione professionale.

Serviranno poi alcune condizioni di contesto, che in atto non ci sono, quali ad esempio:

1. *l'obbligatorietà per tutti i docenti di formarsi nelle problematiche dell'etica pubblica* come elemento culturale unificante, "materia" comune di una professione educativa al servizio della democrazia. I valori si possono trasmettere solo se sono individuati, appresi e vissuti dall'intera comunità degli insegnanti; solo così diventano desiderabili per le nuove generazioni;
2. *il codice deontologico della professione del docente e del dirigente* (patrimonio da molti anni di tutti gli insegnanti e i presidi di quasi tutti i paesi europei, degli Usa, Giappone, Canada, Shanghai, ecc.), ma non dell'Italia. Come avviene in mezzo mondo, gli insegnanti – tutti gli insegnanti, anche col contributo indispensabile delle loro associazioni (non del sindacato) – devono conoscere e "vivere" la loro professione in una dimensione etica unitaria, comune e condivisa. Il codice deontologico deve "ispirare" anche le regole disciplinari, che oggi sono identiche – salvo qualche specificazione – a quelle di tutti gli altri dipendenti della scuola. I futuri cittadini si formano attraverso l'incontro con persone *credibili*, che non si accontentano di dare lezioni, ma si presentano come degli esseri umani e come degli attori sociali; degli attori che si confrontano come tutti con il senso della vita e le sfide della condizione umana e professionale.
3. *standard professionali* per tutti gli insegnanti, che costituiscano un riferimento per coloro che intendono diventare tali: una professione che deve essere *scelta* e quindi conosciuta non solo tramite l'esperienza fatta quando si era studenti, ma come un insieme di regole, tecniche, pratiche e comportamenti minimi richiesti per un esercizio adeguato. Gli standard devono essere il momento preliminare del processo di autoselezione, oggi inesistente: nessuno di coloro che affrontano un concorso è informato adeguatamente sulle caratteristiche del lavoro per cui si candida. Serve, insomma, un profilo esplicito dell'insegnante, che serva come punto di riferimento anche ai fini della valutazione.

La formazione iniziale all'etica pubblica può sensibilizzare su questi temi, preparare il dibattito, offrire degli strumenti; ma la vera crescita professionale non può che avvenire sul campo, nel quadro di una dinamica e di un progetto di istituto, che veda la presenza di insegnanti esperti, in grado di promuovere, guidare e gestire l'aggiornamento dei colleghi, il rapporto con l'università e la ricerca e l'integrazione dei nuovi assunti. Era una buona idea quella contenuta nella prima bozza della futura legge 107/15: quella che istituiva in ogni scuola la figura dei "mentor", docenti esperti incaricati di guidare, formare e sostenere i colleghi più giovani. E' un peccato che sia scomparsa, ma non è mai troppo tardi per un suo recupero.

### *Le condizioni contrattuali ed i tempi di lavoro*

Formare in modo diverso gli insegnanti e reclutare i migliori fra loro sono condizioni essenziali per un progetto di scuola che voglia darsi la missione non solo di istruire ma anche di educare.

Ci sono però altri aspetti da considerare, in primo luogo quelli contrattuali. Uno dei principali fattori di rigidità nell'attuale modello scolastico è costituito dal contratto di lavoro, che fissa condizioni uniformi per tempi e modalità di lavoro, guardando ad un unico modello di insegnante e ad un unico modello di tempo scuola.

La proposta chiave di TreeLLLe per una scuola che educi a vivere con gli altri, e molte delle proposte operative che la accompagnano, si fonda invece sul presupposto della flessibilità e del prolungamento dei tempi scolastici: un obiettivo che richiede anche nuove regole contrattuali. Non è questa la sede per affrontare il discorso in modo approfondito, ma sarà il caso di richiamare almeno alcuni dei punti fondamentali, che sarebbe auspicabile veder introdotti:

- contratti a tempo variabile, almeno per i nuovi assunti: contratti non solo a tempo ridotto, ma anche a tempo prolungato, ovviamente con adeguate modifiche della retribuzione;
- contratti che non prevedano rigidamente solo l'insegnamento e le attività direttamente funzionali ad esso, ma anche lo svolgimento di funzioni diverse: organizzative, come pure educative;
- contratti che prevedano la presenza a scuola dell'insegnante per moduli flessibili, e cioè non solo di mattina e per blocchi di ore contigue, ma in parte pomeridiani, con possibilità di rientri;
- possibilità di passare da un tipo di orario / prestazione all'altro, a domanda della scuola o dello stesso interessato (al mutare delle condizioni familiari, personali, professionali).

### *Nelle scuole solo insegnanti?*

Quello italiano è l'unico caso in Europa in cui gli insegnanti sono gli unici soggetti destinatari di ogni e qualsivoglia funzione abbia a che fare con l' "educazione" e con l'organizzazione e la gestione della scuola, anche quelle che oggi richiederebbero una adeguata specializzazione.

Tutto è affidato alla disponibilità, all'inventiva, alla creatività: in sostanza, all'eterna arte di arrangiarsi.

Qualche esempio:

- esistono le biblioteche scolastiche (poche), ma non esiste la figura professionale del bibliotecario (in Francia sono 9.000);
- esistono molte scuole che superano il migliaio di allievi, ma non esiste un infermiere;
- migliaia di allievi handicappati (anche gravissimi) frequentano le nostre scuole, ma la cura viene affidata ad un insegnante che ha frequentato qualche lezione di neuropsicologia e poco altro; e talvolta nemmeno questo;
- ci sono quasi 8.000 capi di istituto, ma in Italia ufficialmente non esiste la figura del Vice, garanzia di continuità non solo gestionale delle scuole;
- si predica – ad ogni riforma della scuola e dal 1878 – l'importanza dell'attività sportiva per bambini e adolescenti, ma nella scuola italiana non è mai entrato un allenatore.

E l'elenco potrebbe continuare, ma qui basti il confronto con una scuola francese di mille allievi, in cui si trova regolarmente: *Le chef d'établissement adjoint, l'adjoint-gestionnaire; le conseiller principal d'éducation, le chef des travaux, le professeur documentaliste, le conseiller d'orientation-psychologue, l'assistant social, l'infirmier, le médecin scolaire, le professeur principal, l'assistant d'éducation, pédagogique, de prévention e de sécurité.*

In tutto il mondo queste figure sono definite “*Personale professionale non insegnante*” e raggiungono percentuali di organico importanti.

Questo è uno degli aspetti più significativi della permanente difficoltà della scuola italiana di farsi carico degli aspetti *educativi* dell'apprendimento, integrandoli con quelli di istruzione in un progetto di vita scolastica. E' interessante rilevare che il Sindacato ha riassunto in uno slogan (“Unicità della funzione docente”) il rifiuto di modificare l'attuale mercato del lavoro scolastico, centrato sulla sola figura del docente con cattedra.

### *L'importanza dei dirigenti scolastici: una scelta che non si può sbagliare*

In classe vanno gli insegnanti: ed una scuola non può essere migliore dei suoi insegnanti. Ma è noto che già oggi – in un contesto di accentuata libertà didattica individuale, in cui ogni docente può, se vuole, muoversi indipendentemente dagli altri – la seconda variabile più importante per la qualità di una scuola è data dalla sua dirigenza. A maggior ragione sarà così se il profilo della professione docente si sposterà, come è auspicabile e necessario, verso una dimensione di maggiore collegialità reale e di responsabilità collettiva. In un tale scenario, il clima complessivo della scuola, il sistema di relazioni e l'organizzazione diventeranno più importanti di quanto non siano adesso. E, di riflesso, acquisteranno ancora maggior rilevanza la figura e la funzione del dirigente e dei suoi stretti collaboratori (la dirigenza allargata).

Del resto, segnali in tal senso non mancano. La recente legge sulla “buona scuola” assegna al dirigente due compiti nuovi e strategici: il potere d'indirizzo rispetto al piano dell'offerta formativa (e la conseguente facoltà di scegliere almeno parte dei docenti che debbono realizzarlo, al di fuori della logica automatica delle graduatorie) e il compito di riconoscere e premiare annualmente il merito.

L'importanza che la figura del dirigente già riveste, e quella che si appresta ad avere, mettono in evidenza un obiettivo che deve diventare strategico per il sistema: scegliere bene i futuri dirigenti. Sbagliare la scelta iniziale di un insegnante è già un problema grave, ma circoscritto nei suoi effetti. Sbagliare la scelta di un dirigente mette in crisi un'intera scuola, con i suoi circa mille studenti e cento insegnanti: anche perché, una volta assunto, è di fatto impossibile allontanarlo. Si tratta di un'alea che non si può più accettare a cuor leggero, sapendo che i rimedi successivi (la formazione, la rotazione degli incarichi, ecc.) non sono che dei palliativi rispetto a quella che è la strategia di elezione: individuare procedure di selezione iniziale che diano le maggiori garanzie possibili.

TreeLLLe ha dedicato a questo argomento un apposito Quaderno e non si ripeterà in questa sede. Si vuole solo ricordare che il primo criterio cui attenersi è quello di deli-

mitare meglio l'ambito dei potenziali aspiranti cui attingere. Non si può continuare a chiedere, come unico prerequisito, il possesso di una limitata esperienza di insegnamento. Occorre porre come condizione per partecipare ai concorsi l'aver svolto almeno alcuni anni di funzioni di organizzazione e coordinamento all'interno delle scuole da cui si proviene. Questa condizione da un lato renderebbe più facile la formazione di quel *middle management* di cui non si può fare a meno in organizzazioni complesse, anche ai fini di una auspicabile dirigenza distribuita; dall'altro permetterebbe di restringere la selezione a coloro che almeno hanno un'idea del funzionamento di una struttura organizzativa orientata alla formazione. Accessoriamente, servirebbe anche come auto-selezione: molti degli attuali candidati non hanno la minima idea del tipo di lavoro che li attende.

A valle del concorso, occorrerebbe collocare un ulteriore filtro: il periodo di prova dovrebbe essere svolto non come dirigente, ma come *aggiunto*, sotto la supervisione e la guida di un dirigente esperto, il cui giudizio valutativo finale fosse essenziale per la conferma nelle funzioni.

## La proposta in sintesi:

- L'insegnamento deve diventare una scelta professionale con un percorso formativo specifico (ad esempio: in Germania ci sono oltre 20 cattedre universitarie ad hoc), non basta laurearsi e poi insegnare. Le competenze disciplinari non bastano senza il supporto di quelle didattiche.
- Gli elementi di tale nuova formazione degli insegnanti dovrebbero essere: preparazione nella disciplina; preparazione nella didattica accompagnata da tirocinio; formazione attenta ai valori della cittadinanza democratica; capacità di condurre un dibattito argomentato; capacità di sollecitare ed apprezzare forme di intelligenza diverse.
- Condizioni di contesto necessarie: standard professionali chiari; un codice deontologico delle professioni; competenze valutative nei confronti degli studenti, ecc.
- Nuovi contratti di lavoro: a tempo variabile (ridotto o prolungato) almeno per i nuovi assunti; anche per funzioni diverse dall'insegnare (organizzative e/o educative).
- Aprire la scuola a personale non necessariamente insegnante, specializzato in funzioni necessarie per la gestione e organizzazione della scuola.
- Strategicità della formazione dei dirigenti scolastici: ripensare le modalità di selezione a cominciare dai prerequisiti per concorrere e da necessarie verifiche sul campo prima di affidare l'incarico.

## Proposta n. 4

Praticare metodologie didattiche attive e coinvolgenti, con l'uso appropriato delle nuove tecnologie.

### *Non ci sono più gli studenti di una volta*

Uno dei motivi più evidenti delle difficoltà che oggi la scuola incontra nello svolgere la missione che le è affidata è che stenta ad identificare le caratteristiche culturali e motivazionali dei suoi studenti. Ancora all'inizio degli anni Sessanta, tutto era più chiaro: c'erano programmi e piani di studio ben definiti. La condizione per andare avanti negli studi era di conformarvisi. Solo che a poterlo fare era solo il 15-20% dei giovani, mentre gli altri abbandonavano precocemente la frequenza per iniziare a lavorare.

Da allora, è cambiato il mondo: fino all'ultimo scossone, rappresentato dall'approdo di oltre ottocentomila studenti stranieri nelle nostre aule: un numero che cresce regolarmente, al ritmo di 40-50 mila unità per anno e che rappresenta ormai il dieci per cento del totale. Ma di questa evidenza non si è tenuto conto: e si continua a pensare ed operare come se i destinatari dell'educazione alla cittadinanza fossero ancora i figli maschi (anche il genere è importante in questa educazione) di una famiglia borghese agiata, urbana, colta e in grado di trasmettere i valori della disciplina, dello studio, del sacrificio, dell'impegno in attesa di un premio sicuro, di un posto "prenotato" nella scala sociale.

Questo alunno rappresenta una piccola minoranza del pubblico che frequenta ogni giorno le scuole. La scuola di massa accoglie scolari e studenti, in maggioranza di sesso femminile, appartenenti al ceto medio di recente formazione: ma anche figli di operai, artigiani, piccoli imprenditori, lavoratori autonomi, per non parlare dei figli di stranieri, tutti più o meno estranei a quei valori, su cui è stata fondata la scuola elitaria nazionale.

Concepire una *educazione alla cittadinanza* efficace significa, in primo luogo, osservare e studiare meglio questo nuovo pubblico, e prendere atto che c'è una enorme differenza tra il modo di pensare dei giovani e il modo di pensare degli insegnanti. È sempre più difficile far "passare" ciò di cui gli studenti hanno bisogno: il che richiede di necessità che si risvegli la loro motivazione. I nostri modi di insegnamento, prevalentemente trasmissivi, sono ormai obsoleti e non rispondono alla loro domanda di coinvolgimento attivo.

Ci può aiutare la sintesi globale effettuata da Prensky, servendosi delle risposte raccolte in migliaia di interviste fatte a studenti di tutti i ceti sociali, di tutte le età, di tutte le nazionalità. Le risposte sono singolarmente convincenti:

- non tollerano più lezioni cattedratiche;
- vogliono essere rispettati, vogliono che si abbia fiducia in loro, vogliono che si tenga conto delle loro opinioni e che li si apprezzi;
- vogliono coltivare le proprie passioni e i propri interessi;

- vogliono cercare, utilizzando strumenti del loro tempo;
- vogliono lavorare con i loro coetanei, in gruppi di lavoro, per realizzare progetti;
- vogliono prendere decisioni ed essere coinvolti nel controllo dell'esecuzione;
- vogliono essere collegati con i loro coetanei per esprimere e condividere le loro opinioni, in classe e al di fuori della scuola,
- vogliono cooperare e competere con altri;
- vogliono che l'educazione sia legata alla realtà.

È possibile, logicamente, considerare questa lista come un insieme irrealistico di aspettative adolescenziali. Ma, se lo facessimo, commetteremmo un grave errore. Oggigiorno gli studenti vogliono imparare in un modo diverso che in passato. Auspicano modalità di apprendimento interattive che li coinvolgano maggiormente e che abbiano un senso per loro.

### *Solo un modo diverso di lavorare a scuola?*

La ricerca sugli ambienti e sulle tecniche di apprendimento più favorevoli per gli studenti è cresciuta enormemente negli ultimi anni. Molti ricercatori osservano che le scuole non traggono ispirazione operativa dalle evidenze empiriche della scienza. Nello stesso tempo la ricerca sugli apprendimenti è purtroppo sconnessa dalla realtà delle pratiche educative che di fatto si realizzano. Le conclusioni che emergono dalle scienze dell'apprendimento rigettano l'idea che l'apprendimento sia primariamente un fenomeno per cui i giovani possano, per loro conto e con attività solo individuali, sviluppare un forte interesse ad apprendere, anche se ciò è in qualche misura senz'altro possibile. Invece un'appropriata progettazione delle procedure e dell'organizzazione degli ambienti di apprendimento è un vero e proprio "valore aggiunto" che va senz'altro utilizzato.

Infatti l'apprendimento ha natura prevalentemente sociale: lo sviluppo della conoscenza avviene soprattutto attraverso processi di interazione, negoziazione e cooperazione. Le neuroscienze dimostrano che la mente umana è segnata dalla interazione con gli altri. Natura e cultura costantemente interagiscono per formare lo sviluppo della mente. Certamente esistono predisposizioni genetiche, ma l'ambiente influenza potentemente lo sviluppo della mente.

È allora opportuno ri-orientare il focus dalla attenzione all'apprendimento dei singoli individui verso una ristrutturazione dell'ambiente più favorevole a facilitare gli apprendimenti.

Ma le neuroscienze confermano anche che le dimensioni emozionali e cognitive dell'apprendimento sono inestricabilmente connesse. Gli insegnanti devono capire quanto le dimensioni cognitive e emotive lavorano assieme e al contempo devono rendersi conto di quanto le emozioni negative possono inibire i processi di apprendimento e demoralizzare i giovani. La natura prevalentemente sociale dell'apprendimento raccomanda l'adozione di modelli di "*cooperative learning*", naturalmente se

organizzati e strutturati appropriatamente. Va da sé che il lavoro di gruppo non può in alcun modo ridurre l'importanza del lavoro autonomo e della ricerca personale, che peraltro è necessaria per i giovani dopo le scuole primarie. Quando la collaborazione di gruppo avviene su "project work", (o ricerche a progetto), si pongono problemi che i giovani dovranno affrontare nel corso della loro vita. Problemi significativi relativi alla vita reale dei giovani giocano un ruolo chiave perché facilitano sia impegno che motivazione. Di qui l'importanza di "inquiry based learning", cioè di ricerche su problemi che hanno senso per i giovani nella vita di tutti i giorni e di "service learning" cioè di attività di volontariato al servizio della comunità locale. Un altro dei principi che le scienze dell'apprendimento enfatizzano è quello di evitare un eccesso di domanda di conoscenze sugli studenti, in quanto ciò può determinare effetti negativi e demotivanti.

Si insiste peraltro sulla assoluta necessità che i giovani abbiano costanti e regolari feedback di valutazione delle loro performance: utili per loro consapevolezza e per gli insegnanti che devono eventualmente modificare i loro metodi di insegnamento. Un ultimo punto evidenziato riguarda l'importanza di poter disporre di "spazi fisici flessibili", che sono essenziali per l'introduzione dei nuovi approcci raccomandati, sia per il lavoro individuale che collettivo. Spazi inadatti rendono di fatto impossibili gran parte delle indicazioni suggerite.

Per concludere va sottolineato che tutti questi principi o indicazioni devono essere presenti e rispettati contemporaneamente, se si vuole creare un ambiente di apprendimento veramente efficace. Ma come far sì che il cambiamento raccomandato dalle scienze per l'apprendimento si trasformi in realtà operativa? Il punto chiave è che ci sia una revisione dei programmi e degli obiettivi di formazione dei docenti, affinché ognuno di loro acquisisca piena consapevolezza di quanto i processi cognitivi, le emozioni e le motivazioni siano tra loro interconnessi e di quanto la natura dell'apprendimento sia legato all'interazione sociale.

Qui di seguito una sintesi delle principali tecniche didattiche raccomandate per suscitare l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti: praticare attività di gruppo (*cooperative learning*) e di apprendimento a progetto (*project work*);

- approfondire problemi che hanno senso per gli individui e la società (*inquiry based learning*);
- sviluppare competenze attraverso l'operatività (*learning by doing*) e non fermarsi alle conoscenze ricevute dagli insegnanti;
- praticare attività di volontariato promosso dalle scuole e a servizio della comunità locale (*service learning*).

### *Ripensare il modello organizzativo della scuola*

Charles Fadel, un ricercatore americano, promotore del *Center for Curriculum Redesign (CCR)*, ha raccolto in una tavola degli opposti i caratteri della vecchia e della nuova scuola. Con tutte le semplificazioni e le approssimazioni concettuali che questo modo di procedere comporta, non si può negare che, se la scuola vuole mantenere la sua

capacità di presa sulle intelligenze e sulle emozioni dei propri studenti, deve profondamente mutare pelle:

(una scuola) centrata sull'insegnante	(una scuola) centrata sullo studente
Prescrizioni direttive	Scambi interattivi
Saperi	Competenze
Contenuti	Processi
Capacità teoriche	Capacità applicative
Fatti e principi	Domande e problemi
Teoria	Pratica
Programmi	Progetti
Ad orario fisso	A richiesta
Curricolo unico	Personalizzazione dell'offerta
Competitiva	Collaborativa
Aula	Comunità globale
Basata sui testi scritti	Basata sul web
Valutazione sommativa	Valutazione formativa
Apprendere per la scuola	Apprendere per la vita

### *Nuove tecnologie didattiche: telematica e multimedialità*

La rivoluzione mediatica apre vie inesplorate: programmi televisivi, conferenze elettroniche, accesso a biblioteche elettroniche e banche dati, videogiochi, videoregistratori, computer, CD-Rom, etc. C'è chi sostiene che siamo alle soglie di una rivoluzione epocale assimilabile al passaggio dalla cultura verbale a quella scritta.

Telematica (eliminazione a basso costo della tirannia del tempo e dello spazio) e multimedialità (suono, immagine, testo) non possono essere considerate puri strumenti innovativi ma neutri, bensì tecnologie che forniscono uno specifico "valore aggiunto" ai processi cognitivi e di apprendimento. Gli insegnanti, attraverso questi strumenti, possono migliorare enormemente la qualità dell'attenzione, l'interesse e le capacità di memorizzazione dei loro studenti. Ma anche ravvivarne la motivazione, troppo spesso addormentata dalla didattica tradizionale.

Così come le nuove tecnologie hanno profondamente modificato nelle imprese l'organizzazione del lavoro e i rapporti tra le persone, anche l'uso della telematica e della multimedialità trasformerà l'atteggiamento dei protagonisti e l'organizzazione della scuola (ad esempio, rottura dello spazio-classe a favore di aule di grandi dimensioni in cui proiettare materiali per 100/200 ragazzi e aule più piccole per discussioni guidate tra tutor e gruppi ridotti di studenti; lezioni o conferenze su CD-Rom predisposti dai migliori studiosi di ogni singola materia, etc.).

Vanno ribaditi il valore e l'imprescindibilità della cultura scritta, che va difesa a oltranza: la lettura e la scrittura richiedono momenti di solitudine, concentrazione, capacità di apprezzare la chiarezza e le distinzioni. L'uomo è un animale simbolico e guai se riduce o perde le sue capacità di astrazione, di razionalità. Peraltro, come rile-

va R. Maragliano, “oggi impera un rigido monoteismo testuale, la scuola è il regno della mono-medialità, dove l’istruzione è contro il consumo, la pagina contro lo schermo, il libro contro la televisione e il computer, l’astrazione contro l’immersione... l’uomo è invece per natura un soggetto multimediale ed è logico che la multimedialità lo seduca, lo faccia giocare ma lo metta anche in gioco (stare in contatto con, stare dentro a, muoversi, scegliere, agire, etc.)”. Non è ragionevole sottolineare più del necessario il contrasto e la inconciliabilità della cultura scritta con quella audiovisiva: piuttosto, consapevoli dei limiti di ognuna, vanno ricercate le giuste integrazioni e sinergie.

Con la telematica e la multimedialità gli studenti sono incoraggiati ad auto-apprendere e diventare ricercatori sia a scuola che a casa: più spazio alla curiosità e alla creatività. Sussiste peraltro il rischio di un colossale zapping senza senso. Va demitizzata la filosofia dell’auto-organizzazione dell’istruzione. L’insegnante manterrà sempre un ruolo decisivo, semplicemente non sarà più solo un dispensatore di conoscenze ma anche una guida – un “tutor” – in grado di selezionare, programmare, commentare i materiali, insegnare ad apprendere.

In conclusione telematica e multimedialità offrono nuove straordinarie possibilità per interessare e coinvolgere gli studenti

Non possono essere sottaciuti gli *ostacoli* che si frappongono

a) le resistenze culturali e/o psicologiche di molti insegnanti che devono rimettere in discussione il proprio ruolo e le metodologie didattiche: c’è assoluta necessità di trovare incentivi affinché gli insegnanti più motivati si impegnino in progetti di formazione e aggiornamento continuo. Per usare con cognizione di causa lo strumento occorre padroneggiarlo e qui molto spesso gli alunni sono più esperti dei loro docenti.

Investimenti in tecnologie non combinati con investimenti per l’aggiornamento degli insegnanti sono insensati. L’obiettivo è rendere gli insegnanti capaci di progettare e gestire la propria didattica in presenza di tecnologie, non di subire software preconfezionati.

b) la rigidità del sistema scolastico (programmi, orari, distinzione netta tra discipline, spazio-aula, etc.): la scuola dell’autonomia potrà offrire quella flessibilità del contesto indispensabile all’adozione delle nuove tecnologie didattiche.

### *Per una educazione alla cittadinanza democratica*

Le considerazioni fin qui svolte si applicano alla scuola nel suo complesso ed a tutte le discipline che vi si insegnano. Ma il discorso diventa ancora più complesso quando si prendono in considerazione le *educazioni* e, fra queste, l’educazione alla cittadinanza, in cui è *la forma dello stare insieme* che modella la *sostanza*, cioè il successo dell’azione formativa.

Come si può, nel quadro di un’educazione alla cittadinanza democratica, affrontare le tematiche relative a valori, ideologie, opinioni, atteggiamenti che non solo non sono democratici, ma combattono espressamente la democrazia? Come fare se tra gli alun-

ni serpeggia la giustificazione o addirittura il sostegno rispetto alle sette integraliste islamiche o ai movimenti neonazisti? Come si fa oggi ad affrontare in classe il tema dei profughi e dei migranti, se una parte (speriamo piccola) si augura che affondino con i loro barconi nel mare prima di raggiungere le nostre coste?

Gli interrogativi (e gli esempi) si potrebbero moltiplicare. Sappiamo quali sono state (e sono spesso tuttora) le risposte della scuola italiana a queste sfide educative.

La prima risposta è la *rimozione*. Con l'argomento che la scuola pubblica è la scuola di tutti e che "a scuola non si fa politica", i temi scottanti vengono accantonati, messi da parte, esclusi dai programmi. Una strategia di arroccamento dietro i principi (peraltro legittimi) dell'etica professionale, che consente agli insegnanti di non esporsi. Il messaggio latente è che è meglio tenersi ad una certa distanza dalla politica, non comprometersi, poiché si rischia di bruciarsi le dita o di uscire con le ossa rotte. Ma va posta molta attenzione ai messaggi latenti: spesso il non detto rivela più di tante parole.

La seconda risposta è invece di segno opposto: se ho delle idee, non posso nasconderele; devo combattere per esse, anche dalla cattedra, sperando di fare proseliti tra i miei alunni. Fare scuola è un modo per esprimere la propria *militanza* politica (qualunque essa sia).

Queste due risposte non esauriscono i modi coi quali la scuola italiana ha affrontato il problema dell'educazione politica. La realtà è più complessa dei modelli che ci servono per studiarla e ci sono tante sfumature. Le due risposte della rimozione e della militanza sono entrambe inadeguate, se il compito al quale vogliamo contribuire è quello di mettere le basi per un'educazione democratica alla cittadinanza.

La democrazia è, tra le altre cose, un modo per prendere decisioni di fronte a questioni "controverse", che dividono l'opinione pubblica e le forze politiche. L'argomentazione, il dialogo, sono modi attraverso i quali i soggetti acquisiscono la capacità di "prendere posizione" di fronte a questioni controverse. Se non ci fossero questioni controverse, non ci sarebbe neppure bisogno della politica e della democrazia, basterebbe dare il potere di decidere agli esperti, cioè agli scienziati. E' controverso, per fare un esempio, se ci sia un limite, e dove sia collocato, nella capacità di una comunità di assorbire una popolazione di immigrati. E' controverso se sia meglio, per mettere in ordine i conti pubblici, alzare le tasse o ridurre la spesa pubblica. Prendiamo, per fare un altro esempio, la questione scottante dell'eutanasia e dell'accanimento terapeutico. Anche i più convinti oppositori dell'eutanasia ammettono che si possano mettere dei limiti all'accanimento terapeutico. Ma dove fissare il confine che consenta al medico di decidere se e quando interrompere le cure?

Se si nega alla scuola la possibilità di affrontare "questioni controverse" (cioè, politiche), la si condanna la scuola a restare uno spazio al di fuori della realtà; ad essere, e ad essere percepita, dagli stessi studenti come irrilevante per affrontare la vita reale. Ma come farlo, evitando di cadere nelle trappole della rimozione o della militanza? Abbiamo bisogno di sviluppare una sorta di "pedagogia della controversia" (vedi in proposito il contributo di Alessandro Cavalli nella parte seconda), capace di formare competenze di ascolto e di argomentazione, prima di tutto nella formazione degli insegnanti, di tutti gli insegnanti, prima di ripensare come fare "educazione civica".

## La proposta in sintesi:

- Nella scuola di tutti e nell'era digitale, gli studenti non sono più quelli di una volta, la scuola invece sì: necessità di identificare le caratteristiche culturali e motivazionali di questo nuovo pubblico.
- Gli studenti vogliono imparare in modo diverso rispetto al passato e le scienze dell'apprendimento danno loro ragione. I metodi non possono essere solo trasmissivi ma devono diventare interattivi e coinvolgenti, come ad esempio: attività di gruppo (*cooperative learning*); di apprendimento a progetto (*project work*); approfondire temi che hanno senso per i giovani e la società (*inquiry based learning*); sviluppare competenze attraverso l'operatività (*learning by doing*); praticare attività di volontariato (*service learning*).
- Le nuove tecnologie devono essere usate a fini didattici dagli insegnanti e dagli studenti. Telematica e multimedialità non sono infatti solo strumenti ma possono fornire uno specifico valore aggiunto, migliorando la qualità dell'attenzione, della motivazione e la capacità di memorizzazione. Resta ferma e va ribadita l'imprescindibilità della cultura scritta.

## Proposta n. 5

### Coinvolgere i genitori nell'educazione a vivere con gli altri.

#### Le ragioni a favore

Ci sono eccellenti ragioni per coinvolgere i genitori nella vita della scuola ed in particolare nelle azioni educative, compresa quella di educazione alla cittadinanza. Al di là del dettato costituzionale, che riconosce loro la titolarità delle scelte educative per i propri figli, è del tutto ovvio che i ragazzi arrivino a scuola con un *imprinting* cognitivo ed emotivo condizionato in misura rilevantissima dalla famiglia di appartenenza.

Oggi, questa situazione è mitigata – o forse resa più complessa – dall'intervento di altre agenzie formative, in primo luogo la TV, di fronte alla quale un bambino di sei anni si stima abbia passato in totale altrettanto tempo che con i propri genitori. Se da una parte l'influenza televisiva è un fattore omologante rispetto agli atteggiamenti dei bambini – e quindi semplifica per un certo verso l'azione della scuola – dall'altro si tratta di una tipica agenzia pirata, che non è espressamente mirata ad obiettivi educativi e anzi, in troppe circostanze, risulta fortemente diseducativa.

Ma resta vero che, TV o non TV, la famiglia di origine fornisce ad ogni studente la parte più importante del suo corredo iniziale, a partire dalle potenzialità naturali, iscritte nel suo DNA, fino a tutto un sistema di valori e di stili di vita, molto difficile da modificare in seguito e comunque mai del tutto.

Non è un caso se le ricerche finora condotte, in tutti i Paesi, concordano nell'individuare nel livello di istruzione della madre la singola variabile maggiormente correlata con il successo scolastico degli studenti.

Ciò che è vero per gli aspetti più propriamente legati con l'apprendimento scolastico, lo è ancor di più per quanto concerne l'educazione ai valori. Secondo numerosi studi, l'azione della scuola in questa direzione risulta efficace soprattutto quando rafforza l'*imprinting* familiare; ma riesce solo in parte a modificarlo, quando non è in sintonia con esso. Educare i giovani senza, o contro, i genitori è una mera illusione.

E dunque, se la scuola vuole riprendere in mano la propria *missione educativa*, e in particolare quella di educare a vivere con gli altri, non può rinunciare a cercare il dialogo e la collaborazione con la famiglia. Sarebbe anzi auspicabile che inserisse esplicitamente questo impegno nel proprio Piano dell'offerta formativa, come già avviene nelle migliori scuole statali ed in molte scuole paritarie.

#### Un patto fra diseguali

Questa alleanza ha forme diverse a seconda delle culture profonde dei vari Paesi, che si esprimono nei rispettivi ordinamenti. Numerosi Paesi del Nord e Centro Europa (ma anche di molte altre parti del mondo) riconoscono alle famiglie un ruolo prevalente nella committenza educativa, fino a conferire loro la guida politica della scuola

attraverso i Board (consigli di amministrazione), che definiscono le scelte formative, scelgono i presidi e gli insegnanti, vigilano sull'adempimento degli indirizzi adottati e molto altro.

In altri Paesi, primo fra tutti la Francia, la situazione è molto diversa, in quanto lo Stato rivendica a sé la primazia in materia di istruzione ed educazione civile e quindi considera l'influenza dei genitori come qualcosa da "tenere a bada" e comunque da ammettere con cautela ed a certe condizioni.

La posizione dell'Italia si avvicina a quella francese, con una differenza importante. Il sistema francese non ha mai abbandonato l'esercizio di una funzione *educativa*, custodendo gelosamente un patrimonio di valori repubblicani, vera e propria morale laica, intorno a cui si presume che debba organizzarsi ogni educazione pubblica ed in primo luogo quella affidata alle scuole. Oggi questa pretesa è messa in discussione da una serie di fattori, come è meglio descritto nella sezione di questo Quaderno dedicata alla Francia. Ma, almeno per quanto riguarda le posizioni ufficiali, il presupposto non è molto cambiato.

In Italia questo senso forte delle istituzioni e della Repubblica è venuto meno da tempo, se pure è mai esistito realmente (si veda il capitolo su *Le resistenze e gli ostacoli*). Diventa quindi più difficile per la scuola rivendicare una propria missione educativa, della quale essa per prima stenta a definire i contenuti.

Ciò non toglie che la diffidenza verso i genitori, che in Francia è istituzionale, esista anche da noi pur se assume piuttosto natura e caratteri corporativi, cioè di difesa del ruolo professionale degli insegnanti, che mal tollerano di farsi dire da altri, fossero pure i genitori, come vadano istruiti ed educati i ragazzi loro affidati. Una doglianza ricorrente delle Associazioni dei genitori è che, soprattutto nelle scuole statali, i docenti tendono a resistere rispetto a quelle che, ai loro occhi, sono interferenze fastidiose dei genitori.

### *Un "distinguo" necessario*

Quando si parla genericamente di coinvolgere i genitori nell'attività della scuola, si intendono in realtà due cose molto diverse: il coinvolgimento individuale, che ogni genitore ha nei rapporti con gli insegnanti per lo sviluppo armonico del proprio figlio; il coinvolgimento istituzionale dei genitori, attraverso i propri rappresentanti, nelle scelte della scuola.

Nel primo caso, non vi sono dubbi sostanziali: il rapporto è, e deve rimanere, "uno a uno". Cioè il genitore segue il proprio figlio e dialoga a questo fine con ciascun insegnante ed eventualmente con il preside. Anche questo tipo di rapporto a volte non è del tutto privo di malintesi: dipende dalla qualità di entrambi gli interlocutori e dalla loro disponibilità sostanziale a mettersi in discussione e a recepire un punto di vista diverso dal proprio. Il problema grave è che, laddove i genitori sono "lontani" o assenti, non ci può essere collaborazione con la scuola. E si tratta, in genere, proprio di quei ragazzi che più avrebbero bisogno di una sinergia educativa forte.

Il secondo caso è più problematico: vediamo perché. I valori sono, per loro natura,

generali: cioè costituiscono indicazioni di atteggiamenti e comportamenti considerati giusti da tutta una comunità. Così è necessariamente anche per l'educazione a vivere con gli altri, che non può esistere se non nell'accettazione reciproca della pari dignità di tutti e del diritto al pieno rispetto degli spazi vitali di ciascuno. E del resto, se così non fosse, l'istituzione scuola non potrebbe farsi promotrice e garante di scelte filosofiche, politiche, etiche che appartenessero legittimamente soltanto ad una parte. Il punto è che non è affatto scontato che tutti i genitori siano portatori di un atteggiamento istituzionale per quanto riguarda i valori. I genitori sono sempre genitori dei propri figli e il criterio di giudizio di ciò che per essi è desiderabile rimanda il più delle volte a ciò che pensano giovi al figlio. Si possono citare, come esempio negativo, le proteste di alcuni – per fortuna, una minoranza – quando in classe viene inserito un disabile grave o un immigrato.

Dunque non è detto che la scuola possa sempre contare sul coinvolgimento dei genitori quando sono in gioco temi valoriali: soprattutto se questi possono risultare controversi, come non di rado è il caso quando si tratta di vivere con gli altri.

La scuola non può mediare fra queste pulsioni divergenti: deve per forza di cosa, oltre che per la sua natura di istituzione, collocarsi al di sopra di esse. Se non facesse così, essa finirebbe con l'amplificare le differenze sociali e culturali in ingresso: perché i più forti ed i più provveduti culturalmente trovano sempre la strada per rappresentare le proprie ragioni (che poi consistono, di solito, nel mantenere le differenze esistenti), mentre i più deboli, e coloro che sono già in partenza socialmente svantaggiati, si troverebbero messi ai margini. Cioè l'esatto contrario di quella funzione di riequilibrio che la scuola dovrebbe assolvere.

Qualcosa di analogo si verifica anche quando sono in gioco comportamenti che la scuola deve sanzionare in quanto contrari alle regole: comportamenti che di solito consistono proprio in violazioni ai principi del vivere con gli altri. Accade che qualche genitore – sempre una minoranza, ma in numero crescente – non accetti la nota disciplinare o la sanzione che ne consegue: e si precipiti a scuola per esigerne il ritiro.

### *Rinunciare a collaborare?*

Le difficoltà che abbiamo messo in evidenza sono reali: ma non costituiscono una ragione per rinunciare a cercare le forme possibili di una collaborazione *istituzionale* positiva in ambito educativo. Solo, bisogna capire su che cosa e con chi questa alleanza vada ricercata. Ed anche a quale livello.

Difficile che l'alleanza possa essere trovata fra l'istituzione ed il singolo genitore, dal momento che i sistemi di riferimento sono di necessità diversi e non riconducibili ad unità. L'istituzione deve fissare le proprie regole e definire le proprie scelte avendo come criterio guida quello dell'universalità; il singolo guarda a ciò che gli giova o che non tocca i suoi privilegi, veri o presunti che siano.

Difficile anche che l'alleanza si possa realizzare a livello degli organi collegiali, almeno così come sono oggi. Nel Consiglio di Istituto, che solo teoricamente è l'organo di indirizzo generale della scuola, quello cui spetterebbe formulare le scelte impegnati-

ve per tutti, siedono troppo spesso consiglieri eletti senza alcun pre-requisito di competenza tecnica e neppure la consapevolezza piena di esser lì per rappresentare un interesse generale.

Questo è una funzione a cui dovrebbero essere chiamati altri soggetti: soggetti rappresentativi, che da un lato siano meno emotivamente coinvolti del singolo in una visione *particolare*, dall'altro abbiano la cultura e l'esperienza per svolgere la funzione di corpi intermedi.

TreeLLLe pensa essenzialmente ad una entità, storicamente debole nel nostro Paese, ma molto forte in altri e che potrebbe svolgere un tale ruolo: le Associazioni nazionali dei genitori. Ce ne sono sostanzialmente tre, tutte fortemente connotate sul piano dell'appartenenza ideale: e proprio questa loro matrice ideologica, in un tempo post-ideologico come il nostro, ha contribuito a renderle finora poco radicate nella base dei genitori. Non è raro che consiglieri di istituto, eletti in liste che si rifanno a queste Associazioni, votino senza seguirne gli orientamenti generali.

Un correttivo utile potrebbe venire da un'idea semplice, del resto già attuata con successo altrove: prevedere che la rappresentanza nei Consigli debba essere di secondo livello, cioè che si voti su liste nazionali che fanno riferimento alle principali Associazioni e che siano poi queste a designare, attraverso le proprie strutture territoriali, coloro che siederanno nei Consigli (eventualmente in più Consigli), in proporzione ai voti ricevuti.

Insomma dei rappresentanti "professionisti", o almeno più avvertiti ed informati (ed anche più preparati sui propri compiti, sulla normativa, sulla missione della scuola, ecc.). Una tale rappresentanza mediata sarebbe meno esposta alla pressione degli interessi particolari e più provveduta dal punto di vista degli strumenti culturali e politici. Da un lato, essa farebbe meglio gli interessi dei propri rappresentati, proprio in ragione della migliore preparazione e del "mestiere" consolidato; dall'altro avrebbe la dimensione culturale adatta per affrontare in modo appropriato le questioni istituzionali. Ivi inclusa, ma non solo, quella dell'educazione a vivere con gli altri.

### *Altre strategie utili per coinvolgere i genitori nella vita della scuola*

#### *a) nel seguire i propri figli*

- migliorare la comunicazione, assumendo un atteggiamento proattivo, in particolare verso i genitori degli allievi appartenenti alle famiglie meno favorite e culturalmente attrezzate, soprattutto quelle degli allievi stranieri;
- rendere agevoli i momenti di dialogo e di incontro per quanto riguarda orari, sedi e modalità organizzative (ad esempio, tenendo conto degli impegni di lavoro dei genitori);

#### *b) nella vita e nell'attività della scuola*

- concepire e realizzare progetti esplicitamente rivolti ai genitori sui temi educativi, pedagogici, didattici;
- informarli e coinvolgerli sui temi del cambiamento della scuola, soprattutto in occasione di "riforme", programmi nazionali o innovazioni;

- associare le famiglie a tutte le possibili iniziative formative, ricreative e didattiche dove i genitori – con le loro specifiche competenze – possono giocare un ruolo attivo;
- favorire l'associazionismo dei genitori, dando loro, a livello nazionale, regionale e anche all'interno della scuola, spazi e risorse per lo svolgimento di attività e iniziative autonome.

### *Più in generale*

La scuola, per svolgere efficacemente la sua funzione, ha bisogno di partenariati. Alcuni di questi sono istituzionali, con gli Enti locali, e servono per garantirsi servizi indispensabili: per esempio, la sede fisica, la sua manutenzione, le utenze elettriche, idriche, telefoniche, etc. Altri sono elettivi ed esprimono la volontà della scuola di arricchire il numero delle opportunità formative che essa è in grado di offrire con le proprie risorse interne.

Un esempio, che si avvia a diventare anch'esso istituzionale, è quello delle scuole che si rivolgono al mondo del lavoro per organizzare visite aziendali, tirocini e stage per i propri alunni. Con la recente legge 107/15, questa attività è diventata obbligatoria per tutte le scuole superiori, che devono far svolgere agli studenti degli ultimi tre anni non meno di 400 ore di alternanza scuola-lavoro in azienda (200 ore per i licei).

Un'altra forma di partenariato, se pure sui generis, è quella delle uscite didattiche e dei viaggi di istruzione, in cui il territorio viene chiamato ad offrire le proprie emergenze culturali e formative per ampliare le esperienze formative degli studenti. Ma in questo caso si tratta di una forma di partenariato passivo, nel senso che il territorio subisce la visita, ma non entra nella sua progettazione, salvo casi particolari.

Esempi di partenariato in senso proprio si hanno invece quando la scuola ricerca intese con altri soggetti per lo svolgimento di attività particolari: per esempio, quando invita l'Università a fare orientamento per i propri studenti in uscita, o quando stipula convenzioni con piscine o centri sportivi per far svolgere le lezioni di Educazione Fisica con l'utilizzo di strutture esterne, o quando organizza scambi culturali con altre scuole, in Italia o all'estero, per migliorare la preparazione generale o quella linguistica.

Tutte queste sono cose ormai abbastanza normali, anche se raramente vengono poi integrate a pieno titolo nel funzionamento ordinario della scuola. Troppo spesso, esse sono vissute come una sorta di parentesi, se non si vuole dire di *ricreazione*, rispetto alla *routine* quotidiana, che continua uguale a se stessa. La scuola, nella sostanza, rimane quella di sempre: spiegazioni *ex cathedra*, compiti, interrogazioni; ma, ogni tanto, apre una finestra per far cambiare l'aria e subito dopo la richiude e riprende da dove aveva interrotto.

Nel caso dell'educazione alla cittadinanza, cui è dedicato questo Quaderno, l'approccio dovrebbe essere diverso. L'impostazione stessa delle attività dovrebbe essere proiettata permanentemente all'esterno, anche quando si svolgono fra le mura scolastiche. L'insegnante dovrebbe fare costante riferimento a quello che succede fuori, al perché

succede, al giudizio (o ai diversi giudizi) che si possono formulare al riguardo, agli argomenti per aderire ad una visione piuttosto che all'altra.

E parte delle attività dovrebbe svolgersi anch'essa fuori della scuola, soprattutto negli ultimi anni di corso e soprattutto se si attuasse il progetto di Scuola Aperta, a tempo pieno, illustrato nella Proposta chiave di questo Quaderno.

Comunque, anche a prescindere dalla sua versione allargata, l'educazione a vivere con gli altri, dovrebbe per definizione essere uno spazio aperto sul sociale. Visite alle istituzioni, colloqui ed interviste con personaggi della vita pubblica, collaborazioni con organizzazioni del terzo settore, con strutture di assistenza ai disabili, alle persone in difficoltà, agli immigrati. Tutto quello che permette ai giovani di prendere consapevolezza delle problematiche che attraversano il nostro tempo e che richiedono il nostro impegno di cittadinanza attiva: questo è il territorio sul quale dovrebbe muoversi una tale educazione.

## La proposta in sintesi:

- La scuola agisce su mandato della società civile e ha bisogno di partenariati e di rapporti: centrale per importanza è quello con i genitori.
- È opportuna una distinzione: un conto è la collaborazione genitori con gli insegnanti per l'istruzione e l'educazione dei propri figli; un altro la partecipazione dei genitori alla vita istituzionale delle scuole in qualità di rappresentanti.
- Per la prima dimensione è necessario favorire in tutti i modi possibili (orari, sedi, modalità organizzative idonee, ecc.) il coinvolgimento dei genitori nello sviluppo formativo del proprio figlio, perché sono loro che comunque forniscono ai figli un sistema di valori e stili di vita difficile da modificare in seguito. Educare i giovani senza o contro i genitori è una mera illusione.
- Diverso è il problema di come garantire la rappresentanza dei genitori più adeguata nell'interesse dell'istituzione scuola. Di fronte a carenze di competenze specifiche si raccomandano elezioni di secondo livello limitando la scelta a membri già impegnati nelle Associazioni dei genitori.

# Proposte operative per lo sviluppo della “educazione civica”

## Proposta n. 6

Favorire la partecipazione proattiva dei giovani nella scuola e nella comunità

### *A vivere si impara vivendo*

Sembra un gioco di parole, ma è così. Quasi nulla di quel che conta nella vita è innato nell'essere umano fin dalla nascita, salvo l'eredità biologica e certi comportamenti istintivi, correlati alla sopravvivenza dell'individuo o della specie. Tutto il resto si apprende, soprattutto per imitazione di ciò che accade intorno al bambino/ragazzo, a misura che procede verso l'età adulta.

Buona parte dei comportamenti sociali e delle categorie di giudizio viene assorbita così dall'esterno, senza una vera e propria scelta consapevole da parte del giovane. Vede che gli altri fanno così e finisce con il considerare normale o necessario fare lo stesso.

È ben noto dall'antropologia culturale, per esempio, che il senso del pudore o quello del tempo o l'estensione della *comfort zone* personale (la prossemica) variano da un popolo all'altro: e quel che in un luogo è considerato improprio in un altro costituisce la regola. Vivere insieme con gli altri non fa eccezione alla regola. Solo vivendo all'interno di una società, con le sue regole, i suoi tabù, i suoi riti, se ne assorbono inconsapevolmente stili di vita e un patrimonio di riflessi automatici circa ciò che si può fare e ciò che è inappropriato o addirittura offensivo.

Naturalmente, su questo, che è il dato naturale, la civiltà ha poi via via inserito delle sovrastrutture di integrazione e di correzione, sulla base delle convinzioni razionali lentamente maturate nel tempo ed assunte a norma consapevole. La principale di esse è l'istruzione formale, che si riceve a scuola e che, nel corso di un lungo volgere d'anni, riveste la struttura naturale dell'individuo di uno strato di conoscenze, giudizi, pratiche e norme che la correggono e la orientano verso comportamenti considerati più vantaggiosi per la comunità ed anche per i singoli che ne fanno parte.

### *La democrazia è un fatto culturale*

Di questi dati sovrastrutturali che vengono trasmessi con l'istruzione / educazione, fa parte anche la cittadinanza democratica. La democrazia non è un fatto istintivo, anzi: è un sofisticato strumento di formazione della volontà collettiva, che è sostanzialmente contro-intuitivo. In natura prevale la legge del più forte, che impone la propria volontà; per arrivare al dato di fondo della democrazia, che “uno vale uno”, ci sono voluti millenni di civiltà e di lotte. E si tratta di un'acquisizione tutt'altro che scontata, anche nei paesi che la attuano da più tempo.

Paragonato al tempo che c'è voluto per far evolvere l'*homo erectus* ad *homo sapiens*, e poi a

quello necessario per arrivare alle nostre civiltà occidentali avanzate, il tempo della democrazia è poco più di un battito di ciglia. Il che spiega perché si tratti di una conquista sempre in bilico e sempre a rischio di essere messa in gioco: ma dà conto anche della necessità che la scuola si impegni per svilupparla e consolidarla.

Così come la democrazia, molti altri aspetti di quella che abbiamo convenuto di chiamare *educazione civica* (ma anche *l'educazione civile*) sono un fatto culturale, nel senso antropologico del termine. Vanno appresi, e in questo apprendimento la scuola ha un ruolo essenziale: senza dimenticare però che gli alunni non vivono in una bolla di vetro, isolati dal mondo esterno. Se ciò che si insegna loro nelle aule contrasta troppo con quello che vedono accadere intorno a sé nella vita reale, finiscono con l'obbedire più al riflesso istintivo dell'imitazione dei comportamenti sociali diffusi che al dato culturale che si tenta di spalmarvi sopra.

Questo rende conto del perché l'educazione ai valori ed ai comportamenti sociali – e, quindi, anche quella a vivere con gli altri – debba essere uno sforzo congiunto della scuola, della famiglia e della società; e come i giovani in formazione debbano ricevere insegnamenti adeguati e tali da catturare il loro interesse, ma anche esempi che non li contraddicano da parte degli adulti con cui vengono a contatto.

### *Quali strumenti per educare alla cittadinanza*

Se ne è parlato diffusamente in altra parte del presente Quaderno (vedi Proposta 1) e non vi si ritornerà sopra in questa sede. Vale però la pena di ricordare che la semplice narrazione di quel che sarebbe desiderabile ha scarso effetto: occorre piuttosto mettere l'allunno in condizione di esercitare costantemente comportamenti civici e civili e di abituarlo ad assumere crescenti responsabilità per il buon funzionamento del contesto sociale in cui è inserito. Dapprima a scuola e poi via via in ambiti più vasti.

C'è stato, qualche decennio fa, chi ha pensato che – per educare i ragazzi alla democrazia – fosse opportuno farli giocare alle elezioni. Fu l'invenzione dei *Decreti Delegati* (1974), ed in particolare degli organi collegiali: il cui fallimento era già evidente a tutti appena pochi anni dopo, ma che inspiegabilmente sono ancora lì.

Sarebbe tempo di dire con chiarezza che gli organi collegiali e le barocche procedure che presiedono alla loro elezione ed al loro funzionamento sono uno dei più efficaci metodi per allontanare i ragazzi dalla democrazia e dalle sue regole. Ciò avviene per una serie di ragioni, fra cui andranno ricordate almeno: la carenza di senso dell'istituzione da parte di molti fra gli eletti; la loro competenza tecnica, non sempre adeguata rispetto ai compiti che dovrebbero svolgere; la vacua ritualità del funzionamento degli organi, lento e faticoso quanto sostanzialmente improduttivo. Non stupisce che – quando vogliono qualcosa – i ragazzi adottino la scorciatoia delle agitazioni e delle occupazioni. Le quali non sortiscono migliori effetti, ma almeno soddisfano il loro bisogno di coinvolgimento diretto, di essere padroni del proprio tempo e delle proprie decisioni, di misurarsi alla pari con i grandi. Poi il tempo delle occupazioni finisce e tutto resta come prima, ma con in più uno strato sempre più spesso di sfiducia nelle istituzioni e nella democrazia rappresentativa.

Non è con i vari Consigli previsti dai Decreti Delegati che si educa alla cittadinanza attiva e responsabile. E' abituando i ragazzi ad assumere progressivamente la responsabilità di compiti sempre più impegnativi e facendo loro toccare con mano i vantaggi di un modo ordinato di gestire la comunità di cui fanno parte.

### *Qualche esempio*

In Germania, ma non solo, non ci sono collaboratori scolastici per pulire le aule. Gli studenti, prima di lasciare la propria classe al termine delle lezioni, rimettono tutto in ordine, raccolgono le carte eventualmente sparse per terra e mettono le sedie rovesciate sopra i banchi, per facilitare il lavoro della ditta delle pulizie che interverrà durante l'orario di chiusura. Questo avviene fin dall'inizio della scuola secondaria, cioè dai 10-12 anni. Potrebbe essere il primo e più semplice dei modi per abituare ad un comportamento civile e ad assumere una responsabilità individuale per il benessere collettivo.

Se c'è una mensa scolastica, gli alunni più grandicelli (diciamo, dai 14 anni in su) potrebbero, a turno, essere incaricati di pulire i tavoli, raccogliere gli scarti eventualmente lasciati per terra e sistemare le sedie. Il che, accessoriamente, costituirebbe un incentivo per tutti a non sporcare più del necessario, visto che poi debbono mettere a posto. Chi conosce lo stato dei locali di mensa scolastica subito dopo l'uscita sa di cosa parliamo.

Dovrebbe essere introdotto nella scuola l'utilizzo sistematico della raccolta differenziata dei rifiuti, coinvolgendo gli studenti fin dalla più giovane età. Questo, oltre ad accrescere il loro senso di responsabilità verso la comunità, contribuirebbe a risvegliarne la sensibilità ambientale.

Gli insegnanti – tutti gli insegnanti – dovrebbero impegnarsi in un'azione sistematica di *educazione al linguaggio*. Si vuol dire non solo la cura dell'uso corretto della lingua, senza indulgenza a dialettalismi grevi, ma il bando alle parolacce, agli insulti, agli intercalari senza senso, ai mantra di moda. E ancora, si dovrebbe abituare a parlare con un tono di voce normale, senza urla e senza sguaiataggini. Non si tratta solo di *buona educazione*, che pure conta: è l'abitudine al rispetto di se stessi e degli altri, il rispetto per l'ambiente dove si lavora, ma soprattutto l'abitudine all'autocontrollo, cioè all'attenzione costante per il proprio modo di interagire con gli altri. Naturalmente, gli adulti dovrebbero essere i primi a dare l'esempio ...

La scuola dovrebbe immaginare ed attuare un sistematico percorso di *educazione alla bellezza*. La bellezza, in senso lato, ha un enorme potenziale formativo perché affina l'animo e predispone ad assumere comportamenti tali da non turbarne l'armonia. Aspetti di una tale educazione potrebbero essere riproduzioni di opere d'arte affisse nelle aule e negli spazi scolastici, spettacoli teatrali, cinematografici o di altro tipo scelti con opportuno criterio in quanto contenenti immagini belle.

Altra educazione su cui non ci si diffonderà, essendo stata già ampiamente trattata altrove in questo Quaderno, è quella all'argomentazione. Un aspetto particolare della quale è l'allenamento a riconoscere l'errore logico in una argomentazione. Un esercizio non difficilissimo, ma utile, sarebbe proprio quello di abituare i ragazzi a cogliere il salto logi-

co o l'anello mancante in un ragionamento; la contraddizione fra le premesse e le conclusioni; l'incoerenza di un argomento. Basterebbe definire le principali *figure* della rottura della logica argomentativa e fare ascoltare qualche esempio: e poi chiedere loro di rilevare, nella realtà che li circonda, errori simili e di riportarli in un giornale, da discutere poi insieme in classe.

Con il crescere dell'età, arriverebbe il momento di ampliare e irrobustire la formazione uscendo dall'ambiente protetto della scuola. Un esercizio utile potrebbero essere quello di effettuare semplici *passeggiate didattiche* nell'ambiente urbano; passeggiate guidate dall'insegnante, che indicherebbe ai ragazzi esempi di sfregi al panorama urbano: graffiti, panchine rotte, cestini dei rifiuti sfondati, buche nell'asfalto, uso improprio del clacson, prepotenze alla guida, ecc. E, naturalmente, quando ci fossero (più raro, ahimè), anche esempi di comportamenti virtuosi. O monumenti e giardini che si segnalano per il loro contributo alla bellezza della città. Oppure panorami e vedute di particolare fascino, di cui andrebbero segnalate anche le fragilità. Dopo qualcuna di queste uscite, il docente non parlerebbe più e sarebbero i ragazzi a dover osservare ed annotare quel che vedono, per poi discuterne in classe, motivando il perché dei loro rilievi e quale "norma" sia stata violata nei singoli casi. Ovvero quale esempio positivo abbiano rilevato. Si potrebbero anche attribuire dei "ruoli" specializzati a ciascuno; ruoli da far ruotare, in modo da abituarli all'osservazione mirata e selettiva. E altro ancora.

Arriverebbe, quasi come uno sviluppo naturale, anche il momento di impegnarsi nel *volontariato sociale*. Pure di questo si è parlato in altra parte di questo Quaderno e non lo si approfondirà nuovamente qui.

### La "sottile linea d'ombra"

Da ultimo, ma non si tratta di un elenco esaustivo, sarebbe forse una buona idea quella di introdurre per tutti l'obbligo di prestare tre mesi di *servizio civile*, dopo il diploma e prima di proseguire gli studi o di cercare un lavoro. Un periodo di tempo circoscritto, ma tuttavia significativo, che le scuole potrebbero organizzare in collaborazione con i Comuni e le organizzazioni del terzo settore, o comunque per svolgere attività socialmente utili. Sarebbe un eccellente modo per congedarsi dall'età della formazione ed entrare da cittadini attivi e responsabili nell'età adulta.

## La proposta in sintesi:

- La democrazia è un sofisticato strumento di formazione della volontà collettiva e una acquisizione tutt'altro che scontata: nella storia dell'umanità è poco più di un battito di ciglia. Democrazia ed educazione alla cittadinanza sono un fatto culturale e la scuola può dare un contributo essenziale.
- Occorre mettere l'alunno in condizione di esercitare comportamenti civici e civili ed abituarlo ad assumere responsabilità nel contesto sociale e istituzionale in cui è inserito.
- Educare i ragazzi alla democrazia non vuol dire farli giocare alle elezioni.  
L'invenzione dei **decreti delegati** (1974) ed in particolare degli **organi collegiali** è stata

un fallimento (sia in termini di partecipazione che di efficacia) e stupisce che siano ancora operativi nel modo in cui furono concepiti.

- Ci sono compiti operativi più responsabilizzanti ed educativi che potrebbero essere praticati dai giovani: riordinare le aule per facilitare il lavoro delle ditte di pulizia; riordinare la mensa scolastica; introdurre nelle scuole l'utilizzo sistematico della raccolta differenziata dei rifiuti, ecc.
- Gli insegnanti dovrebbero impegnarsi (ed essere i primi a dare l'esempio) riguardo a:
  - a) un'azione di **educazione al linguaggio** (bando alle parolacce, agli insulti, alle urla.);
  - b) un esercizio di buona educazione (rispetto di se stessi e degli altri e per l'ambiente dove si lavora, ma abitudine all'autocontrollo);
  - c) un'attività di **educazione alla bellezza** (opere d'arte affisse nelle aule, rappresentazioni teatrali e cinematografiche di qualità, passeggiate didattiche per abituare i giovani all'osservazione mirata e selettiva delle bellezze – e delle bruttezze – della città);
  - d) un'**educazione all'argomentazione** (ad esempio allenare i giovani a saper ascoltare, interloquire, cambiare idea e a riconoscere l'errore logico in una argomentazione).
- E perché non introdurre dopo il diploma (prima di proseguire gli studi o di cercare un lavoro) tre mesi di **servizio civile**?

## Proposta n. 7

### Rafforzare l'istituzione curandone la dimensione simbolica

La scuola italiana ha subito un processo graduale di svuotamento istituzionale. Abitudini, riti, cerimonie, divise, gesti, personaggi, simboli che sono affiorati nelle sua lunga storia solo in alcuni periodi, con gli anni Settanta sono stati gradualmente cancellati: se ne è persa la memoria ed anche il senso. Anche i valori predicati hanno cambiato nome: Pace invece che Guerra, Famiglia invece che Patria, Intercultura invece che Identità nazionale, Riconoscimento invece che Onore, Inclusione invece che Selezione, ecc. È vero che l'indigestione fascista di quelle pratiche e dei relativi valori, unita al loro carattere autoritario e spesso fasullo, sembra giustificare la radicale rimozione odierna; ma quell'apparato che oggi ci sembra così ingombrante e ridicolo è stato il più potente strumento di consenso e di socializzazione di un'intera generazione di ragazzi, spesso caduti sui campi di battaglia sbagliati, ma anche in quelli della giustizia e della libertà.

Non si tratta solo di valorizzare i simboli della Repubblica come le bandiere, o di insegnare a tutti (compresi gli insegnanti e il personale) il nostro inno nazionale, ma di curare sistematicamente la dimensione simbolica ed emotiva del vivere insieme a scuola.

Si tratta di curare innanzitutto i momenti tipici dell'attività, come l'inizio dell'anno scolastico (che deve avere una sua solennità e una partecipazione collettiva) e la sua conclusione; la consegna dei diplomi e dei premi a chi si è particolarmente distinto nel promuovere tra gli allievi iniziative di produzione culturale come il giornale scolastico, l'annuario della scuola e le mostre; organizzare l'associazionismo degli ex allievi e dei genitori, che anche in modi semplici possono arricchire l'azione didattica, migliorare l'ambiente con piccoli interventi di manutenzione, incrementare le risorse finanziarie raccogliendo fondi; anche così i genitori partecipano al Progetto educativo ed educano se stessi al rispetto dell'istituzione. Ma anche curare la memoria della scuola, per esempio creando un piccolo museo con documenti, oggetti, immagini delle conquiste, dei successi della scuola, una specie di portfolio.

Non costa molto fissare un giorno dell'anno, in cui il preside consegna ufficialmente – davanti a tutti gli studenti, gli insegnanti, il personale e i genitori – il certificato di cittadinanza italiana agli alunni figli di stranieri; oppure organizzare una giornata per fare gli auguri – tutti insieme - agli insegnanti o al personale che va in pensione, per il quale questo tipo di scuola lascia la porta sempre aperta per mille forme di collaborazione possibile.

È sbagliato rinunciare a questa risorsa educativa fondamentale, che risponde ad un bisogno di regole, di disciplina e di senso dei giovani. Come afferma Lévi-Strauss, *“Pur essendo stato educato, come molti altri, in licei dove l'entrata e l'uscita di ogni classe si faceva a suono del tamburo, dove le più piccole infrazioni disciplinari erano severamente punite, dove i componimenti venivano scritti nell'angoscia, e dove i loro voti, proclamati con estrema*

*solennità dal preside accompagnato dal censore, provocavano l'abbattimento o la gioia, non ricordo che la grande maggioranza di noi bambini ne abbia concepito odio e disgusto. Oggi adulto, e per di più etnologo, ravviso in queste usanze il riflesso, attenuato sì, ma sempre riconoscibile, di riti diffusi in tutto il mondo, che conferiscono sacralità alle pratiche grazie alle quali ogni generazione si prepara a condividere le proprie responsabilità con quella che la segue. Ad evitare ogni equivoco, diremo sacre soltanto quelle dimostrazioni della vita collettiva che toccano l'individuo in profondità. Possono essere improvide e diventare pericolose, come avviene in molte società, ed in specie nella nostra, data l'età precoce in cui sottoponiamo i bambini alla disciplina scolastica; ma, a condizione di agire con misura, non si vede come una qualsiasi società possa ignorare o trascurare questa risorsa”.*

Organizzare la scuola come un comunità democratica non è un atto magico: esige invece una forma di immaginazione sociologica e di ingegneria sociale, pedagogica e didattica, in modo che la vita sia vivibile, perché l'esperienza quotidiana sia allo stesso tempo favorevole all'apprendimento della cittadinanza in pratica e compatibile con gli altri compiti della scuola. Vale la pena, lo dimostrano molte esperienze italiane (soprattutto tra le scuole primarie), selezionare, raccogliere e diffondere queste esperienze, organizzare visite “di istruzione” in queste scuole, scambi di classi, e soggiorni prolungati di insegnanti e presidi in formazione.

## In estrema sintesi:

- Con gli anni '70 la scuola italiana ha subito un processo graduale di svuotamento istituzionale. È opportuno invece recuperare la dimensione simbolica ed emotiva del vivere insieme a scuola e dei momenti tipici della sua attività, ad esempio: inizio e conclusione dell'anno scolastico, consegna di diplomi e premi, l'associazionismo degli ex-allievi, consegna di certificati di cittadinanza agli alunni stranieri, gli auguri per gli insegnanti che vanno in pensione, ecc.
- Una citazione da Levi Strauss: “ravviso in queste usanze il riflesso, attenuato sì ma sempre riconoscibile, di riti diffusi in tutto il mondo, che conferiscono sacralità alle pratiche grazie alle quali ogni generazione si prepara a condividere le proprie responsabilità con quella che la segue (...) a condizione di agire con misura non si vede come una qualsiasi società possa ignorare o trascurare questa risorsa”.

## Proposta n. 8

### Assicurare a tutti i giovani la conoscenza dei contenuti delle Dichiarazioni fondamentali sui diritti e della Costituzione Italiana

#### I valori e le norme

In tutto il Quaderno abbiamo parlato di educare alla cittadinanza, educare a vivere con gli altri; ma abbiamo anche sottolineato, fin dall'Introduzione, che questa educazione si sostanzia poi di diverse altre: in primo luogo, quelle che abbiamo convenuto di chiamare educazione civica ed educazione civile.

Di fatto, abbiamo parlato soprattutto di valori ed atteggiamenti e quindi di educazione civile. Ma non sarebbe corretto concludere l'analisi senza un riferimento più diretto ai comportamenti ed in particolare a quelli che sono regolati da norme: in sostanza, all'educazione civica.

Un buon cittadino rispetta tutte le norme che lo riguardano e le attua. Ma qui ci interessa quel particolare sottoinsieme di norme che riguarda il vivere insieme con gli altri: e quindi le norme fondamentali e fondanti della convivenza civile.

Non interessano tanto le norme di dettaglio, che sono numerose, quanto quelle di principio, che sono relativamente poche proprio per la loro natura di principi generali. Ma, prima di dire quali, ci sembra utile fare una riflessione.

#### Il futuro non è più quello di una volta

Noi parliamo comunemente di cittadinanza ed a questa parola abbiamo fatto molte volte riferimento nel corso dell'analisi. Ma cosa significa, oggi, cittadinanza? Quali sono i confini della *civitas* di cui dobbiamo sentirci cittadini e della quale dobbiamo onorare le leggi fondative?

Futuro e passato divergono nettamente, su questo come su molti altri punti dirimenti per la nostra civiltà. Un tempo si era cittadini di un Paese ben preciso, quello in cui si nasceva o di cui erano cittadini i propri genitori. Essere apolide, cioè privo di un passaporto e di una cittadinanza, era una sorta di esilio dalla condizione umana, tanto l'appartenenza ad una Patria era ritenuto costitutivo dell'essere umano.

Paese, Stato, Nazione erano termini usati, e sentiti, come sostanzialmente sinonimi. Oggi non è più così: Paese rimanda sostanzialmente alla Geografia, Stato al Diritto. E Nazione? Dopo l'ubriacatura nazionalista del tardo Ottocento e del primo Novecento, è il concetto che più ha sofferto e che oggi nessuno usa più volentieri. Oggi, nella parte del mondo in cui viviamo, si accetta come un fatto normale l'essere cittadini italiani, francesi, tedeschi, ecc. ed insieme cittadini europei, intendendo dell'Unione Europea. Ma, a livello ideale e valoriale, sempre più spesso si avverte la tensione verso una cittadinanza ancora più larga e comprensiva: essere cit-

tadini del mondo, o dell'umanità, come anche si dice per sottolineare ancora di più la dimensione antropologica di questo nuovo concetto di cittadinanza.

E dunque quali saranno le norme fondanti di questa condizione nuova, quelle da cui non può prescindere l'educazione civica di domani?

## E pluribus unum

Ci sono tre dimensioni costitutive della nuova cittadinanza:

- quella del luogo dove si è nati: il comune, la regione, l'Italia;
- quella dell'entità sovranazionale di cui siamo parte: l'Unione Europea;
- quella dell'appartenenza comune alla condizione umana: il mondo.

Per ognuna di queste, è possibile indicare un documento-simbolo, fondante dell'appartenenza, che occorre conoscere come parte della nuova educazione civica, cioè dell'educazione a vivere in una *civitas* nuova:

- la Costituzione della Repubblica Italiana (1948);
- la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000; 2007);
- la Dichiarazione dei Diritti umani (ONU 1948).

Nessun giovane dovrebbe lasciare le nostre scuole, al termine della scolarità obbligatoria, senza conoscere almeno questi tre documenti. Conoscerli certamente non basta, se non accompagnato da una ragionata presa di posizione personale al riguardo. Non necessariamente un'adesione fideistica e senza riserve: ma l'eventuale dissenso deve scaturire da un'adeguata riflessione e dal confronto pacato con chi la pensa diversamente. È sempre valido il testo di Jean-Antoine-Nicolas de Caritat marchese di Condorcet (tratto da *Sur l'instruction publique*, 1791—92), che recita: *“L'insegnamento della Costituzione di ciascun paese deve far parte dell'istruzione nazionale. (...) Ma non bisogna insegnarla come una dottrina conforme ai principi della ragione universale, o suscitare in suo favore un entusiasmo cieco che renda i cittadini incapaci di giudicarla. (...) Il fine dell'istruzione non è di portare gli uomini ad adorare una legislazione preconcepita, ma di renderli capaci di apprezzarla e di correggerla. Non si tratta di sottomettere ciascuna generazione alle opinioni o alla volontà di quella che l'ha preceduta, ma di rischiararle sempre di più, affinché ogni generazione diventi progressivamente degna di governarsi con la propria ragione.”*

E comunque non si può essere cittadini del mondo nuovo senza essersi misurati, almeno una volta, con questi testi e con lo spirito che li anima.

Le nuove generazioni, che noi istruiamo ed educiamo nelle scuole, nulla, o poco, sanno del travaglio storico che ha portato ad adottare queste *Carte*. Per loro è normale muoversi senza passaporto, con una moneta unica, con una lingua franca – l'inglese – che consente di comunicare con (quasi) tutti, dovunque si vada. E' bene che sia così e che l'educazione che viene loro impartita li renda ancor più aperti e disponibili a questa nuova cittadinanza. Ma occorre che almeno possiedano la consapevolezza del tormentato percorso ideale e storico compiuto dalle generazioni che li hanno preceduti per arrivare a questo punto.

## Un'educazione o una disciplina?

Si pone la questione, ed è stata posta molte volte, se la conoscenza delle Costituzioni fondamentali possa essere solo proposta o debba essere anche imposta. Se cioè debba far parte delle attività educative (di cui alla nostra proposta chiave), che non sono oggetto di verifiche in senso tradizionale, oppure debba essere insegnata e sottoposta a valutazione, come tutte le altre materie.

Ci sono argomenti a favore di entrambe le tesi: chi propende per il carattere educativo sostiene che fare dello studio delle Carte fondamentali una materia come le altre finirebbe con il renderle indigeste e con il farne rifiutare il messaggio profondo. Meglio, si dice, che un giovane non sappia citare a memoria questo o quel passaggio, ma che ne abbia assorbito il messaggio e lo spirito.

Non mancano argomenti anche in senso opposto: ciò che non si studia, difficilmente si ritiene a lungo ed una vaga impressione del senso di quei documenti potrebbe non essere sufficiente. E poi: se si tratta di norme scritte, come indubbiamente sono sotto il profilo giuridico, perché non esigerne lo studio e la conoscenza?

Treille è dell'avviso che la riflessione su questi testi non possa essere separata dalla più generale area dell'educazione a vivere con gli altri e che quindi non possa essere delegata all'insegnante disciplinare di Diritto o di Storia, nonostante le innegabili connessioni con quelle materie. Raccomanda quindi che lo studio delle Carte fondamentali sia affidato a chi curerà l'educazione alla cittadinanza. Parimenti, non ritiene utile o necessario che vi sia una valutazione separata: anche se si tratta di uno studio in qualche modo simile a quello di una materia tradizionale, ciò che sembra dover essere oggetto di maggiore attenzione sono soprattutto le finalità (educative e non cognitive) e le modalità didattiche (interattive e partecipative).

## In estrema sintesi:

- Educare a vivere con gli altri (educazione civica, educazione civile, educazione alla democrazia) significa aver chiare le norme fondamentali e fondanti della convivenza civile.
- Oggigiorno essere cittadini italiani vuol dire essere allo stesso tempo cittadini europei e, in prospettiva, essere cittadini del mondo.
- Nessun giovane dovrebbe lasciare la scuola senza aver studiato e discusso almeno tre documenti cardine: la Costituzione della Repubblica italiana (1948); la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000;2007); la Dichiarazione dei diritti dell'uomo (ONU, 1948). Ciò non vuol dire pretendere una adesione fideistica che non lasci spazio allo spirito critico.

# Proposta operativa per verificare l'efficacia dell'educazione alla cittadinanza

## Proposta n. 9

### Valutare i risultati dell'educazione alla cittadinanza (dei singoli e delle scuole)

Nella letteratura internazionale in materia di valutazione, si è ormai consolidata la classificazione OCSE relativamente agli aspetti che possono essere valutati:

- il sistema nel suo complesso
- le scuole
- il personale
- gli apprendimenti degli studenti

Per ciascuno di questi "oggetti" sono state messe a punto delle tecniche di rilevazione e misurazione e sono stati proposti criteri di giudizio; in alcuni casi abbastanza condivisi, in altri meno. Ma comunque esistono ormai orientamenti consolidati per la ricerca e l'analisi.

Non si è invece ancora trovato – a consultare i rapporti internazionali e anche le esperienze delle scuole – un metodo originale e specifico per valutare i risultati dell'educazione alla cittadinanza. Tutti si concentrano sulle conoscenze relative all'assetto istituzionale e politico nazionale, europeo e internazionale, sull'elenco dei diritti politici, sociali, umani, ma la "materia" è talmente complessa che non si può limitare alle conoscenze degli allievi; implica un buona visibilità anche dei loro comportamenti, delle competenze, degli atteggiamenti, dei valori praticati (e non solo dichiarati) all'interno di una istituzione particolare come la scuola.

Del resto, se i comportamenti esteriori sono in qualche modo rilevabili e quindi possono costituire materia di osservazione e valutazione individuale, gli atteggiamenti e i valori costituiscono materia molto più sfuggente. Entro certi limiti, un sistema di interviste ben pensate e ben condotte può portarli alla luce, ma pur sempre attraverso il filtro della personalità e del sistema di riferimento ideologico dell'intervistatore. Mai come in questa materia vige il principio che *l'osservatore modifica l'osservabile*.

Eppure, se si vuole avviare un progetto coerente e diffuso di educazione alla cittadinanza, sarà necessario poterne valutare gli esiti a medio termine. Quelli a lungo termine riguardano l'età adulta: una scadenza così lunga (e quindi influenzabile nel tempo da una gamma così vasta di altri fattori) che non mette conto di occuparsene. Posto che una tale valutazione non può riguardare direttamente atteggiamenti psicologici e modifiche di natura valoriale, occorre utilizzare delle variabili *proxy*, come si dice nel gergo statistico: cioè grandezze suscettibili di essere rilevate e misurate e delle quali sia possibile stabilire con sufficiente grado di probabilità la correlazione con quel che si vuole valutare.

Un'analisi del genere è difficile da impostare a livello di sistema data l'estrema varia-

bilità delle situazioni locali che influenzano l'osservazione e l'analisi. Anche se è teoricamente possibile aggregare i dati a livello nazionale, il risultato fornirà solo un'indicazione statistica, utile solo per rilevare eventuali macro-disfunzioni di sistema; ma non informazioni spendibili per intervenire negli eventuali nodi critici, che risulterebbero mascherati in un dato risultante dalla media di valori troppo diversi fra loro. Il livello di aggregazione utilmente ipotizzabile è quello della singola scuola: ed anche qui, si dovrà procedere per campioni, per quanto possibile rappresentativi, e non a tappeto.

Per condurre questa indagine, è necessario individuare alcuni indicatori ben selezionati e spie di risultati attesi, dai quali ricavare informazioni per valutare l'impatto (positivo, negativo, non significativo) di programmi, azioni e progetti.

Un buon metodo è quello di scegliere le "spie" significative di comportamenti anomali e i segnali di difficoltà o di crisi della tenuta dell'istituzione e del clima civile della scuola, come, ad esempio:

- il tasso di assenteismo degli allievi (assenze giustificate e non) e di tutto il personale;
- gli incidenti critici segnalati dalle note sul registro, dai provvedimenti disciplinari (non solo i più gravi) e i casi che hanno prodotto contenzioso o conflitti;
- i casi di intolleranza, di inciviltà, di violenza, di mancanza di rispetto; fino a quelli penalmente rilevanti;
- il numero, le motivazioni, la frequenza di scioperi, agitazioni, occupazioni, autogestioni e di altre forme di interruzione del servizio;
- il funzionamento (o dis-funzionamento) delle pratiche disciplinari e di violazione delle norme del regolamento interno;
- i risultati osservabili delle iniziative intraprese, come la partecipazione alle assemblee degli allievi, e alle elezioni degli organi interni.

Si possono usare anche i questionari come quelli indicati dalla "Carta dei servizi", troppo presto dimenticata, per raccogliere informazioni sul contenuto delle lamentele verso i comportamenti del personale, degli alunni, degli insegnanti e del preside da parte degli utenti sia interni (insegnanti, personale, allievi) che esterni (genitori e visitatori occasionali).

Sarà anche utile curare la raccolta dei dati almeno su:

- la frequenza e la partecipazione degli allievi e dei genitori a riunioni e ad iniziative organizzate dalla scuola;
- la partecipazione degli allievi ai laboratori e alle attività elettive particolarmente significative per l'apprendimento di competenze civiche, come le attività di volontariato sociale, o l'associazionismo esterno, ecc.

Un gruppo di lavoro (insegnanti, allievi, genitori, anche persone esterne alla scuola) dovrebbe occuparsi annualmente di gestire questa operazione preziosa. Informazioni, rapporti, dati e indicatori dovrebbero essere fatti oggetto di discussione con cadenza periodica in modo da costituire una specie di storia dei progressi (e degli insuccessi) della scuola e favorire un impegno comune.

Infine, se la scuola sviluppa sistematicamente azioni di *rendicontazione sociale*, cioè di

confronto con l'utenza ed il territorio sui risultati conseguiti a fronte degli impegni assunti, potrà ricevere anche per questa via indicazioni sull'efficacia dell'azione educativa sviluppata in materia di cittadinanza.

### In estrema sintesi:

- È possibile valutare i comportamenti esteriori dei singoli perché osservabili e rilevabili; gli atteggiamenti e i valori invece costituiscono una materia molto sfuggente da valutare.
- A livello di singola scuola un metodo è scegliere indicatori-spia di comportamenti anomali rilevabili e misurabili (assenteismo degli allievi e degli insegnanti, provvedimenti disciplinari, casi di contenzioso, casi di intolleranza e di violenza, frequenza di scioperi ed altre forme di interruzione del servizio, ecc.) per valutare l'efficacia o meno dell'impegno all'educazione alla cittadinanza monitorandone gli andamenti anno per anno.
- È utile sviluppare sistematicamente azioni di rendicontazione sociale.



## PARTE TERZA

# L'EDUCAZIONE AL FATTO RELIGIOSO E L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN FRANCIA, GERMANIA, POLONIA LA "GLOBAL CITIZENSHIP"

## L'educazione al fatto religioso in Europa e in Italia

Flavio Pajer

*Già docente di "Didattica delle Religioni" presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (UPS) di Roma*

1. Uno scenario in profonda mutazione
2. Come l'Europa tenta di gestire il pluralismo religioso nelle aule scolastiche
3. Tre paradigmi distinti ma coesistenti
4. La voce del Consiglio d'Europa
5. In Italia, un sistema a istruzione religiosa limitata e incompiuta
6. Elementi di valutazione e di prospettiva

### 1. Uno scenario in profonda mutazione

Osservando oggi il frastagliato mosaico dei diversi modelli di istruzione religiosa impartita nei sistemi educativi nazionali dell'Unione europea, non si può non avvertire che lo scenario non è più quello consueto di pochi decenni fa e persino di pochi anni fa. La ragione dei profondi cambiamenti intervenuti, e di quelli tuttora in corso, va cercata indubbiamente nel fatto che sono venute meno nel frattempo molte delle condizioni oggettive che avevano reso possibili, fino a tempi recenti, alcuni classici modelli di istruzione religiosa, radicati a loro volta in una geografia religiosa connotata dalla prevalenza dell'una o dell'altra delle storiche confessioni cristiane che si spartivano il continente. Non è difficile individuare tutta una serie di fattori che hanno sconvolto nell'arco dell'ultimo trentennio il panorama dell'istruzione religiosa europea. Ne cito sommariamente alcuni:

- contrariamente al passato, oggi non si può più presupporre come scontata, nella maggioranza degli alunni europei, una esperienza personale e sociale di fede, sicché appare sempre meno evidente, e men che meno vincolante nel caso della scuola pubblica, un insegnamento religioso inteso come ordinaria trasmissione di un

patrimonio confessionale da una generazione all'altra.

- La stessa educazione confessionale, se vuole evitare di autoghezzizzarsi nei circuiti chiusi di un comunitarismo fine a se stesso, deve fare i conti con il crescente tasso di multireligiosità della società, con la conseguente necessità di saper conoscere e dialogare con le diverse fedi o con la non-fede di tanti concittadini; la diversità religiosa ha dilatato l'attenzione dalla religione di casa propria verso la pluralità delle nuove presenze religiose, ma al tempo stesso verso la vasta e crescente area della non-credenza (non meno del 20% degli Europei si dichiara oggi "senza-religione").
- Le riforme scolastiche succedutesi dagli anni '70 in poi hanno costretto i corsi di insegnamento religioso ad allinearsi ai comuni ma più rigorosi criteri curriculari dell'apprendimento scolastico, pena l'emarginazione della atipica materia 'Religione' dall'organico delle discipline. Aspetto ancor più rilevante: le politiche educative privilegiate dagli Stati e dalla stessa Unione europea piegano sempre più tenacemente la scuola (e contestualmente l'università, incaricata di formare gli insegnanti) a soddisfare obiettivi e competenze di tipo prevalentemente operativo e strumentale, funzionali cioè alla produzione di beni di consumo e di servizi terziari, privilegiando pertanto la formazione di un modello apertamente economicistico d'uomo e di società, che risulta difficilmente armonizzabile con i valori etici normalmente sostenuti e veicolati dalle tradizioni cristiane e dalle religioni in genere.
- L'impatto educativo delle stesse Chiese cristiane sull'educazione pubblica è sempre più soggetto alle condizioni restrittive dell'organizzazione scolastica, e gli stessi concordati vigenti tra Stati e confessioni cristiane sono andati soggetti a ricorrenti rinegoziazioni e ridimensionamenti per adeguarli alla più recente legislazione in materia di libertà religiosa, di non-discriminazione, di tutela dei diritti umani.
- In particolare, nella tradizione cattolica, la spinta innovativa del Concilio ha portato i suoi effetti sull'intero sistema della trasmissione culturale ed educativa: da una parte, l'educazione propriamente religiosa, quella che si definiva un tempo "catechismo della dottrina cristiana", ha smesso di ridursi al classico (ma ormai insufficiente) esercizio di mero apprendimento nozionale dei contenuti dogmatici o dottrinali del credo religioso, per diventare un processo di iniziazione o percorso catecumenale, che coinvolge non solo e non tanto la comprensione verbale degli enunciati di fede, ma l'accesso progressivo ai simboli, al racconto biblico, alla partecipazione liturgica, al vissuto comunitario; dall'altra, l'istruzione religiosa scolastica, cessando di essere (spesso) la malacopia del catechismo parrocchiale, ha dovuto assumere via via un più esigente profilo culturale e metodologico di una comune disciplina scolastica, dove diventa oggetto di studio quello che per i credenti è oggetto di fede.
- Gli stessi saperi religiosi proposti o proponibili nei curricoli della scuola non cercano più la propria base epistemologica solo nelle tradizionali scienze teologiche elaborate all'interno delle Chiese e funzionali alla loro missione, ma anche, e sempre più, negli sviluppi plausibili delle diverse scienze della religione. Le quali,

come si sa, sono elaborate in sede di ricerca accademica in un'ottica di spiegazione obiettiva o neutra della religione intesa come fenomeno-da-conoscere, distinguendosi così dalla tradizionale proposta missionaria o apologetica della religione intesa come verità-da-credere (di qui, appunto, la discussa ma legittima distinzione tra catechesi ecclesiale e insegnamento religioso scolastico).

- Il processo di unificazione europea, sia pur interessato quasi unicamente finora agli ambiti ristretti del mercato e della politica, ha comportato un implicito sforzo di 'europeizzazione' dei sistemi nazionali di educazione scolastica e di formazione universitaria, trascinando così anche la didattica religiosa a uscire dal provincialismo delle soluzioni nazionali per entrare in un incipiente confronto con la diversità europea, a un tempo ecumenicamente aperta, multi-religiosa, ma anche largamente agnostica.

È dunque grandemente cambiato, e continua tuttora a cambiare, il quadro strutturale dell'istruzione religiosa nella scuola. Le prassi didattiche nelle scuole del continente e le politiche educative delle Chiese tentano di adeguarsi, ma a fatica inseguono l'evolversi inedito e permanentemente interlocutorio delle situazioni sul campo. Ormai la transizione è di tale portata epocale che va affrontata nella sua globalità, e ai vari distinti livelli di competenza. E' convinzione diffusa - in un'Europa postmoderna se non anche "post-cristiana" - che occorra ripensare da capo, in radice e nei suoi presupposti fondativi, il problema di quella specifica trasmissione del patrimonio religioso, affidata tradizionalmente al canale laico della scuola.

## 2. Come l'Europa tenta di gestire il pluralismo religioso nelle aule scolastiche

È vero che, *de jure*, stante il Trattato di Maastricht (1992), i sistemi educativi nazionali conservano la propria autonomia giuridica e organizzativa rispetto alle politiche europee, ed è altrettanto vero che, stante il Trattato di Lisbona (2009), l'Unione rispetta lo statuto che le Chiese e altre organizzazioni religiose hanno contratto in rapporto ai rispettivi Stati e di conseguenza rispetta anche il profilo legale e contenutistico che l'istruzione religiosa è andata collaudando all'interno dei singoli sistemi statali. Ma sono altrettanto innegabili ormai i segnali di una graduale, reciproca, inevitabile armonizzazione *de facto* delle prassi educative delle singole nazioni con le consuetudini omologhe e più trainanti di altri paesi dell'Unione.

E' avvenuto così che, fin dai decenni scorsi, certi insegnamenti confessionali abbiano dovuto attenuare la loro originaria ottica catechistica per diventare, a misura di scuola civile, corsi di *iniziazione culturale* alla stessa tradizione religiosa (diversi nuovi concordati tra santa Sede e singoli paesi europei occidentali, tra cui quello italiano del 1984, vanno proprio in questa direzione): venendo meno, infatti, nelle classi la clientela suscettibile di un discorso propriamente catechistico, le competenti autorità cercano di aggiustare strategicamente il tiro per poter raggiungere sia le frazioni di popolazione scolastica battezzata anche se sempre meno praticante, sia il crescente numero di alunni immigrati di diversa appartenenza religiosa ma bisognosi di 'acculturarsi' sulla tradizione religiosa e sull'ethos del paese che li ospita.

È avvenuto e avviene che là dove due confessioni cristiane si spartiscono il grosso della popolazione scolastica residente (come in Germania, in Olanda, in certi cantoni svizzeri), i corsi di religione che erano organizzati separatamente per classi mon confessionali tendono ora a riunificare gli alunni in classi miste, attivando *corsi bi-confessionali* con l'alternanza o la compresenza possibilmente dei rispettivi insegnanti di religione, proprio per dare l'opportunità a tutti gli alunni di verificare la propria identità religiosa nell'ambiente scuola, ma non coltivandola per così dire *in vitro*, per gruppi isolati, bensì valorizzando quella diversità confessionale che comunque sperimentano fuori della scuola.

E' avvenuto che in paesi di più accentuato pluralismo culturale e di forte tradizione democratica la soluzione escogitata non è consistita nel moltiplicare i corsi confessionali dentro il modulo unico della scuola statale, ma nel garantire anzitutto una vera e propria *libertà di educazione scolastica*, nel senso di sviluppare un sistema educativo pubblico dove la rete delle scuole di tendenza (scuole delle diverse confessioni cristiane, o di ispirazione filosofica, o di altre religioni) è pienamente integrata nella rete delle scuole a gestione statale. Qualche esempio per capirci: un quarto delle scuole pubbliche finanziate dallo Stato nel Regno Unito è di tipo confessionale-anglicano; un terzo del sistema scolastico nazionale spagnolo è di tipo confessionale-cattolico; oltre la metà delle scuole pubbliche del Belgio sono di tipo confessionale-cattolico; ben due terzi delle scuole olandesi sono di tendenza cristiana, per un terzo cattoliche e per l'altro terzo protestanti; persino nella laica Francia, dove la pratica religiosa è scesa ben al di sotto del 10 per cento, le scuole di tendenza confessionale accolgono quasi il 20 per cento della popolazione scolastica. Stridono in questo elenco le esigue cifre della scuola paritaria italiana...

Questa manciata di dati sta a significare sostanzialmente che:

- in molti paesi europei gran parte della domanda di educazione religiosa espressa dalle famiglie e dagli alunni viene soddisfatta in partenza dalla possibilità di scegliere liberamente il tipo di scuola preferito, e non tanto o non solo dal poter avvalersi o meno di un corso religioso che la scuola statale intenda mettere a loro disposizione;
- le scuole di tendenza, pur favorendo un orientamento educativo consono alla propria matrice confessionale e assicurando naturalmente un corrispondente insegnamento etico-religioso, possono generalmente iscrivere anche alunni di altra fede a condizione che accettino, in base a un chiaro contratto iniziale sottoscritto dai genitori, tale impostazione educativa, compreso il corso di cultura religiosa (che, comunque, non è più di tipo catechistico nemmeno nelle scuole confessionali, ma che si definisce sempre meglio in termini di contenuti culturali piuttosto oggettivi e comparativi); non viene richiesta ovviamente agli alunni di altra fede la partecipazione ad eventuali atti di culto organizzati dalla scuola;
- lo statalismo accentratore di stampo napoleonico e (per noi italiani) post-risorgimentale, che concepiva prevalentemente la scuola come un apparato sussidiario della funzione pubblica, è stato da tempo superato in gran parte delle amministrazioni nazionali europee a vantaggio di sistemi integrati dove la scuola, più che

mettersi a servizio delle ideologie di turno imposte dallo Stato o dall'alternanza dei governi, sa di essere anzitutto a servizio della comunità civile nel rispetto del diritto originario delle persone, delle famiglie, delle loro convinzioni, siano esse credenti, diversamente credenti, o non credenti.

Chiaro che il problema del pluralismo religioso permane tutt'intero nella rete delle scuole pubbliche a gestione statale. Ma anche qui, molti sistemi educativi nazionali non hanno atteso l'emergenza delle ultime ondate di immigrati per correre ai ripari, rischiando di improvvisare improbabili soluzioni di ripiego. Ancora una volta la chiave per superare il problema l'hanno trovata in genere nella struttura del sistema scolastico stesso, e non già in un qualche ritocco avventizio e demagogico dell'ora di religione. Intendo dire semplicemente che la struttura decentrata di molti sistemi educativi ha disinnescato in radice la miccia rappresentata dal crescente tasso di pluralismo religioso nelle aule. Si pensi ai ventisei cantoni svizzeri, ai sedici *Länder* tedeschi, alle tre comunità linguistiche belghe, ai tre "pilastrini" olandesi, alle diciassette comunità autonome spagnole, alle cento e più contee inglesi...: ebbene, in tutti questi casi e in altri ancora, la gestione degli affari scolastici non è demandata al ministero nazionale dell'istruzione pubblica (che pur esiste in tutti i paesi), ma è competenza dei poteri locali di queste diverse circoscrizioni territoriali e amministrative. Ne consegue che molte decisioni relative a sperimentazioni, modifiche, innovazioni, sostituzioni dei corsi di religione vengono prese pragmaticamente, in lodevole spirito di sussidiarietà, dalle autorità scolastiche locali, e, quando occorre, in accordo con le autorità religiose locali, senza dover scomodare la macchinosa burocrazia dei rispettivi ministeri centrali.

### 3. Tre paradigmi distinti ma coesistenti

Ci si smarrisce facilmente a voler inseguire la complessa casistica delle situazioni nazionali. Ogni nazione è un caso a sé stante e irriducibile a semplici comuni denominatori. Lo si avverte appena ci si addentra a individuare le variabili dei sistemi educativi, dei tassi di secolarizzazione, dell'identità confessionale prevalente, dell'organizzazione dei corsi di religione. Esistono per questo pubblicazioni che offrono rapporti analitici sui singoli paesi. Credo invece più utile tentare qui di condensare in una tipologia di pochi modelli fondamentali la molteplicità dispersiva delle tante pratiche didattiche e dei loro presupposti teorici. In sostanza, osservando la mappa europea in un'ottica meno descrittiva ma più sistemica, l'istruzione religiosa amministrata oggi nell'Unione presenta tre grandi modalità di vedere e gestire il "religioso" nella scuola, modalità o ideal-tipi che chiamo "paradigmi" (nel senso della nota teoria di Thomas Kuhn), ma che non vanno pensati come alternativi o cronologicamente successivi, bensì complementari, al punto che li troviamo a volte coesistenti all'interno di uno stesso sistema nazionale.

1. Un primo paradigma, che chiamo *politico-concordatario* [P1], si definisce per la polarizzazione sulla trasmissione del patrimonio dottrinale e morale di una data confessione cristiana storicamente prevalente in un dato Paese; polarizzazione che si

verifica quando e fintantoché una società civile permane culturalmente omogenea (o abbastanza omogenea e solidale) con la sua tradizione religiosa; qui i poteri civili e le autorità religiose della/delle Chiese locali definiscono, solitamente mediante accordi politico-diplomatici, il profilo giuridico, pedagogico e amministrativo del corso di religione mono-confessionale e il profilo canonico-professionale dell'insegnante titolare. Rientrano in questo modello non solo i numerosi insegnamenti religiosi presenti in una decina di Stati europei, generalmente cattolici<sup>2</sup>, legittimati su base legale concordataria, ma anche i non pochi insegnamenti istituiti su base costituzionale<sup>3</sup>, i quali necessitano comunque di un successivo accordo con le Chiese quanto a definizione dei programmi e a reclutamento-formazione degli insegnanti. E non possiamo dimenticare che anche gli insegnamenti di religione offerti dalla complessa rete delle scuole libere o di tendenza<sup>4</sup> rientrano ovviamente nella medesima prospettiva di una educazione religiosa confessionale controllata dalle rispettive autorità religiose, e finalizzata sostanzialmente alla trasmissione ragionata di un credo. Questo modello era funzionale nell'Europa culturalmente, o almeno sociologicamente, "cristiana"; ma entra inevitabilmente in crisi quando le società monoculturali di ieri, oltre che secolarizzarsi, diventano multietniche e multireligiose. Ciò spiega perché i classici vecchi concordati, come quelli firmati ai tempi di Mussolini, Franco, Salazar, siano stati strategicamente aggiornati sul finire del secolo per permettere alla "religione" dominante (non più "di Stato", ma piuttosto vista come "religione civile") di continuare una sua presenza nella scuola pubblica, anche a costo di diventare materia facoltativa e di perdere la sua precedente identità confessionale per rivestire il profilo di una materia culturale in ossequio alle finalità laiche della scuola di tutti. Tale nuovo profilo obbliga, tra l'altro, a tradurre i vecchi programmi 'catechistici' in percorsi di studio dove possono e debbono entrare con autorevolezza anche le scienze non teologiche che interpretano il fatto religioso, cristiano e non. E da questo punto di vista, il paradigma 1 ha già messo un piede su un terreno nuovo, quello proprio di un secondo paradigma.

2. Il secondo paradigma [P2], che chiamo *accademico-curricolare*, si caratterizza per lo studio critico, sistematico, obbligatorio del fatto religioso. La scuola pubblica – sospinta a perseguire capacità e competenze funzionali a una società europea che ama autodefinirsi "società della conoscenza" – tende a funzionare sempre più come un selettore epistemologico dei saperi, senza escludere i saperi religiosi, da conoscere nella loro storia, nei grandi testi fondanti, attraverso le loro metodologie di

---

<sup>2</sup> Si tratta di Croazia, Italia, Lituania, Malta, Polonia, Portogallo, Spagna, Slovacchia, Ungheria, e della regione francese Alsazia-Lorena a regime concordatario.

<sup>3</sup> Rientrano in questa categoria Austria, Belgio, Cipro, Germania, Grecia, Irlanda, Romania.

<sup>4</sup> Le principali reti di scuole confessionali sono: l' *Enseignement libre* (Belgio), l' *Enseignement sous contrat d'association* (Francia), le *Escuelas concertadas* (Spagna), le *Konfessionsschule* (Austria e Germania, sia cattoliche che protestanti), le *Scuole paritarie* (Italia), le anglicane *Church Schools* (Regno Unito).

ricerca<sup>5</sup>. In questi casi l'istruzione religiosa, per poter armonizzarsi con dignità di vera disciplina nel curriculum comune delle altre discipline, è spinta a conformarsi più alle esigenze accademiche delle Scienze (a-valutative) della religione che non restare dipendente dai vincoli dell'ortodossia imposti dalle Scienze teologiche (valutative) delle Chiese, come avviene nel P1. In altre parole, il sapere religioso, per aver titolo di dignità disciplinare nella sfera pubblica e democratica, deve poter esibire un suo profilo accademicamente plausibile e comparabile con le altre discipline, almeno con quelle umanistiche. A tal fine, però, le Scienze teologiche non vengono escluse (come imporrebbe certo laicismo militante), ma continuano ad essere considerate come una delle interpretazioni razionali degne di essere conosciute nella scuola di tutti anche da chi credente non è. La didattica religiosa tende qui a dare priorità a una lettura obiettiva, perciò plurale e conseguentemente comparativa, del patrimonio religioso. Una lettura, quest'ultima, che non può che tornare a vantaggio anche dell'alunno credente che ha bisogno di equipaggiarsi di nuove chiavi di lettura per superare la facile deriva di una fede-ideologia e saper vivere in un contesto sociale divenuto decisamente pluralistico. Com'è evidente, la transizione a questo secondo paradigma - polarizzato sul primato del conoscere il fenomeno religioso universale piuttosto che attestarsi sulla sola confessione di appartenenza - non avviene senza assumere alcune prelieve inevitabili distinzioni concettuali e operative, come la distinzione tra fede e religione, tra ruolo pastorale della comunità credente e competenze culturali della scuola pubblica, tra l'insegnante-testimone incaricato per idoneità dalla sua chiesa e l'insegnante-professionista assunto per competenza e concorso dalla amministrazione scolastica. Va da sé che il P2 si legittima per l'acquisita autonomia culturale e pedagogica dell'istituzione scuola rispetto ad altri poteri anche religiosi; per l'autorevolezza dei saperi religiosi elaborati in sede accademica e fruibili, dopo opportuna trasposizione didattica, nell'istruzione secondaria e primaria; per la necessità odierna di render conto dell'universalità del fenomeno religioso, che si esprime prima, accanto e ben oltre le frontiere delle singole identità confessionali e dei loro pur apprezzati beni culturali (ma esposti a volte al rischio di essere trattati abusivamente come un patrimonio solo museale...).

3. Una terza polarizzazione, infine, è quella provocata dall'acuirsi attuale di una diffusa emergenza educativa, l'emergenza *etico-valoriale* [P3], inedita nelle società nazionali sostanzialmente monoculturali fino a qualche decennio fa. Tali società, quale più quale meno, sono diventate 'post-cristiane' (o lo stanno diventando rapi-

---

<sup>5</sup> Rispondono a questo modello sia gli insegnamenti "a prevalente radice cristiana" di tipo storico-fenomenologico e storico-comparato di gran parte dei Paesi nordici (Danimarca, Norvegia, Olanda, Svezia, Regno Unito, e alcuni cantoni svizzeri), sia i più recenti corsi di storia e cultura islamica (già attivati in Austria, Belgio, Finlandia, Germania, Grecia, Spagna, Regno Unito ...), come anche vari corsi culturali, disseminati localmente, inerenti a Monoteismi abramitici, Religioni orientali, Spiritualità e umanesimi non religiosi, Storia delle religioni.

damente), ma nel contempo diventano anche multietniche e multireligiose, con l'evidente effetto di fragilizzazione del tessuto sociale, sottoposto a rischio di smembramento in forza delle diverse e talora conflittuali appartenenze identitarie, siano esse etniche, ideologiche, o religiose. La ricerca di una tavola di valori pre-confessionali, da identificare anche grazie all'apporto etico delle religioni (*education from religions*, secondo l'usuale dizione inglese), ridiventa una priorità educativa per tutte le società democratiche, dove il saper "vivere insieme e in pari dignità" assurge a reale sfida collettiva per individui e istituzioni: è la sfida della "nuova cittadinanza europea"<sup>6</sup>

Si capisce così perché assistiamo, da un ventennio a questa parte, a insistenti interventi di poteri civili nazionali e transnazionali in materia di educazione ai valori, di educazione ai diritti umani, di educazione alla cittadinanza democratica, e simili. Da parte loro, i programmi delle scuole si sono infittiti un po' ovunque di nuove "educazioni" per garantire – ma con esiti non sempre lusinghieri – un minimo etico al saper convivere nelle società plurali. Dal tedesco *Ethikunterricht* alla spagnola *Educación para la ciudadanía*, dall'inglese *Citizenship education* e dalla *Human rights education* dei paesi scandinavi alla belga *Pédagogie de l'interconvictionnel*, tutta l'Europa dell'educazione primaria e secondaria si mobilita per arginare pericolosi rigurgiti di intolleranza etnica, di razzismo xenofobo, e persino di persecuzione religiosa. In tale contesto la religione è vista, da un lato come parte del problema sociale (la diversità religiosa è percepita infatti abbastanza comunemente come una delle minacce alla coesione sociale), dall'altro lato invece la religione è vista come risorsa per la soluzione del problema stesso: il capitale etico delle religioni può/deve fungere da piedestallo, o almeno da fonte ausiliaria, di tanti valori oggi proposti dalla educazione della cittadinanza democratica. Il ritorno delle religioni nell'arengo pubblico significa anche questo: saper rivisitare fin dalla scuola, e senza pregiudizi ostili o strumentali, i grandi documenti delle tradizioni religiose, ripercorrerne la storia degli effetti nelle società passate e presenti, mettere a fuoco l'incidenza di taluni messaggi nel promuovere dignità personale e giustizia sociale, nel produrre solidarietà tra generazioni, nell'associare individui in gruppi coesi e i gruppi in nazioni civili, nel redimere l'uomo da indigenze materiali e immateriali, nell'offrire insomma un senso e forse una risposta alla sempre inconclusa ricerca della condizione umana.

---

<sup>6</sup> Insegnamenti di etica non confessionale sono comuni in tutti quei Paesi che attivano una materia alternativa in opzione obbligatoria per gli alunni che non optano per la materia confessionale (Austria, Belgio, Cechia, Finlandia, Germania, Lettonia, Lituania, Lussemburgo [vigente solo fino al 2016], Polonia, Slovacchia, Ungheria), ma corsi autonomi di etica e cultura religiosa, in assenza di corsi paralleli confessionali, sono presenti in Olanda, Slovenia, Cantone di Zurigo, Québec, e attualmente in progetto in Francia ("Morale laïque") e in Lussemburgo ("Vie et société").

Come appare evidente, il P3 trova un sua precisa e urgente ragion d'essere: saper convivere in una società pluralista presuppone - oltre alla coscienza della relatività della propria cultura, o superamento dell'etnocentrismo - una conoscenza non ingenua ma scientificamente fondata dell' "altro", come occorre anche basarsi sulla condivisione di una tavola di valori universali irrinunciabili. Tali valori, iscritti nelle costituzioni delle società (almeno in quelle occidentali), includono la dignità della persona, la sacralità della vita, l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall'età, dall'etnia, dalla salute fisica e mentale, dalla religione), la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna), la pari dignità tra uomo e donna, tra credenti e non credenti. Non senza riconoscere però la diversa fonte di legittimazione dei valori: mentre, per esempio, in Occidente la legge civile è dirimente rispetto a quella religiosa, nelle società musulmane accade il contrario... Ma anche all'interno di un quadro di principi etici collaudati e sanciti dalla legge, il compito della scuola pubblica non può ridursi a trasmettere un patrimonio solidificato di sole regole per una buona convivenza, perché queste regole camminano con la vita stessa. Conoscere le regole va di pari passo con il saper reinventare le regole del vivere insieme in contesti nuovi. Torna l'esigenza di coniugare informazione su la cittadinanza e formazione per inventare nuova cittadinanza. Per redimere la scuola dalla sua deriva burocratica e strumentale, va riscoperta la sua funzione etico-civile come generatrice di valori in contesto laico (ma non per questo a-religioso o anti-religioso) e pluralista. La riflessione etica contemporanea non consente più di proporre una morale "assoluta", ma spinge a rinegoziare principi etici e percorsi pedagogici entro i limiti problematici ma realistici della relatività della morale e del diritto.

Schematizzando all'estremo le tre polarizzazioni, potremmo definirle con tre parole-chiave: la centralità della *verità religiosa* nel P1, la *conoscenza del fenomeno religioso* nel P2, i *valori etici enucleabili dalle religioni* nel P3. Evidente qui la differenza semantica dei tre concetti di religione, che non sono intercambiabili, ma altrettanto evidente la loro complementarità, perché della religione il P1 valorizza il potenziale veritativo ed esistenziale, il P2 esalta il potenziale conoscitivo, critico e universale, il P3 riconosce il potenziale etico, valoriale, socio-comportamentale. Non c'è chi non veda come il potenziale educativo e formativo dei tre paradigmi non consista in un loro isolamento autoreferenziale, bensì proprio nel loro reciproco provocarsi, fecondarsi ed arricchirsi.

#### 4. La voce del Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa fin dalle sue origini (1949) aveva mantenuto un atteggiamento strettamente riservato di fronte alle questioni religiose, sia perché i suoi membri avevano indubbiamente memoria delle guerre di religione che avevano devastato la storia europea del Cinque-Seicento, sia perché, all'indomani della seconda guerra mondiale, era ancora dominante la visione di un'Europa divisa e ingessata nei due blocchi. Ma con la caduta del Muro di Berlino (1989), la dissoluzione dell'impero sovietico, il crollo dell'ideologia comunista, la lenta restaurazione dello stato di diritto nell'Europa centro-orientale, in concomitanza con il pullu-

lare in Occidente di nuovi movimenti religiosi e di spiritualità e l'espandersi di nuove comunità (islamiche e non solo) nel tessuto sociale del continente, si è imposta la necessità 'politica' di verificare il ruolo dell'educazione pubblica quale luogo principe per promuovere, sotto nuova luce, i valori basilari della coesione sociale minacciata da un'inedita insorgenza del fattore religioso. Fu così che, dopo una serie di seminari di studio organizzati durante gli anni Ottanta con esperti intergovernativi in tema di educazione ai diritti umani, il Consiglio d'Europa emanava:

- nel biennio 1992-93 due Raccomandazioni - *Sette e nuovi movimenti religiosi e Tolleranza religiosa nella società democratica* - con un'attenzione non marginale ai nuovi doveri della scuola. Si raccomanda ai ministri dell'istruzione degli Stati membri di operare affinché "il programma del sistema generale d'istruzione comprenda obbligatoriamente un'informazione concreta e obbiettiva sulle religioni maggiori e le loro principali varianti, sui principi dello studio comparativo delle religioni, e sull'etica e i diritti personali e sociali" (Racc.1178, 7,1). Si osserva che "la questione della tolleranza religiosa deve dare spazio alla più ampia riflessione. E che converrebbe spingere le tre religioni monoteistiche a mettere maggiormente l'accento sui quei valori morali fondamentali di tolleranza, che sono assai simili tra loro nelle questioni di principio" (Racc.1202 12). Si raccomanda di "vegliare affinché si inseriscano nei programmi scolastici dei corsi sulle religioni e la morale, e sforzarsi di ottenere nei manuali (compresi i libri di storia) e nell'insegnamento una presentazione differenziata ed accurata delle religioni allo scopo di migliorare e di approfondire conoscenza delle diverse religioni" (Racc.1202, 16,3), senza dimenticare "che la conoscenza della propria religione o dei propri principi etici è una condizione preliminare ad ogni vera tolleranza e che può ugualmente servire da difesa contro l'indifferenza e i pregiudizi" (ivi, 16, 4);
- il Rapporto del Consiglio d'Europa su *Religione e democrazia* (1999), partendo dalla constatazione che i movimenti fondamentalisti e gli atti di terrorismo, il razzismo e la xenofobia, i conflitti interetnici, hanno più o meno una componente religiosa, raccomanda agli Stati membri di promuovere una corretta e comune istruzione religiosa in corsi specifici e in modo diffusivo nei curricula scolastici. Il problema di fondo che emerge a chiare lettere è quello della coesione sociale e della accettazione del pluralismo. Nella misura in cui il pluralismo diventa la cifra distintiva delle società europee ormai sempre più svincolate dal legame con i soli sistemi tradizionali di credenze religiose e filosofiche, incombe sull'educazione pubblica l'impegno di ricreare ragioni e condizioni di una coesione sociale che non eluda strumentalmente il potenziale religioso, ma lo sappia reinvestire in termini laici di "memoria culturale", di "costruzione di senso", di "risorsa etica e valoriale";
- il Comitato dei Ministri dell'istruzione del Consiglio d'Europa adottava nel dicembre 2001 - si noti: pochi mesi dopo la tragedia dell'Undici settembre - una specifica Raccomandazione relativa all' *Educazione alla cittadinanza*, in cui si lamentava "l'aumento di casi di razzismo, xenofobia, nazionalismo aggressivo,

intolleranza verso le minoranze, discriminazione ed esclusione sociale, fenomeni che sono altrettante sfide alla sicurezza, alla stabilità e allo sviluppo delle società democratiche”. Lo stesso documento sottolineava la necessità di assumere l’educazione alla cittadinanza democratica come “un fattore di coesione sociale, di comprensione reciproca, di dialogo interculturale e interreligioso”.

- Interviene ancora l’Assemblea parlamentare del Consiglio d’Europa che adotta nel 2005 l’importante rapporto *Educazione e religione* (Racc. 1720), che riepiloga e precisa le linee di politica educativa che il Consiglio era andato via via proponendo nell’ultimo ventennio in tema di istruzione-educazione. Il filo rosso del documento è riassumibile intorno a questi tre nodi:

1. La religione, pur essendo un’opzione privata, che non dovrebbe mescolarsi con la politica, è riconosciuta come una componente ineliminabile delle culture umane e origine di non pochi problemi sociali e di conflitti politici, e come tale è un fenomeno che va criticamente conosciuto a scuola, anche perché la famiglia perde sempre più peso in fatto di iniziazione religiosa e gli stessi mass media offrono spesso al consumo popolare prodotti discutibili e disinformati dal punto di vista delle scienze religiose.
2. Uno studio oggettivo del fatto religioso dovrebbe avere tra le sue finalità quella di educare al senso della tolleranza e quindi di favorire l’esercizio della cittadinanza democratica, di combattere contro estremismi religiosi e fanatismi, di premunirsi contro il proselitismo, e quindi di offrire ai giovani strumenti critici adeguati, e infine di conoscere meglio anche la storia e le civiltà umane, di cui la religione è dimensione integrante.
3. Tale studio dovrebbe avere un profilo organizzativo così caratterizzato: mettere a programma l’origine e la storia delle principali religioni, anche nei paesi che hanno una sola tradizione predominante, privilegiando però i tre monoteismi abramitici i cui valori sono alla radice dell’ethos europeo e acquisendo per questo la consulenza dei rappresentanti delle confessioni religiose interessate. Didatticamente, la preferenza va al metodo di lettura comparativo, applicabile in moduli progressivi per livelli di scuola. L’insegnante deve disporre di una formazione specifica, con ulteriori competenze disciplinari preferibilmente di tipo umanistico, deve essere capace di rispettare l’identità confessionale dei suoi alunni, di rispettare il confine tra il culturale e il culturale.

- Esce poi nel 2007, sotto l’autorità dell’OSCE (Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione europea), un corposo e assai rilevante documento dal titolo *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in public schools*, preparato da un gruppo di giuristi esperti in diritti umani e in particolare nell’area della libertà religiosa. In materia educativa, definisce l’orizzonte di criteri e procedure per garantire libertà di scelta per le famiglie, correttezza professionale per gli insegnanti, non discriminazione per le minoranze religiose, rispetto per le convinzioni di tutti. Una specie di autorevole *know-how* destinato alle autorità pubbliche e religiose, ai funzionari dei ministeri dell’educazione, ai formatori degli insegnanti, ai redattori di programmi e libri di testo di cultura

religiosa. Una specie di “digesto” che dovrà orientare le politiche educative dell'intero continente, se le competenti autorità nazionali avranno la coerenza e la lungimiranza di applicarlo nelle scuole del proprio paese.

- Nel maggio 2008 i Ministri degli affari esteri del Consiglio d'Europa lanciano il Libro bianco sul dialogo interculturale, *Vivere insieme in una pari dignità* che rappresenta oggi il condensato più maturo delle direttive pedagogiche istituzionali in tema di dialogo interculturale. La religione è considerata dimensione integrante delle culture; la diversità religiosa - in concreto, il cristianesimo, l'ebraismo e l'islam - è valorizzata non solo perché ha fondato e arricchito larga parte della cultura europea, ma perché è capace di offrire ancora oggi risposte sensate alla universale ricerca di senso e di valori. Si riconosce che “la pratica religiosa è una componente della vita e non può essere esclusa dalla sfera d'interesse delle autorità pubbliche, anche se lo Stato deve conservare il suo ruolo di garante neutro e imparziale di fronte a fedi e convinzioni non religiose” (paragr. 3,5).

La carrellata, qui solo allusiva, sui principali pronunciamenti europei ha lo scopo di evidenziare:

- una certa continuità e organicità delle prese di posizione dei politici e degli esperti europei sulla questione: politici ed esperti che hanno la gelosa consapevolezza di dover difendere il carattere positivamente laico e democratico della scuola pubblica nel farsi carico di una dimensione ineliminabile dei saperi qual è quella religiosa;
- la preoccupazione strategica che fa da movente a queste iniziative: il timore che il tessuto sociale europeo si disgreghi e diventi ingestibile in seguito sia all'incremento del tasso di multireligiosità non cristiana che al parallelo decremento numerico dei cristiani europei (“apostasia” l'aveva severamente qualificata il Sinodo dei vescovi europei del 1999) e alla conseguente flessione del ruolo culturale ed educativo delle Chiese;
- la centratura ‘antropologica’ dell'istruzione religiosa invocata come possibile e necessaria stampella d'appoggio ai programmi di educazione ai valori della cittadinanza democratica; di qui la realistica e comprensibile obiezione di chi vede in questa politica europea una discutibile e strumentale curvatura del patrimonio etico-religioso cristiano ridotto al ruolo di ‘religione civile’;
- l'ottica serenamente libera e laica nell'affrontare il problema dell'educazione religiosa pubblica dal punto di vista della *governance* civile: nessuna aggressività anti-confessionale in questi documenti, anzi rispetto per le competenze specifiche delle Chiese, ma nemmeno segni ambigui di servile subalternità nei confronti delle autorità religiose;
- il carattere tuttora interlocutorio, necessariamente evasivo, di tante “raccomandazioni” ideali, strategicamente e pedagogicamente plausibili, quasi da soccorso umanitario, ma che per diventare operative devono passare da quei temibili diaframmi selettivi che sono in Europa i diversi sistemi educativi nazionali; questi, come ripetuto in precedenza, restano più vincolati alla storia religiosa del paese e ai modelli locali di rapporto Stato-Chiesa, che interessati a omologarsi agli indirizzi educativi sovranazionali di un'Europa ancora in costruzione.

## 5. In Italia, un sistema a istruzione religiosa limitata e incompiuta

La regolazione dell'istruzione religiosa nella scuola italiana ha subito un notevole rinnovamento con la normativa sancita dall'Accordo di revisione del concordato, firmato tra Santa Sede e Repubblica italiana il 18 febbraio 1984 e dalla successiva Intesa tra governo e Conferenza episcopale del 14 dicembre 1985.

La revisione neo-concordataria si è compiuta poi con la ratifica da parte del parlamento italiano mediante la legge del 25 marzo 1985, n.121. In contemporanea anche la Tavola valdese ha potuto sottoscrivere un accordo con il governo italiano (21 febbraio 1984), approvato con la legge dell'11 agosto 1984, n. 449.

Durante la decade successiva, altre cinque confessioni religiose hanno sottoscritto intese bilaterali con lo Stato, in adempimento degli articoli della Costituzione relativi alla tutela della libertà di coscienza e di religione (art. 3), all'uguale trattamento dei culti (art. 8), al libero esercizio di attività missionarie ed educative (art.19). Sempre in quest'ottica di comuni garanzie democratiche che ogni stato di diritto è in obbligo di assicurare, altre sei nuove intese sono state sottoscritte il 4 aprile 2007 con altrettante organizzazioni religiose (tra queste tuttavia non si è ancora potuto annoverare l'islam per carenza di un rappresentante legale universale delle diverse comunità islamiche insediate in Italia), pur senza concludersi al momento con ratifiche di leggi parlamentari. Fa testo, nella fatica di tanti prolungati e spesso inconclusi dibattiti, la sentenza della Corte costituzionale (n.203 del 1989) quando afferma che "il principio di laicità, quale emerge dalla Costituzione, implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma garanzia dello Stato, per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale".

### Il profilo istituzionale dell'istruzione religiosa

Due gli aspetti di fondo che definiscono il profilo neo-concordatario della disciplina: la logica della legittimazione dell' "insegnamento della religione cattolica" (d'ora in poi: *Irc*), e la sua conseguente identità organizzativa in quanto disciplina scolastica.

1. **LA LEGITTIMAZIONE** – Essa si configura attorno a tre parametri assunti dal dettato della revisione concordataria (cf. art. 9,2). Che sono:

- *Il riconoscimento del valore della cultura religiosa ai fini della formazione umana dell'alunno.* Viene sancito il principio di una congrua connessione tra scuola e problematica religiosa, nel senso che tra educazione scolastica e fatto religioso si instaura un rapporto istituzionale che non è di subordinazione unilaterale, né di esclusione o di semplice coabitazione, ma di reciproca e dinamica integrazione. Tale principio è indice di almeno due nuove acquisizioni di rilevante peso giuridico: 1) lo Stato rifiuta ogni residua concezione privatistica della religione e si qualifica come Stato sociale, non estraneo cioè rispetto al soddisfacimento di determinati bisogni *lato sensu* religiosi dei suoi cittadini: bisogno di accesso ai documenti autentici di una o più tradizioni religiose, bisogno di informazione critica e comparata sui medesimi, bisogno di strumenti ermeneutici in vista di scelte personali libere e responsabili; 2) il fatto religioso accede allo statuto di oggetto culturale avente valore educativo, e

tale oggetto si guadagna il diritto di ingresso nella scuola pubblica perché riconosciuto degno di inserirsi con propria rilevanza scientifica e rigore metodologico nel comune sforzo di tutte le discipline curriculari.

Tuttavia, è da ritenersi del tutto plausibile questo parametro? Certo, l'appello al "valore della cultura religiosa" è indubbiamente pertinente in quanto: a) il fatto religioso risulta indiscutibilmente una delle dimensioni permanenti e strutturanti la storia e la cultura umana; b) la scuola pubblica – se non ha alcun credo da privilegiare, nemmeno può permettersi un agnosticismo qualunque da incoraggiare – non può assumere il problema religioso secondo una confessione, fosse pure la maggioritaria, ma neppure può fingere di ignorare che una determinata confessione sia esistita ed esista di fatto nella storia del popolo italiano. Tuttavia tale appello risulta purtroppo generico. Infatti: da un lato il valore culturale può essere invocato a proposito di qualunque insegnamento o attività didattica che abbia per oggetto il fenomeno religioso (in realtà, fin dagli anni precedenti la firma dell'accordo di revisione si era auspicata da qualificati esponenti della cultura una conoscenza scientifica del fatto religioso universale, fornita da insegnanti di Stato resi idonei a questo scopo da apposita formazione e da concorsi pubblici); dall'altro, detto appello non può essere integralmente tutelato dal solo insegnamento della religione cattolica in quanto esige di essere tenuto presente, almeno occasionalmente, anche dai docenti delle altre discipline, in particolare di quelle materie umanistiche appartenenti alla cosiddetta area del senso.

- *La affermazione che "i principi del cristianesimo cattolico fanno parte integrante del patrimonio storico del popolo italiano".* Qui il testo del nuovo concordato fa sua la conclusione di un elementare sillogismo: se il cattolicesimo ha storicamente influenzato cultura, costume, ethos della nazione italiana e se alla scuola compete il compito di interpretare i fenomeni culturali e sociali e di portarli a livello di consapevolezza individuale del cittadino, allora la scuola non può omettere di leggere i segni macroscopici dell'incidenza della tradizione cattolica nella cultura italiana ed occidentale, e quindi di operare una ricognizione storica e sistematica delle fonti e dei contenuti stessi della religione cattolica.

A prima vista, sembra convincente l'argomentazione circa l'appartenenza dei principi del cattolicesimo al patrimonio storico del popolo italiano. Ma è il concetto di "patrimonio storico" che presenta non poche ambiguità: è concetto considerato piuttosto arcaico, di tipo vetero-romantico (Pietro Scoppola), e "poco congeniale alla nostra sensibilità culturale" (Giuseppe Alberigo); esso induce a pensare a un insegnamento quasi "museale", che della religione debba valorizzare unilateralmente il ruolo avuto nel passato, occultandone lo spessore nel tempo presente; in tal senso, l'idea di patrimonio storico potrebbe autorizzare meglio un corso di storia del cristianesimo in Italia, ma sarebbe impari a motivare una presentazione dell'identità del cristianesimo contemporaneo, né si vedrebbe più perché tale insegnamento debba istruirsi, come prevede l'attuale normativa, "in conformità alla dottrina della Chiesa".

- *L'inserimento della disciplina Irc nel quadro delle finalità della scuola pubblica.* Lo scopo dichiarato di questa istruzione religiosa scolastica non è di soddisfare mire educati-

ve proprie della Chiesa (quali potrebbero essere, per es., l'educazione della fede, l'adesione a una dottrina, l'iniziazione ai sacramenti, l'osservanza di un sistema morale ...), bensì di far conseguire alla educazione scolastica stessa un suo più esauriente livello qualitativo. Ciò significa che da una parte la scuola raggiunge le sue finalità (cioè "il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio" (legge n.477, art.2) anche con il contributo culturale dell'Irc, e, dall'altra, che l'Irc non può soddisfare mete proprie (di natura catechistica o liturgica) che risulterebbero estranee a quelle che l'educazione scolastica pubblica persegue. Da notare tuttavia che una vera integrazione dell'Irc nel quadro programmatico della scuola non può verificarsi che a due condizioni assai esigenti: primo, che l'Irc sia effettivamente impartito secondo i programmi istituzionalmente definiti, in base a metodi didattici appropriati e in affinità col livello di competenze attese dai diversi ordini di scuola; secondo, che tale insegnamento venga correlato dinamicamente al contesto delle aree disciplinari contigue (lingua e storia, letterature e arti, filosofia e diritto ...), per diventare così materia omologa e solidale, per ruolo educativo e contenuti culturali, col progetto complessivo della scuola. E ancora, su un altro versante, non c'è chi non veda l'estrema aleatorietà del concetto stesso di "finalità della scuola", posto l'avvicinarsi convulso delle riforme esposte alla mercé della politica ondivaga di ministri e di governi, in genere più sensibili ai richiami ideologici di partito che alla correttezza deontologica del comune diritto educativo.

2. *L'IDENTITÀ ORGANIZZATIVA* – Il dettato neoconcordatario ha consegnato al sistema scolastico italiano un insegnamento dalla fisionomia notevolmente diversa da quella che aveva assunto in seguito al concordato mussoliniano del 1929. Schematicamente, questi i principali tratti distintivi che emergono dalla normativa sancita dall'Intesa Falucci-Poletti tra governo italiano e Conferenza episcopale (14 dicembre 1985). L'Irc:

- è *insegnamento facoltativo per l'alunno* che se ne avvale (per scelta dei genitori prima dei 14 anni o per scelta personale dello studente in età successiva), ma *obbligatorio per la scuola* che lo deve inserire nell'orario curricolare tra le materie previste dai comuni programmi di studio. In effetti, l'art. 9,2, con il doveroso richiamo al rispetto della libertà di coscienza e alla responsabilità educativa dei genitori, garantisce a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o meno di questo insegnamento<sup>7</sup>; mentre, per l'istituzione scolastica, si tratta di un insegnamen-

<sup>7</sup> A titolo informativo, riportiamo uno spaccato delle statistiche nazionali relative agli alunni avvalentisi dell'Irc, desunte dai dati ufficiali pubblicati annualmente dal Servizio per l'Irc della Conferenza episcopale italiana. Isolando qui, per brevità, solo i dati iniziali degli ultimi quinquenni, è chiaramente constatabile una lenta ma costante tendenza regressiva della quota percentuale degli alunni avvalentisi: ”).

anno scolastico	Scuola dell' Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale %
1994-95	96,5	97,2	96,0	90,3	94,4
1999-2000	96,7	96,5	94,9	86,7	92,9
2004-05	95,1	95,5	93,2	85,3	91,8
2009-10	92,5	93,7	91,6	83,5	90,0
2014-15	91,3	92,3	89,9	80,7	87,9

to curricolare in quanto contribuisce a determinare il quadro orario delle lezioni settimanali. Ne consegue che la scuola sarebbe tenuta ad offrire in alternativa ai cosiddetti non-avvalentisi dell'Irc un altro insegnamento, gestito dall'autorità statale, di equivalente dignità culturale e formativa (come potrebbe essere un corso di etica non confessionale, di storia del cristianesimo e/o delle religioni, di lettura comparata di testi sacri di tradizioni religiose, e simili). Ma, a parte la deplorabile e persistente latitanza dimostrata dalle autorità centrali e locali nell'attivare o almeno sperimentare una qualche materia alternativa, è intervenuta – a nostro avviso, in modo improvvido e pedagogicamente deleterio – una sentenza della Corte Costituzionale (n. 203 dell'11 aprile 1989), che afferma “lo stato di non-obbligo a seguire una materia alternativa per chi non sceglie l'insegnamento della religione cattolica”. Vien da dire: ciò che è normativo da decenni nelle legislazioni della maggioranza dei paesi europei, è dichiarato nientemeno che illecito in terra italica.

- è *insegnamento confessionale*, o meglio: *confessionale solo materialmente ma non formalmente*, in quanto è sì relativo, come contenuti culturali e storici, alla tradizione cattolica e gestito dall'autorità ecclesiastica (che ha l'esclusiva sui programmi e sulla formazione dell'insegnante), ma, dal punto di vista propriamente formale e giuridico, si tratta di una confessionalità obiettivamente imperfetta, che non presuppone la fede nell'alunno né si propone di educarlo alla fede; una confessionalità debole con precisi limiti provenienti sia dal fatto che l'Irc deve armonizzarsi con il quadro laico delle finalità scolastiche, sia dal fatto che esso viene proposto “nel rispetto della libertà di coscienza” (il che richiede quanto meno di evitare plagi, ricatti, pressioni ideologiche o intenzioni proselitistiche), sia dal fatto che l'Irc è una specifica proposta culturale offerta potenzialmente non solo agli alunni cattolici (che conservano, essi pure, la libertà di non frequentarlo!), ma a tutte le tipologie di alunni, a prescindere dalle loro appartenenze o convinzioni religiose.
- è *insegnamento impartito da un docente* cui è richiesto un titolo di abilitazione professionale equipollente a quello dei colleghi di altra disciplina, docente selezionato per esami e concorso pubblico, tenuto a percorsi di formazione permanente, avente precisi diritti e doveri come membro del collegio docenti della sua scuola; il suo insegnamento si svolge in base a *programmi ufficialmente riconosciuti* (hanno l'autorevolezza di un decreto del Presidente della Repubblica) per ognuno dei quattro gradi di scuola, e con l'ausilio didattico di libri di testi debitamente approvati. Ma, ancora una volta, interviene un increscioso rovescio della medaglia: la disciplina Irc non gode di una normale valutazione scolastica, che possa integrarsi alla pari nelle valutazioni di profitto delle altre materie. Un *vulnus*, questo, provocato dall'assenza di una materia alternativa opzionale soggetta a normale valutazione, e dalla permanente confusione, nella mente stessa del legislatore (!), tra fede e cultura religiosa, per cui si presume impropria una valutazione scolastica dell'Irc quantunque esso sia fondato, stando al preciso dettato legale, non più in ragione di fede (l'adesione di coscienza resta ovviamente

insindacabile), bensì in ragione culturale (e dunque con profitto scolasticamente valutabile);

- è insegnamento che adotta (o dovrebbe adottare) una *metodologia di apprendimento tipica della didattica scolastica*: osservazione e problematizzazione dei dati empirici, storici, linguistici relativi al fatto religioso da studiare; lettura critica dell'esperienza e dei documenti; comprensione ermeneutica alla luce del sapere teologico e con l'ausilio di strumenti offerti anche dalle scienze storiche e positive della religione; confronto costruttivo ed ecumenico con le diverse posizioni intra- ed extracristiane. Una metodologia che dalla lettura del segno passa alla individuazione dei significati e dai significati appresi passa al riconoscimento di valori esistenziali. Espliciti in questa sequenza di fasi metodologiche soprattutto i programmi di religione della scuola primaria e della secondaria di I e II grado. Una metodologia che mira a soddisfare la dimensione cognitivo-istruttiva (per evitare le facili derive del sentimentalismo e del moralismo), ma che al tempo stesso non disattende il ruolo educativo-formativo della materia, per non esaurirla abusivamente in una fredda ricognizione della morfologia del religioso. Una pedagogia religiosa, in definitiva, che non si riduce ad essere una ricerca senza verità (sarebbe diletterantismo senza mèta), ma che nemmeno si riduca ad una verità ammannita senza previa ricerca (sarebbe indottrinamento).

## 6. Elementi di valutazione e di prospettiva

La storia ormai trentennale dell'Irc registra luci ed ombre, di cui si è ormai interessata una vasta bibliografia, spesso apogetica, a volte critica. Mi limito qui a qualche cenno, ovviamente parziale, a due aspetti dell'enorme matassa di problemi: ai deficit del sistema italiano, e a qualche proposta in positivo per coltivare il sogno di un'istruzione religiosa "altra".

1. *Tra i deficit più vistosi* di cui soffre notoriamente la situazione religiosa italiana in generale e l'Irc in particolare, vanno annoverati i seguenti:

- la secolare separatezza tra cultura profana e cultura religiosa a causa anche della assenza delle scienze teologiche e religiose nella università statale italiana, fatta eccezione per alcune lodevoli iniziative di singole facoltà umanistiche che di recente hanno aperto curricoli di studi religiosi finalizzati alla formazione di operatori dell'informazione, dell'editoria, della mediazione culturale;
- la mancanza di una tradizione di ricerche e studi scientifici in ambito di pedagogia della religione, intesa come ramo affine ma autonomo dalla catechetica intraecclesiale (si pensi alla gloriosa tradizione della *Religionspädagogik* dell'università tedesca o ai *Religious Studies* dei sistemi inglesi e scandinavi);
- la povertà di cultura biblica nell'insieme delle discipline storico-umanistiche sia a livello di educazione superiore universitaria destinata a formare gli insegnanti, sia nei programmi in genere della scuola secondaria, con la conseguente povertà biblica persino nei programmi di religione, come documentano i dati assai deludenti di recenti sondaggi in merito (cf. Melloni 2014, 309-317, 393-

402, 476-480);

- la carenza di un vero sistema di scuole libere, che fa deviare inevitabilmente, ma impropriamente, sulla scuola statale, cioè sul suo insegnamento religioso, una larga domanda di educazione religiosa che verrebbe meglio soddisfatta da libere scuole di tendenza dove, almeno nelle intenzioni e dichiarazioni di principio, l'intero progetto educativo è funzionale a una formazione integrale dell'alunno;
  - l'insensibilità e l'inabitudine al confronto ecumenico e interreligioso, dovuto anche, ma non solo, alla secolare egemonia storica di una confessione e alla esiguità numerica, almeno fino a tempi recenti, delle religioni di minoranza;
  - la assenza di volontà politica, ma anche di iniziativa culturale, per risolvere in termini non discriminanti il problema – giuridico e organizzativo – della materia alternativa all'ora di religione cattolica;
  - la contraddizione giuridica di uno Stato che ha due diverse visioni del ruolo della religione nella società: quando tratta con la Chiesa cattolica, la religione appartiene al patrimonio culturale della società e quindi ne va assicurato l'insegnamento nelle scuole pubbliche; secondo le intese con le altre confessioni, la religione è invece un fatto individuale riconducibile alle coscienze delle persone. "Difficile – afferma il giurista – con una concezione così divaricante e immatura di religione, arrivare a garantire equità di trattamento alle religioni e vera libertà di religione ai cittadini" (Colajanni 2006, 152-153);
  - l'incongruenza del compito dell'insegnante di religione cattolica quando gli si chiede, in base ai programmi vigenti, di farsi porta-parola anche delle altre religioni, sotto pretesto di accreditare l'Irc come insegnamento aperto al dialogo ecumenico e interreligioso; ovviamente i credenti di altra fede "non gradiscono";
  - squilibrio di investimenti in monitoraggi quantitativi circa il trend statistico annuale degli "avvalentisi", e carenza invece di analisi propriamente qualitative sulla consistenza della didattica docente e sugli esiti dell'apprendimento effettivo degli alunni in termini di conoscenze e di competenze religiose acquisite.
2. *In prospettiva, che cosa sperare?* Sarà lecito osare prospettare, almeno a medio o lungo termine, un qualche correttivo o anche un radicale superamento degli attuali handicap dell'istruzione religiosa degli Italiani? Solo tre "utopie":
- Da anni siamo in attesa di una *legge sulla libertà religiosa* in Italia, come ce l'hanno la generalità dei paesi europei: a quando la sua promulgazione?
  - Sarà anche vero che, "col Vaticano in casa", l'istituto del concordato è difficilmente scardinabile, ma non è impensabile che in futuro le chiese e altri gruppi religiosi residenti in Italia si mettano d'accordo per chiedere collegialmente allo Stato una formula di insegnamento che soddisfi al meglio le attese dei credenti e dei cittadini; in altre parole, invece che lasciare allo Stato l'iniziativa di sottoscrivere intese con le singole denominazioni, le religioni, se lo volessero, potrebbero coalizzarsi e intavolare così con maggior forza contrattuale delle trattative mirate con lo Stato italiano.
  - Avere il coraggio di sperimentare, su campioni limitati di scuole monitorabili, programmi alternativi e itinerari innovativi, perché di fronte ai dati verificati e

comprovati di buone pratiche, magari eccellenti, sarà più facile procedere a generalizzare riforme su larga scala. È questione di convertirsi alla “cultura della verifica”, che generalmente difetta nel costume italiano: dopo valanghe di convegni, dibattiti, proposte, manifesti ..., dopo cioè tanta retorica dall'alto, è forse tempo di dare la parola ai fatti concreti, alle esperienze sul campo, alla creatività dal basso. Non senza un principio-guida, che espongo a mo' di conclusione.

### Verso una laicità post-secolare applicata all'istruzione religiosa

Concludendo questo triplice sorvolo panoramico sulle pratiche dell'istruzione religiosa in Europa, sulle sue direttive giuridiche e pedagogiche in materia, e sul caso problematico dell'Irc italiano, riterrei opportuno richiamare, tra i molti nodi che emergono dai problemi evocati, quello che mi sembra determinante per un futuro positivo dell'istruzione religiosa a livello europeo ma anzitutto per il nostro paese: il nodo della *nuova laicità*.

Alla base delle politiche educative delle istituzioni europee, come si è visto, sta una concezione relativamente inedita e innovativa della laicità, nel senso che tenta di armonizzare in questo concetto le tre componenti oggi ritenute universalmente inderogabili: il principio della duplice neutralità positiva (o indipendenza reciproca dello Stato e delle Chiese), il principio della libertà di religione e di coscienza, l'uguale trattamento giuridico delle religioni nel riconoscimento del pluralismo confessionale esteso fino ai gruppi filosofici o a-religiosi. È quella che si può chiamare, al seguito di Habermas e di altri autori contemporanei, una *laicità post-secolare*. La dimensione post-secolare della laicità evoca una forma mentis o un metodo di analisi, che, da una parte, accetta che la religione, fuoriuscita dal privato dove l'aveva relegata la ragione illuministica prima e scientifica poi, acquisti nuova visibilità e incidenza nello spazio pubblico, e dall'altra, auspica che lo spazio pubblico – sia esso quello della politica o della scienza, dell'etica o dell'educazione – non rifiuti più pregiudizialmente, ma postuli positivamente, un dialogo democratico e critico con l'istanza religiosa.

Applicata operativamente nel campo dell'educazione scolastica, una laicità post-secolare può significare:

- assumere anzitutto il “fattore religione” nella sua duplice valenza culturale, sia come una delle chiavi di lettura dell'intera vicenda umana di cui si fanno già normalmente le discipline umanistiche studiate a scuola, sia come capitale di esperienze e di sollecitazioni etiche offerte al perenne insorgere del problema del senso della vita, cui la scuola di tutti – credenti, diversamente credenti, o non credenti - non può restare insensibile;
- proporre la conoscenza del fatto e del problema religioso nel quadro del rispetto dei fondamentali diritti umani, tra cui primeggia il diritto alla libertà religiosa, il cui esercizio presuppone una congrua informazione della mente e una coerente formazione critica della coscienza, compiti che la scuola, anche quella governativa, è chiamata ad assolvere d'intesa e in collaborazione con le altre agenzie educative;

- adottare metodi di approccio e di studio che attingano anche alle procedure più collaudate delle scienze della religione e ai loro risultati conoscitivi più plausibili; il che significa, da una parte, evitare un ricorso unilaterale alle sole scienze teologiche (che tuttavia, in quanto scienze e non ideologie o opinioni, conservano anche nella scuola laica una loro dignità e rilevanza comparabile con le altre scienze umane); e, dall'altra, evitare di squalificare la didattica religiosa riducendola all'opinabile, all'episodico, all'emotivo, che sono tutti i codici che si addicono forse meglio alla divulgazione mediatica, ma che risultano impropri nel processo di alfabetizzazione scolastica al patrimonio religioso;
- integrare lo studio dei fenomeni religiosi, dei grandi testi fondativi, dei sistemi di significato nella struttura architettonica contenutistica e metodologica degli altri saperi scolastici e delle rispettive "educazioni"; ripensare, per es., l'istruzione religiosa in chiave storica, antropologica, interetnica; inserirla nella pedagogia dell'intercultura; farne un asse dell'educazione alla cittadinanza democratica;
- verificare d'altra parte i contenuti culturali delle varie discipline nei punti attinenti alla storia delle tradizioni religiose, ai loro testi e dottrine, ai loro effetti nella cultura e nel costume civile: materie come storia, filosofia, diritto, arte, letterature devono trattare con criteri di più ragionevole imparzialità i dati oggettivi e le interpretazioni relative alle religioni, evitando sia le omissioni o i 'silenzi' che le valutazioni tendenziose o le enfattizzazioni apologetiche;
- riprogettare la formazione-abilitazione degli insegnanti, sia di quelli che si candidano come titolari di "cultura religiosa" comune per tutti gli alunni, come anche dei docenti delle diverse discipline; questi ultimi devono imparare a saper leggere laicamente – in coerenza cioè con le regole epistemologiche della propria materia e senza introdurre indebite forzature a favore o contro la religione – quella dimensione religiosa, etico-spirituale o simbolica spesso sottesa nei saperi che insegnano; la preparazione professionale di ambedue queste categorie presupporrà ovviamente un vasto ed esigente impegno congiunto delle competenti istituzioni accademiche.

# L'Educazione alla cittadinanza nella scuola francese

Claude Thélot<sup>8</sup>

*Già Presidente della commissione per il "Debat nationale sur le future de l'education en France" e del "Haut Conseil de l'évaluation de l'école"*

1. Nella scuola dell'obbligo
  - 1.1. Contenuto dello "zoccolo" comune
  - 1.2. Programmi, orari e pratiche nella scuola primaria (école élémentaire)
  - 1.3. Programmi, orari e pratiche nella scuola secondaria di primo grado (collège)
2. Nella scuola secondaria di secondo grado (lycée) a indirizzo generale e a indirizzo tecnologico generale

Conclusione

Box: L'educazione al fatto religioso nella Scuola della Repubblica: cosa si dovrebbe fare?

La Scuola francese non ha mai voluto limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze. Figlia della Rivoluzione francese, ha sempre ritenuto fosse suo dovere formare il futuro cittadino. Questa finalità si è oggi estesa: formare il futuro cittadino non basta più, ma bisogna insegnare ai giovani (quindi agli adulti di domani) a convivere in una società democratica. Perché? Da un lato, perché questa funzione di socializzazione non viene più assolta da tutte le famiglie, al punto che, talvolta, l'atto educativo stesso o l'ambizione di istruire risultano impossibili in alcune classi, mancando i prerequisiti che devono essere osservati da tutti gli studenti (calma, attenzione, disciplina, ecc.). Dall'altro lato, perché questo apprendimento si è fatto ancor più difficile e necessario nella società mediatica odierna.

Prima di esaminare come la Scuola francese affronti questo compito, è necessario illustrare alcune caratteristiche fondamentali di questo sistema educativo, cominciando dalla definizione, definendo cioè che cosa si intende con l'espressione "educare a vivere con gli altri". Penso che, in teoria, essa consti di quattro ambiti distinti:

1. *L'educazione civica e di cittadinanza*: consiste nell'educare ai diritti e ai doveri di ciascuno nella vita pubblica, ai diritti dell'uomo e del cittadino, oltre che far conoscere le istituzioni del paese e dell'Europa, fornire i rudimenti del diritto, educare al rispetto della legge, delle regole pubbliche, eccetera.
2. *L'educazione al ragionamento e alla capacità di comunicare con gli altri*: consiste nell'educare alle regole della discussione tra le persone: saper ragionare e dibattere, saper scambiare argomentazioni (anziché venire alle mani), evitare la violenza negli scambi, riconoscere il valore dell'altro e delle sue argomentazioni, sapere come porre fine a una discussione, a un disaccordo, come trovare un compromesso, ecc.

---

<sup>8</sup> Ringrazio Philippe Claus per l'attenta lettura della prima versione di questo testo.

3. *L'educazione morale e civile*: consiste, in primo luogo, nel far conoscere e rispettare i principi della morale individuale e collettiva e i valori su cui si fonda la nostra vita collettiva, oltre a condurre all'acquisizione di una certa integrità morale (non barare, non rubare, assenza di discriminazione, parità tra ragazzi e ragazze, ecc.); quindi, condurre ad acquisire comportamenti che permettano di stabilire buoni rapporti con gli altri: buona educazione, rispetto degli altri (e di se stessi), comportamenti per strada o sui mezzi di trasporto pubblici (per esempio, imparare anche a cedere il posto agli anziani sull'autobus), ecc. ;
4. *L'educazione al fatto religioso*: consiste nel far conoscere le diverse religioni: dogmi e credenze (compresa l'esperienza personale che questi comportano), istituzioni e organizzazioni delle varie Chiese, la loro storia e la loro importanza nell'arte (aspetto, quest'ultimo, di valenza anche culturale); non si tratta affatto di un "insegnamento della religione" e, tantomeno, di una pastorale.

Il secondo e il terzo ambito sono assai vicini e potrebbero essere riuniti in un unico punto (sono tuttavia ben distinti, in quanto il secondo è teso a favorire l'acquisizione di competenze, mentre il terzo è più mirato all'acquisizione di comportamenti). Preferisco tenere distinti questi due campi, soprattutto in considerazione delle caratteristiche specifiche del sistema educativo francese che risulteranno chiare tra breve.

Questa definizione induce ad alcuni commenti.

Il primo è che né in Francia né altrove vi è consenso su un'accezione così ampia dell'"educare a vivere con gli altri". Accettato il principio che la Scuola debba educare e istruire, anziché istruire soltanto, il primo ambito – la necessità di educare il futuro cittadino – non è affatto contestato. Incontra invece maggiore opposizione il principio dell'educazione morale e civile – educare a comportamenti civili e morali. Educare al fatto religioso è invece l'ambito più controverso, al punto di trovare la netta opposizione da parte di importanti fasce della società. La Francia ha rispettato questa gerarchia: in ogni epoca, ha voluto educare il futuro cittadino e fornirgli gli strumenti per un dialogo pacato; è stata e, come vedremo, è tuttora molto più esitante sull'educazione a modi di saper essere civili e morali; inoltre, nonostante abbia mostrato qualche segno di volontà negli ultimi vent'anni, non ha ritenuto utile (alcuni hanno addirittura ritenuto dannoso) promuovere l'educazione al fatto religioso. Dato che in Francia l'educazione al fatto religioso è quasi inesistente, rimando al riquadro in coda all'articolo dove ho scritto quello che, a mio avviso, dovrebbe essere fatto su un argomento così importante.

Prendere atto di questi quattro ambiti non comporta necessariamente che essi siano tutti presenti in tutte le fasi della scolarità di uno studente. Al contrario, a seconda della fase, si porrà l'accento su un determinato ambito, magari ignorandone del tutto un altro. Per esempio, a mio avviso, l'educazione civile e morale dovrebbe essere presente nella scuola dell'obbligo, soprattutto all'inizio (durante la scuola primaria), mentre l'educazione al fatto religioso probabilmente non dovrebbe iniziare prima della scuola secondaria di primo o addirittura di secondo grado. L'educazione alla capacità di comunicare con gli altri dovrebbe probabilmente essere completata prima della scuola secondaria superiore, mentre l'educazione civica si protrarrà oltre la scuola dell'obbligo. Queste diverse enfasi verranno precisate attraverso i programmi e gli orari.

Il secondo aspetto fondamentale dell'educazione a vivere con gli altri è che, a prescindere dall'assetto in cui viene inquadrato, esso non può ridursi alla mera trasmissione e acquisizione di conoscenze. Fondamentalmente, non si tratta di saperi, si tratta piuttosto di *fare acquisire competenze e comportamenti*. In altre parole, si tratta di fare in modo che gli studenti si appropriino di determinate competenze nel saper fare e nel saper essere. Questo principio vale per i quattro ambiti individuati ed è possibile chiamare "insegnamento" questo apprendimento, purché risulti ben chiaro che esso non è innanzitutto "istruzione", ma "educazione" ed è a quest'ultima che deve tendere. Ciò comporta notevoli conseguenze sul piano dei contenuti di tale insegnamento, delle modalità per erogarlo e della natura della partecipazione degli studenti.

La terza osservazione è che in realtà l'educazione a vivere con gli altri è ben poco presente nelle classi e poco presente nell'insegnamento dei professori. A tale riguardo si rileva un contrasto notevole tra la qualità e la diversità degli strumenti generali di educazione e la scarsissima frequenza e importanza dei corsi (e delle valutazioni) che vertono su questi ambiti. Inoltre, le poche valutazioni, dirette o indirette, effettuate su quanto viene acquisito (conoscenze, ma soprattutto competenze e comportamenti) dai giovani su queste materie sono molto negative e, a volte, preoccupanti. Ecco alcuni esempi: hanno scarsa conoscenza delle nostre istituzioni, probabilmente inferiore a quella dei giovani di un tempo; dall'inizio alla fine della scuola secondaria di primo grado (all'incirca da 11-12 anni a 15-16 anni), il rispetto per la legge e le regole della morale, della vita comune, ecc., non solo, in media, non progredisce, ma addirittura si deteriora; inoltre, le conoscenze nel campo della storia e della cultura religiosa sono crollate, con ripercussioni sulla lettura e sulla comprensione di numerose opere letterarie e pittoriche.

È questa un'enorme debolezza francese. Diventa dunque rilevante chiedersi: perché la presenza di questo insegnamento nei corsi e nelle classi ha assunto le caratteristiche attuali? Senza entrare ancora nei dettagli, è comunque possibile evidenziarne alcuni motivi. In Francia, gli insegnanti godono di una libertà pedagogica totale (entro i limiti degli orari e dei programmi), riconosciuta legalmente con la legge di riforma della Scuola del 2005; sono quindi loro a "scegliere" che cosa fare. Molti si trovano decisamente a disagio, in particolare sui temi di educazione morale o civile, o ritengono che questa funzione non rientri tra le loro competenze; le ispezioni sugli insegnanti, comunque rare, non vertono praticamente mai su sequenze dedicate a questi temi; gli esami non li affrontano e, in fin dei conti, non è prevista (fortunatamente!) una materia che riguardi il "vivere con gli altri": nella scuola primaria, spetta all'insegnante polivalente garantire questo insegnamento, oltre a tutte le materie che gli sono assegnate; è comprensibile, dunque, che non sia quasi mai prioritario. Nei cicli secondari (primo e secondo grado), dove i professori insegnano una disciplina, questo compito (almeno l'educazione civica) viene affidato soprattutto ai professori di storia e geografia; molti di loro già si lamentano della pesantezza dei programmi di storia e geografia, per cui sono decisamente recalcitranti a dedicare tempo all'educazione civica. Va comunque riconosciuto – ed è la quarta osservazione di questo articolo – che la progettazione e la realizzazione dell'educazione a "vivere con gli altri" sono necessariamente molto diverse in funzione di tre caratteristiche di cui bisogna tenere conto:

- diverse in base al livello scolastico, in particolare tra scuola dell'obbligo e cicli successivi;

- diverse a seconda che gli insegnanti siano polivalenti o disciplinari;
- diverse in funzione dell'età e della maturità degli studenti.

Queste tre distinzioni, con parziali sovrapposizioni, rendono assai complesse sia la descrizione di ciò che è presente in un sistema educativo, sia la riflessione (normativa) su ciò che esso dovrebbe comprendere. Presenterò ora alcuni aspetti della situazione francese facendo riferimento a questi due piani (descrittivo e normativo), separando fondamentalmente la scuola dell'obbligo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) dalla secondaria di secondo grado (non considererò invece il livello universitario). Penso in effetti che, in tema di educazione a vivere con gli altri, sia essenziale distinguere ciò che si attribuisce (o si intende attribuire) a questa espressione riferendosi alla scuola dell'obbligo, quindi alla generalità dei giovani, da ciò che, nella scuola secondaria superiore, è maggiormente attinente a scelte o a modalità più specifiche o proprie di determinati giovani. Per la scuola dell'obbligo, la riflessione va di pari passo con quella sullo "zoccolo comune di conoscenze, competenze e cultura" che, durante tale periodo, dovrebbe essere fornito a ogni allievo; invece, per la scuola secondaria superiore, la descrizione e la riflessione devono tenere conto non soltanto della diversificazione dei percorsi formativi a questo livello, ma anche del fatto che gli studenti sono "grandi", alcuni addirittura maggiorenti.

## 1. Nella scuola dell'obbligo

In realtà, questo articolo viene scritto in un momento in cui è particolarmente arduo descrivere la situazione francese, poiché la Francia attraversa, nel campo in esame, una fase di transizione a causa di una legge di recente introduzione denominata "legge di rifondazione della Scuola", varata nel 2013, che ha introdotto due innovazioni importanti:

- ha affermato la necessità di un insegnamento morale e civico, che deve sostituire la vecchia educazione civica presente fino a quel momento; questa volontà ha trovato espressione nella costituzione di un gruppo di riflessione sulla fattibilità di un insegnamento di questo tipo, seguita dalla redazione di progetti di programmi e dalla proposta di orari; questo sforzo è appena giunto a conclusione (programmi e orari ufficiali sono stati pubblicati a metà giugno 2015) e diverrà operativo a partire dall'anno scolastico 2015-2016;
- inoltre la nuova legge ha soppresso il precedente "zoccolo di conoscenze e competenze" (la cui introduzione risaliva al 2006), mentre il Conseil supérieur des programmes ha avviato un processo di rinnovamento che, di recente, è giunto a definire un nuovo "zoccolo comune di conoscenze, competenze e cultura" (marzo 2015), che entrerà in vigore a partire dall'anno scolastico 2016-2017.

In questa situazione, i vecchi strumenti sono diventati obsoleti prima che i nuovi giungessero ad applicazione. Che cosa descrivere, allora? Ho scelto di descrivere, da un lato, il nuovo "zoccolo" e, dall'altro, di soffermarmi sui programmi e orari precedenti (segnalando tuttavia le novità recenti).

### 1.1. Contenuto dello "zoccolo" comune

Uno dei cinque ambiti su cui si fonda lo zoccolo comune s'intitola "*formazione della persona e del cittadino*", a dimostrare l'estrema importanza attribuita dal sistema educativo francese all'argomento in esame: quanto designato da questa espressione deve essere

acquisito da ciascuno studente entro la fine della scuola dell'obbligo. La legge (articolo 13) precisa bene che *“la scuola dell'obbligo deve garantire a ciascuno studente i mezzi necessari per acquisire uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e cultura, cui contribuisce l'insieme degli insegnamenti erogati nel corso del ciclo scolastico”*<sup>9</sup>.

Su che cosa verte questo ambito? Cito a riguardo due estratti dalla definizione di “zoccolo comune”: la Scuola *“non si sostituisce alle famiglie ma, in un percorso di coeducazione, si prefigge di trasmettere ai giovani i valori fondamentali e i principi iscritti nella Costituzione del nostro paese”. (...) “Questo ambito comporta:*

- *l'apprendimento e l'esperienza dei principi che garantiscono la libertà di tutti, come la libertà di coscienza e di espressione, la tolleranza reciproca, l'uguaglianza, segnatamente tra uomo e donna, il rifiuto delle discriminazioni, l'affermazione della capacità di giudicare e di agire autonomamente;*
- *conoscenze e comprensione del senso del diritto e della legge, delle regole che consentono di partecipare alla vita collettiva e democratica e del concetto di interesse generale;*
- *la conoscenza e la comprensione, ma anche l'attuazione pratica, del principio di laicità, che permette il dispiegamento del senso civico e il coinvolgimento di ciascuno nella vita sociale, nel rispetto della libertà di coscienza”.*

Da tutto ciò traggio alcune critiche e osservazioni generali.

Primo commento: l'obiettivo è chiaramente molto ambizioso, forse troppo: non si individua ciò che è “indispensabile” o “ciò che non va ignorato” per realizzarsi nella vita, ma si enuncia praticamente tutto ciò che deve essere trasmesso e acquisito durante la scuola dell'obbligo (e della scuola *tout court*). In questo senso, si viene meno all'idea di costituire uno zoccolo comune. Inoltre le formulazioni molto generali e ambiziose proposte devono essere precisate meglio per poter essere operative e utili: devono esserlo, innanzitutto, in corrispondenza di ciascuna delle tre grandi tappe della scuola dell'obbligo francese. Si rileva che uno dei motivi di contrasto tra la qualità degli strumenti pedagogici generali e il loro scarso utilizzo nelle classi è da ascrivere anche (oltre ai motivi citati nell'introduzione) alla loro estrema genericità e alla loro scarsa operatività. In linea generale: pubblicare testi generici, sprovvisti di spiegazioni e di indicazioni attuative e avulsi dalle prassi pedagogiche usuali non è solo inutile, ma anche dannoso, perché gli insegnanti non li rispettano e rischiano di scoraggiarsi: le precisazioni e gli strumenti pedagogici tesi a dare concretezza, nelle classi, ai testi generali sono ben più importanti dei testi stessi.

Secondo commento: lo zoccolo comune illustra perfettamente le priorità della Francia: l'enfasi viene posta quasi totalmente sull'educazione civica e di cittadinanza e sull'educazione al ragionamento e alla capacità di comunicare con gli altri. Gli altri ambiti vengono sem-

---

<sup>9</sup> Sfortunatamente, non si leggono i testi (nemmeno delle leggi) con l'attenzione che sarebbe necessaria per applicarli realmente; infatti la proporzione di studenti che non padroneggiano lo zoccolo comune è elevata e ha continuato a crescere negli ultimi anni, per attestarsi oggi intorno al 20%, livello abnorme. Evidentemente la legge non viene applicata.

plicemente accennati (educazione civile e morale, usando il termine “rispetto”, senza però citare alcun “contenuto” di questa “morale”) oppure semplicemente ignorati. Ritengo che questa sia una lacuna enorme; la Francia si espone così a un rischio enorme, decidendo di non inserire nell’“indispensabile” alcun elemento di civiltà, di morale, di conoscenza e di comprensione del fatto religioso<sup>10</sup>. Non mi dilungo ulteriormente su questo punto che meriterebbe un’analisi specifica.

Terzo commento: lo zoccolo comune riconosce esplicitamente che non si tratta semplicemente di fare acquisire conoscenze, e questo è decisamente positivo: parla esplicitamente di “competenza”, “esperienza”, “attuazione pratica”, ecc. È una scelta molto giudiziosa. Si potrebbe però essere più precisi e sostenere che, in questi ambiti, pur essendo utili, le conoscenze sono, in realtà, secondarie: si deve favorire piuttosto la nascita di competenze e di comportamenti. Da qui sorge il temuto interrogativo pedagogico (che coglie poco preparati gli insegnanti francesi, soprattutto della secondaria inferiore): come si possono fare nascere determinate competenze in termini di saper fare o di saper essere attraverso un insegnamento, una disciplina, delle conoscenze? Quali prassi pedagogiche e quale tipo d’investimento degli insegnanti servono per riuscirci? Si può certamente rispondere teoricamente, affermando, con Jean Jaurès, che “non si insegna ciò che si vuole, non si insegna ciò che si sa, ma si insegna ciò che si è”; però gli insegnanti non sono affatto abituati a questa impostazione e va riconosciuto che si tratta di un’impresa tanto difficile quanto impegnativa. Quantomeno, ciò esige un grande programma di formazione e di accompagnamento degli insegnanti lungo tutta la loro carriera.

Infine – quarto commento – leggendo la descrizione dello zoccolo comune, si capisce che la sua acquisizione riguarda, in via di principio, tutti gli insegnanti, poiché tutte le discipline, certo in misura diversa, possono e devono contribuire alla padronanza di queste competenze nel saper fare e nel saper essere. In effetti il sistema educativo francese attribuisce questo obiettivo a tutti gli insegnanti e rifiuta assolutamente – e a ragione – di fare dell’educazione a “vivere con gli altri” una nuova disciplina a sé stante. Ciò accentua però la necessità, indicata nel primo commento, di delineare con precisione i collegamenti tra le competenze e i comportamenti presenti nello zoccolo comune e nelle varie discipline. Tradizionalmente, si dà preminenza ai collegamenti tra convivenza e storia (collegamenti evidenti) o tra convivenza e insegnamento sportivo (ben apprezzato, grazie anche a prassi pedagogiche originali, per legittimare, fare acquisire e rispettare le regole). Desidero però soffermarmi su un aspetto spesso lasciato in ombra: il ruolo fondamentale delle scienze, quando queste vengono insegnate “correttamente”, cioè combinando osservazione, o esperienza, e deduzione. Si può tra l’altro sostenere, a buon diritto, che, insegnate così, le scienze sono la disciplina più adatta a educare al secondo ambito, cioè al ragionamento e alla capacità di comunicare con gli altri: parlano del mondo reale, l’osservazione permette di distinguere il vero dal falso, si prestano ottimamente all’argomentazione, ecc.

---

<sup>10</sup> Per la civiltà e la morale, i programmi del 2008 colmavano questa lacuna, a differenza di quanto avviene nei programmi introdotti nel 2015 (ved. più avanti).

## 1.2 Programmi, orari e pratiche nella scuola primaria (école élémentaire)

Lo zoccolo comune, introdotto di recente in Francia, ha purtroppo scarsa influenza sulle decisioni e le prassi pedagogiche degli insegnanti. Invece i programmi hanno da sempre una certa importanza, in quanto permettono di concretizzare gli obiettivi educativi, perché è proprio nel rispetto dei programmi (in teoria) che gli editori scolastici privati predispongono i libri di testo e, infine, per l'importanza che si suppone essi abbiano per gli insegnanti. Dico "si suppone" perché, in realtà, non si sa molto su quest'ultimo punto, cioè sul legame tra i programmi e ciò che si fa realmente in classe. Comunque sia, se si esaminano gli orari e i programmi, e non solo lo zoccolo comune, si comprende meglio ciò che succede in classe.

Da qualche anno e ancora oggi i programmi e gli orari d'insegnamento della scuola primaria sono quelli fissati nel 2008. Consideriamo per primi gli orari: in ciascuno dei primi due anni della scuola primaria, il gruppo "*Scoperta del mondo*", in cui rientra *l'educazione a vivere con gli altri*, dovrebbe rappresentare 81 ore su un totale di 864 ore annuali. Analogamente, in ciascuno dei tre anni successivi, il gruppo "*Storia-Geografia-Istruzione civica e morale*" dovrebbe anch'esso rappresentare 81 ore sulle 864 di ogni anno. Questi orari, che sono teorici, mostrano la scarsa importanza attribuita dal sistema educativo francese all'argomento di nostro interesse durante la scuola primaria: poiché al gruppo cui esso appartiene viene dedicato meno del 10% del tempo, si può ritenere che educare alla cittadinanza costituisca, nella migliore delle ipotesi, il 3% del tempo scolastico (per esattezza, bisognerebbe aggiungere parte del tempo dedicato alle scienze); ciò significa, sempre in teoria, una media di mezz'ora a settimana e, comunque, meno di un'ora. È poco, ma non è certo che si potrebbe fare molto di più, in considerazione dell'insieme degli obiettivi della scuola primaria.

Come si prevede che vengano utilizzate queste ore? Ecco alcuni estratti del programma del 2008: i primi due anni "*gli studenti imparano le regole della buona educazione e del comportamento in società. (...) Scoprono i principi della morale, che possono essere presentati sotto forma di massime, illustrate e spiegate dal maestro durante la giornata, per esempio: "La nostra libertà cessa dove inizia la libertà dell'altro", "Non fare ad altri ciò che non vorresti fosse fatto a te", ecc. Acquisiscono consapevolezza dei concetti di diritti e doveri. Approfondiscono l'uso delle regole della vita collettiva scoperte alla scuola dell'infanzia, per esempio l'uso delle formule di cortesia o il dare del lei. Applicano gli usi sociali della buona educazione (quali tacere quando parlano gli altri, alzarsi quando in classe entra un adulto) e collaborano alla vita della classe (distribuzione e riordino del materiale). Ricevono un'educazione alla salute e alla sicurezza. (...) Imparano a riconoscere e a rispettare gli emblemi e i simboli della Repubblica (la Marsigliese, il tricolore, il busto di Marianna, il motto "Libertà, Uguaglianza, Fraternità"). Nei tre anni successivi, sempre attingendo al testo del programma, si chiede che "gli studenti si applichino in particolare agli argomenti seguenti: autostima, rispetto dell'integrità propria e altrui; regole principali di buona educazione e di civiltà, (...), regole di sicurezza e divieto di giochi pericolosi, manovre di primo soccorso, regole elementari di sicurezza stradale, (...), divieto assoluto di aggressione di altre persone; importanza della regola del diritto nell'organizzazione dei rapporti sociali, che può essere spiegata ricorrendo ad adagi del diritto (...); regole elementari di organizzazione della vita pubblica e della*

*democrazia: (...) democrazia rappresentativa (elezione), elaborazione delle leggi (Parlamento) e relativa esecuzione (Governo) (...); tratti costitutivi della nazione francese: (...) regole di acquisizione della nazionalità, lingua nazionale (Académie française); Unione Europea e francofonia: bandiera, inno europeo, diversità delle culture e significato del progetto politico di costruzione europea (...)*". Da questo insieme di obiettivi espresso dai programmi della scuola primaria del 2008 è possibile trarre alcuni commenti.

Contrariamente a quanto avviene nell'attuale zoccolo comune, si evidenzia subito una presenza notevole dell'educazione morale e civile: si devono insegnare le regole della buona educazione e i principi della morale e si precisano anche determinate regole e principi. Ciò significa che si prende posizione sul contenuto della buona educazione e della morale. È importantissimo che la Scuola non ragioni soltanto in termini di contenente o di procedura, lasciando agli insegnanti l'onere e l'onore di scegliere i contenuti, ma che essa si arrischi anche a dire che cos'è "bene": in questo caso, determinate regole di buona educazione e massime morali.

Com'è naturale, si assiste poi a un certo sconfinamento dei primi anni della scuola primaria sugli anni successivi, che riguarda in gran parte l'educazione civica e di cittadinanza (gli emblemi della Repubblica, gli unici presenti nei primi due anni, vengono poi completati con il funzionamento della democrazia, fino a comprendere l'Europa). Questo ampliamento verte anche su alcuni aspetti della vita collettiva (soccorso, sicurezza stradale) e individuale (autostima, salute), che manifestano un'apertura della scuola sul mondo.

Rileviamo infine che, mentre i primi tre ambiti da noi individuati risultano ben coperti (il secondo grazie alle raccomandazioni in tema di insegnamento scientifico, considerando che nel programma si cita esplicitamente *La main à la pâte*), è invece del tutto assente l'ultimo, cioè l'educazione al fatto religioso. Forse non è un'anomalia in questa fase del percorso scolastico ed è quindi comprensibile.

Dopo orari e programmi, il terzo elemento resta spesso in ombra pur essendo, contrariamente a quanto molti pensano, il più importante: è necessario riflettere su che cosa si fa effettivamente in classe. I nostri sistemi educativi non sono decisamente più nella situazione del XIX secolo, quando le prescrizioni venivano (più o meno) applicate. Accontentarsi di orari e programmi equivale praticamente a non dire niente e a non sapere niente delle prassi effettive all'interno delle classi. E, a riguardo, bisogna ribadire le due grandi lezioni: delle pratiche effettive si sa ben poco e, di certo, variano molto da un insegnante all'altro, oltre a essere molto disparate. Né gli strumenti a monte (orari, programmi), né i controlli a valle (valutazione degli insegnanti da parte del provveditorato competente) realizzano correttamente il proprio ruolo regolatore sul territorio. A causa di questa ignoranza abissale su un aspetto essenziale dell'atto educativo, possiamo proporre soltanto qualche impressione, molto generale e non necessariamente rappresentativa. Si nota certamente un'esitazione (se non addirittura un rifiuto) a insegnare la buona educazione e la morale anche perché l'insegnante è spesso a disagio su questi argomenti (tornerò su questo aspetto parlando della scuola secondaria di primo grado). Sono invece tre le impressioni riguardo all'educazione civica e di cittadinanza: si rileva talvolta una tendenza a fornire conoscenze del tutto generiche e astratte, per esempio tenendo lezioni e assegnando testi assurdi sulle istituzioni europee, testi che non rappresentano niente per i bambini; si ri-

leva però contemporaneamente una certa riserva sull'insegnamento della Marsigliese (i programmi non ne prevedono l'obbligatorietà, che è invece sancita da una legge sull'istruzione del 2005). Al contrario, sembra che vengano effettivamente assegnate responsabilità nella vita di classe, come raccomandato dal programma. A differenza di quanto avviene per l'educazione civile, civica e morale, sembra che gli insegnanti pongano spesso e volentieri l'accento sullo sviluppo sostenibile, la biodiversità, ecc., oltre che sulla sicurezza stradale (al punto che, per esempio, gli alunni "obbligano" i genitori a mettere la cintura di sicurezza o a non passare con il rosso o con il giallo...). Volendo sintetizzare queste impressioni frammentarie, che meriterebbero un ulteriore approfondimento, potremmo sostenere, a titolo d'ipotesi, che negli ultimi anni la scuola primaria francese abbia, nella prassi, più o meno relegato gli argomenti più "personali" o "patriottici" in un angolo dei suoi programmi, preferendo temi più aperti sul mondo e l'attualità (salute, sicurezza, sviluppo sostenibile) e sentendosi comunque maggiormente a proprio agio nel fornire conoscenze che nello stimolare competenze o comportamenti negli studenti. Introducendo l'"educazione a vivere con gli altri", tutto questo deve essere considerato alla stregua di caratteristiche o rischi plausibili che la politica dell'educazione potrà tentare di favorire o di scongiurare in funzione delle proprie priorità.

Queste osservazioni, certo fragili, corrono il rischio di essere confermate, in Francia, anche con l'attuazione del nuovo programma. In primo luogo perché, in alcune delle caratteristiche che le hanno determinate (ritorno ai fondamentali, enfasi sull'apprendimento e l'acquisizione di comportamenti, preminenza della "morale", ecc.), il vecchio e il nuovo programma sono analoghi. In secondo luogo, il nuovo programma presenta alcune differenze rispetto al precedente, che rischiano di accentuare le tendenze osservate nelle classi. In particolare, è scomparsa completamente la dimensione "civile". D'altronde si parla ora di insegnamento "morale e civico" e non "morale, civile e civico".

Per concludere con la scuola primaria, presentiamo alcune caratteristiche del nuovo programma di "insegnamento morale e civico" (ECM, *enseignement moral et civique*). Innanzitutto l'orario: si prevede di assegnarvi un'ora alla settimana; se ciò venisse effettivamente realizzato, sarebbe di più rispetto al vecchio corso di istruzione civica (ved. paragrafi precedenti), confermando però la quasi impossibilità a pretendere di più. Lo spirito che anima il programma di educazione morale e civica può comprendersi leggendo i passaggi seguenti: "...gli assi portanti del programma di insegnamento morale e civico dalla scuola primaria alla secondaria superiore si fondano sui principi e i valori iscritti nelle grandi dichiarazioni dei diritti dell'uomo, nella Convenzione internazionale dei diritti del fanciullo e nella Costituzione della V Repubblica. L'educazione morale non è di competenza, né è responsabilità esclusiva della scuola e comincia nella famiglia. Dal canto suo, l'insegnamento morale e civico verte sui principi e i valori necessari alla vita comune in una società democratica. Si realizza nel contesto laico proprio della Repubblica e della scuola (...). Questa materia è tesa a trasmettere e a fare condividere i valori della Repubblica accettati da tutti, a prescindere da convinzioni, credenze o scelte di vita personali. (...). L'insegnamento morale e civico è teso a sviluppare un'attitudine alla convivenza in una Repubblica indivisibile, laica, democratica e sociale. Esso attua quattro principi: a) pensare e agire individualmente e con gli altri e potere argomentare le proprie decisioni e le proprie scelte (principio di autonomia); b) capire il fondamento delle norme e delle regole che disciplinano i comportamenti indi-

viduali e collettivi, rispettarle e agire in conformità a esse (principio di disciplina); c) riconoscere il pluralismo delle opinioni, delle convinzioni, delle credenze e dei modi di vita (principio della coesistenza delle libertà); d) costruire legami sociali e politici (principio della comunità dei cittadini). L'insegnamento morale e civico privilegia il coinvolgimento attivo degli studenti. (...) Deve avere un orario dedicato, ma non può ridursi a contenuto insegnato "a fianco" degli altri. Tutte le materie, a tutti i livelli, devono essere articolate sollecitando le dimensioni emancipatrici e le dimensioni sociali degli insegnamenti scolastici, ispirati tutti da una stessa esigenza di umanità. A questo insegnamento contribuiscono tutti i campi disciplinari e la vita scolastica stessa". Seguendo l'enunciazione di questi principi generali e senza entrare nei dettagli del programma, emergono i punti di continuità e di rottura con il vecchio programma.

### 1.3. Programmi, orari e pratiche nella scuola secondaria di primo grado (collège)

Molte delle osservazioni appena formulate in merito all'educazione al vivere con gli altri nella scuola primaria sono valide anche per la scuola secondaria di primo grado, per cui non pare necessario fornire troppi dettagli a riguardo. In Francia la scuola secondaria di primo grado (*collège*) ha una durata di quattro anni e, anziché presentare programmi, orari e prassi pedagogiche dei singoli anni, ho scelto di soffermarmi sul termine di questo ciclo, cioè verso la fine della scuola dell'obbligo, quando gli studenti hanno circa 15, 16 o 17 anni<sup>11</sup>.

Quali orari e programmi erano previsti dall'ordinamento del 2008 per quest'ultima classe della scuola secondaria di primo grado? Partiamo da un'introduzione valida per tutto questo ciclo scolastico: *"L'educazione civica ha una missione specifica per gli anni della scuola secondaria di primo grado: fare acquisire agli studenti gli elementi principali per capire il concetto di cittadinanza politica e per prepararsi a esercitarla. (...) È necessario che gli studenti imparino e comprendano le regole della vita comune che permettono la convivenza. (...) L'obiettivo consiste nel formare un cittadino autonomo. (...) Gli studenti acquisiscono i concetti chiave e il vocabolario della cittadinanza, (...), gli elementi di una cultura giuridica. (...) Ci si attende che le principali capacità e attitudini sviluppate dagli studenti rientrino in due ordini di pari importanza: acquisire un comportamento responsabile in classe e nell'istituto oltre che, in generale, nella vita quotidiana; esercitare il proprio giudizio e il proprio spirito critico nella vita civica"*. Si precisa poi il contenuto specifico della classe "terza" (*troisième*), cioè dell'ultimo anno del ciclo secondario di primo grado: *"Il programma è imperniato sull'esplicitazione della forma di organizzazione politica rappresentata dalla Repubblica francese. (...) Si deve quindi descrivere e spiegare la cittadi-*

---

<sup>11</sup> In Francia l'obbligo scolastico va dai 6 ai 16 anni. Per convenzione, si può ritenere che la fine della scuola secondaria di primo grado coincida con la fine della scuola dell'obbligo, in primo luogo perché, a quel punto, gli studenti hanno più o meno 16 anni, in secondo luogo perché, alla fine di quest'ultimo anno, è previsto un esame di licenza (sottoposto attualmente a profonda revisione) che si prefigge di valutare il livello di padronanza dello zoccolo comune e, in terzo e ultimo luogo, perché poi, nella secondaria di secondo grado, gli indirizzi sono molto diversificati (senza contare che una quota di studenti, esigua ma non assente, non prosegue gli studi dopo la secondaria di primo grado).

*nanza politica: la partecipazione politica nelle sue diverse forme (...). Nel lavoro con gli studenti, si devono privilegiare due grandi insiemi di capacità. Gli studenti devono innanzitutto essere in grado di utilizzare i concetti chiave della vita politica che incontrano nell'attualità. Quindi devono essere condotti, sui tre temi, a mettere in pratica la loro capacità di giudizio e il proprio spirito critico rispetto alle diverse forme d'informazione e nei dibattiti che si sviluppano in una democrazia politica".* Si indicano poi i tre temi del programma in questione: *"Repubblica e cittadinanza (circa il 30% del tempo dedicato all'educazione civica); vita democratica (circa il 50% del tempo dedicato all'educazione civica); difesa e pace (circa il 20% del tempo dedicato all'educazione civica)"*.

Quindi, a questo livello, esisteva soltanto la formazione civica (o di cittadinanza): non vi era traccia di nessuno degli altri tre campi<sup>12</sup>. Questo insegnamento viene affidato ai professori di storia e geografia che, per il gruppo storia-geografia-educazione civica, dispongono di tre ore e mezza a settimana, compresa mezz'ora per l'educazione civica. Non è affatto certo che questo orario venga rispettato, poiché l'educazione civica è il parente povero – se non poverissimo – di questo gruppo.

Il nuovo programma (che, ricordiamo, è di recentissima pubblicazione: giugno 2015) modifica alcune formulazioni (in particolare, cresce molto la presenza della laicità) ma, soprattutto – e questo è il principale punto di rottura – aggiunge un asse "morale", trattandosi ora di un "insegnamento morale e civico". Alla fine del paragrafo precedente sulla scuola primaria, ho riportato alcuni estratti sui suoi principi generali, per cui non tornerò sul punto. È invece interessante completare questi principi generali con alcuni esempi del contenuto specifico del nuovo programma per la classe "terza"<sup>13</sup>.

Come premessa, la materia viene ancora affidata, di fatto, ai professori di storia-geografia-ECM (in totale tre ore e mezza a settimana per le tre materie). Quindi, nella migliore delle ipotesi, l'orario sarà all'incirca lo stesso del programma precedente, probabilmente intorno a mezz'ora a settimana in media (molti sostenitori dell'ECM, compreso il Ministro dell'Educazione precedente, avevano auspicato che le fosse assegnata un'ora). È pur vero che, nel programma, si insiste sul fatto che l'ECM coinvolge, in teoria, tutti i docenti. Ma il fatto che il suo orario sia incluso di fatto (e in contraddizione con queste enunciazioni generali) in quello dei professori di storia e geografia lascia molto scettici sulla possibilità che, da un lato, altri docenti vi contribuiscano realmente e, dall'altro, che i professori di storia e geografia resistano alla tentazione di concludere il programma di queste due materie a scapito del corso di educazione morale e civica. Siamo quindi in presenza di un vizio di organizzazione molto pregiudizievole per l'insegnamento civico e morale. Sarebbe stato meglio attenersi alla logica del programma, cioè conside-

---

<sup>12</sup> Si noti però che, attraverso l'insegnamento delle scienze e della tecnologia nella scuola secondaria di primo grado, è possibile impartire un'educazione al ragionamento e alla capacità di comunicare con gli altri. Questo compito risulta però meno facile e meno probabile che nella primaria; da un lato, durante l'adolescenza, si può fare meno leva sulla curiosità dell'infanzia; dall'altro, l'insegnamento di altre discipline si presta forse meno a questa finalità.

<sup>13</sup> In realtà, nel nuovo programma non si individua l'ultimo anno, ma gli ultimi tre anni ed è a questo triennio che si riferiscono queste nostre osservazioni.

rare che questa materia non è certo una disciplina in più (e non viene quindi affidata a un apposito gruppo di docenti dedicati), ma usufruisce di un orario dedicato specifico, ha un programma proprio e viene insegnata secondo quanto stabilito dall'organizzazione che si è data il complesso dei docenti.

Nella scuola secondaria di primo grado è d'altronde essenziale non accontentarsi di un "insegnamento scolastico" e, ancor più che nella primaria, sfruttare tutte le occasioni della vita scolastica per far sentire concretamente e far mettere in pratica aspetti diversi dell'educazione civica, di cittadinanza o addirittura morale: la redazione del regolamento interno della scuola può diventare occasione di "esercizio democratico" da parte degli studenti (se vengono coinvolti); un'altra occasione può essere l'elezione dei rappresentanti di classe e la loro attività (in particolare, la loro partecipazione ai consigli di classe, in cui possono farsi portavoce o patrocinatori della classe davanti ai professori).

Infine è necessario insistere su un aspetto complementare, che non è citato nel programma ma che pervade tutta la Scuola francese, oltre a essere precisato nel codice dell'educazione: gli adulti dell'istituto, segnatamente gli insegnanti, devono essere esemplari. Citiamo in proposito il codice dell'educazione: *"Oltre alla trasmissione delle conoscenze, la Nazione fissa quale missione preminente della scuola la condivisione, da parte degli studenti, dei valori della Repubblica. Il servizio pubblico dell'educazione fa acquisire a tutti gli studenti il rispetto della pari dignità degli esseri umani, della libertà di coscienza e della laicità (...). Nell'esercizio delle proprie funzioni, i docenti realizzano questi valori"*. Se si desidera che un insegnamento morale e civico abbia qualche possibilità di essere "adeguato" per gli studenti, l'esemplarità dei docenti è imprescindibile. È già difficile raggiungere questo obiettivo quando si vive in una società in cui i *media* riferiscono quotidianamente delle malefatte e degli imbrogli delle *élite* (politiche, finanziarie, sportive attraverso il doping, ecc.). Per di più, se gli insegnanti con cui gli studenti vengono a contatto non sono esemplari, almeno sul piano professionale oltre che su quello dell'integrità morale, questo insegnamento è destinato a rimanere sterile (e forse anche dannoso)<sup>14</sup>.

Finalità dell'insegnamento, modalità d'insegnamento, esemplarità: bisogna riconoscere che l'ambizione dichiarata è immensa. Tra l'altro, essa deve concretizzarsi in tempi brevissimi, poiché (ed è veramente anomalo) i programmi sono stati pubblicati a giugno 2015 e devono entrare in vigore – cioè gli insegnanti dovranno applicarli – a settembre 2015!<sup>15</sup> È comunque comprensibile che, a causa degli attentati del gennaio 2015, non si sia voluto rinviare l'entrata in vigore di questo insegnamento morale e civico all'anno scolastico 2016-2017.

---

<sup>14</sup> Benché la scuola non ne sia responsabile o, almeno, non ne sia la sola responsabile, posso precisare quanto accennato nei primi paragrafi dell'articolo: dall'inizio alla fine della scuola secondaria di primo grado, quindi a partire da circa 11-12 anni fino a 15-16 anni, il riconoscimento della necessità di non imbrogliare e di un'effettiva onestà in occasione dei compiti o degli esami arretra negli studenti di questo ciclo, come dimostrato da varie valutazioni effettuate sull'argomento una quindicina di anni fa. Purtroppo è improbabile che la situazione sia cambiata di recente.

<sup>15</sup> Senza contare che agli editori privati non viene concesso il tempo necessario per elaborare testi conformi ai nuovi programmi (malgrado le disposizioni specifiche di legge a riguardo).

## 2. Nella scuola secondaria di secondo grado (*lycée*) a indirizzo generale e a indirizzo tecnologico generale

Dopo la scuola dell'obbligo, la scuola secondaria di secondo grado francese (*lycée*) si differenzia in tre indirizzi, ciascuno con numerosi percorsi (tre per l'indirizzo generale, una decina per l'indirizzo tecnologico e un centinaio circa per l'indirizzo professionale); gli studenti si orientano verso uno di questi percorsi. Dunque le traiettorie scolastiche non sono più comuni a tutti gli studenti. Certo non esamineremo qui l'educazione a vivere con gli altri in tutti questi percorsi. Essendo terminato l'obbligo scolastico, questo insegnamento può perfettamente differire nei diversi percorsi ed essere in realtà più o meno influenzato dal contenuto del percorso: per esempio, gli studenti che hanno scelto un indirizzo letterario e filosofico non avranno, sull'educazione morale, civica e di cittadinanza, né le stesse aspettative, né le stesse lezioni di chi ha scelto l'indirizzo sanitario e sociale. D'altro canto, molte delle riflessioni già presentate sulla scuola primaria e sulla secondaria di primo grado valgono anche per la secondaria di secondo grado. Comunque, per illustrare la questione a livello di quest'ultimo ciclo di studi, ho scelto un solo indirizzo, l'indirizzo generale, e un solo livello, la classe prima (*première*) (livello centrale dei tre che formano la secondaria superiore).

Giunti in *première*, gli studenti sono "grandi" (hanno circa 17 anni) ma, nel contempo, non avvertono ancora troppo la pressione dell'esame di maturità (*baccalauréat*) che dovranno affrontare l'anno successivo (*terminale*). In teoria questi due fattori, che spiegano la mia scelta, sono propizi al successo di un insegnamento originale del "vivere con gli altri", perché rivolti a giovani adulti in grado di interessarsi a qualche cosa che non verrà convalidato all'esame di maturità.

Da una quindicina d'anni, questo tipo d'insegnamento ha assunto, nella scuola secondaria superiore, la forma di "insegnamento civico, giuridico e sociale (ECJS, *enseignement civique, juridique et social*)" ed è proprio questo ECJS che, nell'anno scolastico 2015-2016, sarà sostituito dall'insegnamento morale e civico nella scuola secondaria di secondo grado. Coerentemente con la posizione assunta in questo articolo, presentiamo ora una riflessione sull'insegnamento ECJS, per segnalare poi alcune modifiche presenti nel nuovo insegnamento appena introdotto.

In effetti, l'ECJS, istituito nel 1999, era un insegnamento molto innovativo: si trattava di portare gli studenti ad accedere a un determinato grado di conoscenza del mondo contemporaneo. All'epoca questo insegnamento non era di competenza specifica di alcuna disciplina (anche se alcune erano più coinvolte, per esempio gli insegnanti di storia-geografia, quelli di scienze economiche e sociali, quelli di francese, quelli di filosofia). Esso doveva svolgersi secondo modalità originali: dibattiti, discussioni, costituzione di dossier, ecc.; era previsto certo un orario settimanale (mezz'ora), da ritenersi comunque teorico perché si dovevano organizzare regolarmente lezioni più lunghe; quindi, di fatto, l'orario era annuale ed era possibile avvalersi di relatori esterni all'istituto.

Poiché all'équipe pedagogica della scuola veniva lasciato un certo margine di manovra nella scelta degli argomenti trattati e nel modo di affrontarli, il programma dell'ECJS, in alcuni suoi aspetti, concretizza questa volontà. Ecco alcuni estratti dell'ultima versione di

questo programma (che risale al 2011) per la classe prima (*première*). Dopo avere affermato che *“l’analisi del concetto di cittadinanza struttura l’insieme del programma sul triennio”* della scuola secondaria superiore, il programma precisa il contenuto generale per la classe prima: *“Le istituzioni, la vita politica e sociale, la nazione e la sua difesa”* e ricorda che è opportuno *“privilegiare i contributi concreti, poggiando in particolare su storia e attualità, organizzando eventualmente incontri con relatori qualificati”*; *“l’attualità, nella sua complessità, è la materia prima dell’ECJS”*; *“può rivelarsi utile anche la presentazione di casi pratici (...)”*; *“la questione dell’informazione (ricerca, prospettiva critica, gerarchizzazione dei dati), fattore di grande valenza democratica, stimola a sviluppare lavori individuali e collettivi, in modalità di autonomia accompagnata”*; *“sono possibili varie forme di esposizione. Deve essere privilegiato il dibattito informato”*. Viene poi affermata la libertà d’organizzazione: *“i docenti organizzano liberamente il monte ore assegnato a questo insegnamento ECJS, in base al tipo di esercizi realizzati”*. Segue poi il contenuto del programma vero e proprio, costituito da quattro temi: *“Le istituzioni della Repubblica; La rappresentanza e la democrazia d’opinione; l’impegno politico e sociale; la Nazione, la sua difesa e la sicurezza nazionale”*. A essere interessante è però lo “status” di questi temi: *“Tra i quattro temi proposti, il primo e il quarto hanno carattere obbligatorio; spetta invece al docente operare una scelta, in base al suo progetto pedagogico, tra il secondo e il terzo tema. In fase di realizzazione, il docente ha la massima libertà di scegliere le esercitazioni che corrispondono alle tematiche privilegiate e di determinarne le modalità”*. Queste due frasi conclusive del programma sono indicative di un sistema educativo moderno che intende restare nazionale – e, in quanto tale, definisce il quadro in cui si esplicherà l’attività dei docenti – e che desidera anche conferire a questi ultimi grande autonomia d’azione, nella fattispecie su due aspetti: il docente può scegliere, parzialmente e per tutti, gli elementi obbligatori e gli elementi facoltativi tra tutti quelli compresi nel quadro, avendo però totale libertà pedagogica sul piano della realizzazione.

Qual è il bilancio dell’ECJS? È utile provare a tracciarlo, soprattutto se si considera che, come già detto, questo insegnamento innovativo prefigurava già, per certi aspetti, la materia che lo sostituirà. È stato oltremodo difficile tenerlo in vita e, di fatto, è quasi scomparso nell’anno *terminale* (sottoposto alla forte pressione del *baccalauréat*). È invece riuscito a sopravvivere negli altri due anni della secondaria di secondo grado, ma si è allontanato ben presto dai suoi obiettivi iniziali su due piani. In primo luogo, le modalità pedagogiche originali hanno avuto breve durata e si è tornati molto spesso a una forma d’insegnamento classica. In secondo luogo, e soprattutto, in molti istituti i professori di storia e geografia sono riusciti a farsi assegnare questo insegnamento e l’hanno spesso deformato: non serviva più a fare conoscere il mondo contemporaneo, partendo dalla sua *“materia prima, l’attualità”*, ma a concludere il programma di storia e geografia.

Questa esperienza mostra così che, se non si presta sufficiente attenzione, presso gli istituti scolastici stessi, le forme originali di un insegnamento (obiettivi e modalità pedagogiche) rischiano spesso di scomparire. Per evitare che l’insegnamento morale e civico futuro, in Francia (e qualsiasi insegnamento analogo all’estero), venga snaturato in questo modo, è necessario affidarne la responsabilità specifica al dirigente scolastico: questi è tenuto a evitare manomissioni, autonomamente o, meglio ancora, di concerto con l’intera équipe pedagogica dell’istituto (anche nell’ambito del “consiglio pedagogico”, organo oggi

presente nelle scuole secondarie di primo e secondo grado francesi, presieduto giustamente dal dirigente scolastico).

Vediamo ora che cosa prevede il nuovo insegnamento morale e civile, che sarà operativo a partire dall'anno scolastico 2015-2016. *“Gli viene attribuito lo stesso orario”* per tutti gli studenti della scuola secondaria superiore; va sottolineato che si tratta di una novità – novità di tutto rilievo – che illustra l'importanza attribuita a questa materia. Per la classe prima (*première*), il programma di questo ECM prevede due temi: *“esercizio della propria cittadinanza nella Repubblica francese e nell'Unione Europea”* e *“obiettivi morali e civici della società dell'informazione”*. Il primo tema si colloca nel solco dell'ECJS (anche se cambiano alcune formulazioni), mentre il secondo realizza un piccolo ampliamento, modesto e, d'altronde, poco “morale”. In merito a questo secondo tema, ecco però alcune competenze che gli studenti dovranno acquisire: *“identificare ed esplicitare i valori etici e i principi civici in gioco”* e *“coinvolgersi nel lavoro di gruppo”*.

Di sicuro – e, con questa osservazione, possiamo chiudere questo paragrafo dedicato alla scuola secondaria superiore – l'educazione a vivere con gli altri nella scuola superiore passa e deve passare attraverso altri canali rispetto all'insegnamento morale e civico.

In particolare, è ancora più che nella scuola secondaria di primo grado, bisogna organizzare e sviluppare la partecipazione degli studenti alle diverse strutture dell'istituto. Il programma lo indica con precisione: è necessario *“fare leva sui diversi dispositivi che organizzano la vita degli studenti negli istituti scolastici (consiglio per le attività studentesche, ora di discussione collegiale delle problematiche della classe, comitato per l'educazione alla salute e alla cittadinanza)”*. In teoria, queste occasioni permettono ai giovani che vi partecipano o che, in alcuni casi, le animano di provare e di acquisire non soltanto alcune prassi democratiche (elezioni, ecc.) e capacità di ascolto e di decisione, ma anche alcune capacità di gestione e alcune responsabilità (anche finanziarie) in organismi interni alla scuola. Tuttavia, nella realtà, è spesso difficile farvi partecipare molti studenti (in particolare nella classe *terminale*), al punto che, di recente, una struttura pubblica di consulenza ha proposto di estrarre a sorte, anziché eleggere i giovani in questione (e per mandati brevi, in modo da aumentare il numero degli “estratti a sorte”), estendendo la proposta anche per i rappresentanti di classe. La proposta non è molto realistica, ma è significativo il solo fatto che sia stata avanzata. Infine, è opportuno ribadire quanto già detto a proposito della necessità che i docenti e il complesso degli adulti che intervengono nella scuola superiore siano esemplari. D'altronde il programma sull'insegnamento morale e civico precisa: *“La formazione morale e civica spetta all'intera comunità educativa, in considerazione degli obiettivi perseguiti da questo insegnamento”*.

## Conclusioni

Per concludere, ritengo che i nostri sistemi educativi debbano operare una vera e propria mutazione per riuscire a realizzare ciò che oggi viene giustamente chiesto loro: insegnare ai giovani (a tutti i giovani del paese) a convivere tra loro e con gli altri.

Anche nei casi in cui, come in Francia, esisteva una tradizione in questo campo (che, peraltro, riguardava quasi esclusivamente la scuola primaria, poiché in passato la seconda-

ria era “dispensata” da questa preoccupazione), ciò che si auspica oggi, e che è indubbiamente necessario, è così diverso da ciò cui la scuola era abituata, che implica uno sconvolgimento profondo. Sia per l’ampiezza del suo campo d’azione – e continuo a credere che, anche in un paese laico come la Francia, sia necessario coprire i quattro ambiti definiti nell’introduzione, differenziandoli secondo il livello dell’insegnamento – sia per i suoi metodi pedagogici – in cui sono essenziali il dibattito informato, la partecipazione degli studenti a progetti e organi, l’esperienza e la testimonianza personale di persone adulte (anche esterne all’istituto scolastico) –, questa materia innova, interroga, può addirittura turbare ed esige dai docenti (e dall’insieme degli adulti che operano negli istituti scolastici) atteggiamenti e abitudini educative con cui non hanno familiarità e che possono perfino preoccuparli o di cui talvolta contestano la legittimità. Inoltre, trattandosi di un insegnamento che si prefigge innanzitutto di fare acquisire competenze e comportamenti, affinché i giovani possano appropriarsene è necessario che questi assumano, ancor più che nelle altre materie, un ruolo fortemente attivo nel loro apprendimento.

Ho tentato di mostrare come il sistema educativo francese – consapevole di questa mutazione, ma forse solo parzialmente – si è sforzato di rispondere a queste sfide. Risposte reali - anche se, a mio parere, insufficienti - ma comunque istruttive per la riflessione futura in Francia e per quella degli altri sistemi educativi moderni. Insufficienti a causa dell’estensione del campo coinvolto; insufficienti per la difficoltà a concretizzare, nelle classi, principi d’impostazione pedagogica eccellenti, ma talmente innovativi da essere spiazzanti. Quali grandi conclusioni si possono trarre da questa esperienza francese? Oltre alla definizione della portata di questo insegnamento e alla promozione di metodi pedagogici originali, da me subito evidenziate, colgo altre due conclusioni principali.

In primo luogo, la formazione e l’accompagnamento degli insegnanti lungo la loro carriera sono state e sono tuttora molto lacunose in Francia. Non si può ambire a rispondere a questa sfida senza poter contare su una politica solida di formazione e di sostegno degli insegnanti. L’attività di controllo e di valutazione degli insegnanti da parte degli ispettori territoriali è troppo sporadica e solo di rado verte sull’insegnamento a vivere con gli altri, cosicché, di fatto, questo tende a essere screditato sia dagli studenti che dai professori: risultato paradossale per un insegnamento che viene riconosciuto come fondamentale. Quando potremo avere ispezioni dei docenti sulle azioni educative relative a questo insegnamento? A quando, per esempio, un esame di maturità su questa materia? In un paese in cui non si prevedono ispezioni territoriali, questa funzione di sostegno, controllo e valutazione degli insegnanti dovrà essere assolta altrimenti, per esempio dal dirigente scolastico, poiché si tratta certamente di una funzione indispensabile per il successo di questo insegnamento.

In secondo luogo è necessario scegliere con cura le modalità di erogazione di questo insegnamento. Ritengo si debba definire un orario dedicato e non si possa sperare in più dell’equivalente di un’ora a settimana. Bisognerebbe piuttosto definire un orario annuale specifico che corrisponda all’orario teorico, quindi probabilmente dell’ordine di 35-40 ore all’anno al massimo. Penso inoltre che, con un programma realistico, questo insegnamento non vada affidato a docenti particolari (né a “professori di convivenza”, né a professori di una disciplina già esistente, per esempio storia-geografia o filosofia), per non indurre ef-

fetti perversi gravi. Al contrario, bisogna affermare con forza che questa materia rientra tra le responsabilità di tutti gli insegnanti e affidarne l'organizzazione collettiva al dirigente scolastico (coadiuvato dal corpo docente): l'organizzazione di questo insegnamento diventerà così una delle dimensioni dell'autonomia dell'istituto.

Gli attentati compiuti a Parigi a gennaio 2015 contro Charlie Hebdo, una donna poliziotto e un supermercato kosher, preceduti da numerosi attentati simili altrove, hanno di certo contribuito, tragicamente, a una presa di coscienza non solo sulla necessità di riuscire a "educare a vivere con gli altri", ma anche di quanto ciò sia urgente. Speriamo che in tutti i nostri paesi la politica educativa, anche e soprattutto nei suoi aspetti più concreti, ne tragga le conseguenze; speriamo che la "maionese" non impazzisca; speriamo che, nell'arco di dieci anni e con tenacia eccezionale, si possa essere in grado di dare la massima priorità a una "educazione a vivere con gli altri", alla sua definizione, alle condizioni del suo successo e alle sue applicazioni concrete negli istituti scolastici e in classe. Ne va probabilmente della sopravvivenza del nostro sistema sociale e democratico.

### **L'educazione al fatto religioso nella Scuola della Repubblica: cosa si dovrebbe fare?**

*Questo riquadro è l'estratto di un articolo di Claude Thélot che tratta la questione in maniera più estesa: « Quelle éducation au fait religieux dans l'École de la République ? », Administration et éducation (Revue de l'Association française des acteurs de l'Éducation), n°148, dicembre 2015.*

Lungi dall'essere incompatibile con la Scuola della Repubblica e dei suoi valori (in primo luogo, la laicità), una "educazione al fatto religioso", che è cosa diversa rispetto all'insegnamento della storia delle religioni, non solo è auspicabile, ma è necessaria ancora oggi. Non dobbiamo, ovviamente, pensare a una tale educazione come a un fatto isolato: come abbiamo scritto all'inizio di questo articolo, deve essere una componente di "educazione a vivere con gli altri". La Scuola della Repubblica non forma, attraverso questa educazione, dei credenti: questo insegnamento non può né deve essere una catechesi, tanto meno una attività pastorale. All'opposto, l'educazione al fatto religioso, e questa credo sia l'unica giustificazione per la sua introduzione nella Scuola della Repubblica, deve effettivamente aiutare ad educare a vivere insieme.

Ciò deriva dalla seguente asserzione centrale: la dimensione spirituale, che spesso si incarna nella religione, è essenziale per la persona e non può essere pensata come limitata né può essere assegnata all'intimità individuale. Questa affermazione richiede due osservazioni.

Prima osservazione: non si tratta, come molti pensatori e politici hanno creduto e sostenuto, di un residuo o di una caratteristica delle società sottosviluppate, che la nostra era moderna o anche postmoderna avrebbe semplicemente cancellato - o addirittura sradicato. Certamente molti dei nostri cittadini, in particolare atei o indifferenti, dimostrano che si può vivere benissimo senza fatto religioso o anche spirituale e che non ci sono solo le religioni e la spiritualità ad alimentare gli interrogativi sul significato della vita. Eppure questa dimensione esiste e i decenni passati hanno dimostrato a sufficienza che essa non è scomparsa né nelle società comuniste, dove era sotterranea ed è riemersa dopo il loro crollo, né nelle società occidentali sviluppate (anche se è diven-

tata decisamente minoritaria), e lo si vede da diversi segnali (attrattiva della spiritualità asiatica, diffusione della religione Islamica, ecc.) Inoltre dire che non è scomparsa equivale a dire che una parte della popolazione fa di questa dimensione un obiettivo importante della propria vita. Se si vuole capire gli altri, e talvolta perfino comprendere se stessi, allora non si può semplicemente ignorare questa dimensione dell'educazione.

E c'è ancora molto di più, e questa è la seconda osservazione: questa dimensione non può essere pensata come limitata e non può essere confinata al privato. Se la dimensione spirituale è essenziale per la persona (e in ogni caso per molte persone) è perché attraversa ogni aspetto della vita, sia privata che pubblica. La dimensione pubblica di questo impatto è indiscutibile - e di diritto e di fatto, non fosse altro che per i suoi effetti, diretti e indiretti. In particolare, spesso in modo drammatico, l'intervento o l'evocazione della religione pesa oggi (molto di più di quanto non fosse trenta o quaranta anni fa) sugli affari del mondo: sia a livello di singoli paesi sia a livello internazionale. Una certa "lettura religiosa" assente fino a pochi decenni fa, oggi guida molti atti politici e persino conflitti bellici. E questa nuova lettura, come un prisma ottico, non si applica solo ai grandi affari, ma si applica anche a comportamenti o esigenze personali, anche pubbliche, sia che si tratti di luoghi e momenti di culto e di preghiera in spazi pubblici, sia che si tratti di rispetto, o di stili di vita, ecc.

Lungi dall'ignorare o sottovalutare queste manifestazioni considerandole temporanee, secondarie, fuori dal suo campo di azione o obsolete, la scuola dovrebbe prenderle sul serio. Ignorare una dimensione così importante in sé e per molti giovani, significa assumersi un duplice rischio:

- in primo luogo, quello di non aiutare molti di loro a capire se stessi e, quindi, permette loro di sviluppare a dismisura la natura assoluta del credo religioso; è la questione del pensiero critico ossia del necessario distacco che occorre suscitare, anche in questa materia, tra i giovani;
- secondariamente, il rischio di far sì che non si capiscano e non si accettino tra loro, con le loro differenze e il necessario rispetto che invece è opportuno far sorgere; ed è la questione immediata della capacità di vivere con gli altri.

## **A quali principi dovrebbe sottostare l'educazione alla religione?**

Propongo che si rispettino tre principi. Il modo preciso e concreto con cui rispettarli può variare, e dipende in parte dalle condizioni in cui questa educazione può svilupparsi.

In primo luogo, occorre che questa educazione sia davvero presente ovunque nella Scuola della Repubblica: non deve essere un'opzione. A quale livello e in quale misura? Come ho lasciato intendere finora, credo che l'educazione al fatto religioso non debba evidenziarsi nella scuola primaria, ma che l'interrogativo si ponga a partire dalla scuola secondaria: tra il primo e il secondo grado della secondaria (*lycée*) la mia preferenza va al primo, ossia al *collège*. Questa seconda opzione si addice meglio all'importanza di questa educazione; sarebbe rappresentata dall'inserimento nello "zoccolo comune", di alcuni elementi di conoscenze, competenze, atteggiamenti e cultura, che ci si augura che questa educazione faccia acquisire, perché sono essenziali per la riuscita nella vita di ogni giovane. Per quanto riguarda l'ampiezza, mi sembra soddisfacente l'equivalente di circa quindici ore all'anno.

Il secondo principio riguarda il contenuto di tale formazione. Conseguisce direttamente dalle considerazioni che precedono, che l'educazione al fatto religioso deve essere in grado di comprendere

le credenze e le pratiche della religione di cui si tratta, e di comprendere ed accettare quelle, eventualmente, di altre religioni. E' quindi essenziale che il contenuto tocchi l'esperienza spirituale stessa, nella vita di molti giovani, e non sia esclusivamente, e nemmeno inizialmente, un corpo di conoscenze da spiegare e trasmettere. Queste ultime non devono essere assenti, naturalmente, ma idealmente non dovrebbero essere che secondarie ed essere presenti solo in quanto necessarie per la comprensione delle esperienze. In particolare, dobbiamo abbandonare l'idea che l'educazione alla religione debba essere un insegnamento della storia delle religioni. Un corso sulla storia del cattolicesimo, la spiegazione dei dogmi, la riforma, l'Islam, ecc, deve essere parte di una lezione di storia, ma non è una buona soluzione per l'educazione al fatto religioso se davvero si vuole entrare nella vita di questi giovani, illuminare le loro pratiche spirituali (il culto, il digiuno, la preghiera, ecc), aumentare la tolleranza necessaria al rispetto reciproco delle diverse opzioni (tra cui il non credere).

Preoccuparsi di provare a entrare nell'esperienza viva dei giovani ha alcune grandi conseguenze educative. L'educazione al fatto religioso evidentemente non può essere una nuova disciplina, ma deve avere un suo orario specifico: riguarda potenzialmente la responsabilità di tutti gli insegnanti, non quelli di una particolare disciplina; inoltre deve dare un grande spazio alla testimonianza, a volte, interno (vale a dire da parte degli adulti dell'istituzione quando ne siano disponibili), e soprattutto esterno che richiede l'identificazione e l'"accredito" di persone al di fuori della scuola, cui è possibile e auspicabile rivolgersi (vedi oltre). Naturalmente soprattutto al liceo deve essere non solamente possibile, ma anche favorita e incoraggiata, la parola dei giovani, sia da soli che in gruppo (anche loro devono essere testimoni). Così, tra alcuni interventi esterni e l'espressione dei giovani, il ruolo degli insegnanti di certo non vien meno ma si trasforma rispetto al solito: animazione, regia, fornitura di elementi di conoscenza a sostegno anche delle domande, eventuale testimonianza (come illustrazione dell'affermazione, certamente un po' "rigida", di Jaurès: "*Non si insegna quello che si vuole, non si insegna ciò che si sa: si insegna ciò che si è*"); allora è altamente auspicabile, se non essenziale, che vi sia non uno, ma più insegnanti presenti, che insieme animino o presiedano le riunioni e il tempo dedicato a questa educazione.

A corredo dell'educazione religiosa dovrebbero esserci due cose: in primo luogo, come parte del curriculum di storia, elementi di storia delle religioni; in secondo luogo, fornito dai docenti di lettere, storia e belle arti, un insegnamento di conoscenza delle religioni (e della mitologia) essenziali per una migliore comprensione delle opere d'arte (pittura e letteratura in primo luogo, ma anche scultura, musica, ecc.). Credo che questi due punti siano molto importanti, ma non ricevono sufficiente attenzione da parte degli insegnanti, di modo che la comprensione di alcuni sviluppi storici e di molte opere culturali del passato passa in secondo piano e viene trascurata. Occorre conservare queste due dimensioni al *collège* e al *lycée* (e questo anche nella scuola primaria), e fare in modo che gli insegnanti delle materie pertinenti le rendano concrete più di quanto accada oggi. Ma questo ha poco a che fare con l'educazione sulla religione che consiglio.

Il terzo principio riguarda la progettazione, la definizione e l'organizzazione interna alla scuola dell'educazione al fatto religioso. Una volta che sia dato il quadro generale nazionale, queste cose dovrebbero decise sulla base della politica della scuola, essere una delle aree di applicazione della sua autonomia. E' in un "consiglio d'istituto" dell'istituzione scolastica che devono essere fatte le debite riflessioni e prese le necessarie decisioni. Ad esempio, le condizioni dell'educazione religiosa prima richiamate, previa consultazione generale (compresi gli studenti), potrebbero essere prese in considerazione e decise dal consiglio di istituto alla fine di ogni anno, e poi portate all'attenzione degli studenti e dei loro genitori alla ripresa della scuola.

# L'educazione alla cittadinanza in Germania

Dirk Lange – Inken Heldt

*Dirk Lange è Docente di Politische Bildung (Formazione Politica) presso l'Istituto di Scienze Politiche dell'Università Leibniz di Hannover e Direttore dell'Istituto per la Didattica della Democrazia nella stessa Università.*

*Inken Heldt è collaboratrice scientifica presso l'Istituto di Scienze Politiche dell'Università Leibniz di Hannover.*

Premessa: le sfide dell'educazione alla cittadinanza in Germania

1. I diversi concetti di educazione alla cittadinanza
2. Lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza
3. L'educazione civica formale
4. L'educazione civica informale
5. Gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza: imparare la democrazia
6. Approcci all'apprendimento: mettere lo studente al primo posto (“cittadinanza consapevole”)

Premessa: le sfide dell'educazione alla cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza si trova in Germania a dover affrontare il problema recente del populismo di destra che è seguito alle elezioni europee del 2014. Soprattutto in tempo di crisi, le posizioni dell'estrema destra esibiscono slogan xenofobi e offrono “soluzioni” semplificate per qualsiasi problema percepito come tale. A differenza della Francia con il suo Front National, del Regno Unito con il Partito per l'Indipendenza o dell'Austria con il Partito della Libertà, in Germania – a causa della sensibilità del Paese legata all'epoca nazista e all'Olocausto – nessun partito anti-immigrati è tuttora rappresentato in Parlamento. Tuttavia, il partito “Alternativa per la Germania” (AfD), fondato nel 2013, ha ottenuto circa il 7% dei voti alle ultime elezioni europee, opponendosi alla politica del Governo tedesco a favore dell'Eurozona. Inoltre, la rapida ascesa di un gruppo che si definisce Patrioti Europei contro l'Islamizzazione dell'Occidente (PEGIDA) ha destato preoccupazione. Le manifestazioni anti-immigrati contro la presunta “islamizzazione” dell'Europa, che hanno raccolto a Dresda un record di 25.000 persone nel gennaio 2015, hanno dato il via a un dibattito sull'identità tedesca e gettato ombre di xenofobia fra i cittadini. Uno studio pubblicato dalla Fondazione Bertelsmann nel 2015 ha rivelato che circa il 57% della popolazione non musulmana in Germania si sente minacciata dall'Islam e che un tedesco su quattro sarebbe pronto a sostenere la totale messa al bando degli immigrati musulmani. Circa il 61% dei rispondenti non tedeschi ritiene che l'Islam non possa integrarsi nella società occidentale. L'educazione alla cittadinanza gioca innegabilmente un ruolo chiave nel promuovere nella società tedesca il dibattito politico sulle tendenze anti-democratiche e nel contribuire a una società più integrata. In alcune scuole gli studenti con

un passato di migrazioni costituiscono la maggioranza della popolazione studentesca. Questo tema riveste pertanto particolare importanza e rilevanza nel presente contesto sociale e politico nazionale. L'estrema destra populista tedesca sta cercando di tornare alla ribalta nel pieno dell'ondata di richieste d'asilo registrata nel 2015, nella speranza di inserirsi nello scenario politico dominante. L'integrazione a lungo termine di questi rifugiati - che si prevede raggiungano l'1% della popolazione totale -, molti dei quali praticano una religione diversa e spesso hanno visioni del mondo profondamente differenti, viene considerata attualmente la sfida prioritaria. Molti, inclusa la Cancelliera Angela Merkel, hanno paragonato la sfida attuale alle decisioni storiche che seguirono la breccia nel Muro di Berlino nel novembre 1989, quando i leader della Germania Ovest intrapresero tempestivamente misure mirate a garantire la pacifica unione di cittadini che per decenni erano stati membri di due stati separati. L'accettazione sociale o il rifiuto dei rifugiati dipende non solo da quanto efficacemente viene gestito il flusso migratorio, ma anche dal fatto che le autorità locali alimentino le paure o, invece, puntino a garantire un porto sicuro alle persone che fuggono dal terrorismo e dalla miseria. Di conseguenza, le questioni cruciali che devono essere affrontate nel dibattito educativo e accademico sono: qual è la rilevanza dell'educazione alla cittadinanza per i tedeschi nati in Germania e per quelli di origini diverse? Quali differenze e analogie è possibile identificare e come possono essere percepite e organizzate in vista del bene comune, sia all'interno che a livello internazionale?

L'educazione alla cittadinanza, per come è generalmente concepita in Germania, organizza specifici processi di apprendimento al fine di sviluppare l'alfabetizzazione politica (ossia la conoscenza dei fatti fondamentali e la comprensione dei concetti, processi e istituzioni chiave in relazione alla vita politica e sociale), acquisire una capacità di pensiero critico e abilità analitiche, sviluppare determinati atteggiamenti e competenze, nonché incoraggiare il coinvolgimento e la partecipazione attiva. Sebbene inserita in un quadro normativo di valori democratici e diritti umani, questa materia è scevra da qualsiasi connotazione di parte, in quanto non educa i cittadini esclusivamente al loro rapporto con lo Stato, non mira semplicemente a preservare lo status quo democratico, ma, piuttosto, cerca di sviluppare la capacità dei cittadini di giudicare e agire, il che poi consente loro di ripensare e ricollocare concettualmente le strutture e i principi della cittadinanza, soprattutto quelli che richiedono pensiero critico e partecipazione politica.

## 1. I diversi concetti di educazione alla cittadinanza in Germania

Una definizione più concisa di educazione alla cittadinanza e la sua collocazione rispetto ad altre materie quali la geografia, la storia, il diritto e l'economia sono state lungamente dibattute. La controversia riguardante la definizione di questa disciplina è testimoniata dai diversi nomi attribuiti alle materie nelle scuole: Politica ed Economia (Politik und Wirtschaft), Studi Sociali (Sozialkunde) e Politica (Politik). La natura federale del sistema politico e di quello scolastico in Germania - che garantisce l'autonomia culturale (Kulturhoheit) dei sedici Stati federali (*Länder*) - fa sì che non vi siano programmi unificati o "nazionali" per nessuna materia. Non esiste un concetto uniforme di educazione alla cittadinanza, quanto piuttosto obiettivi di educazione alla cittadinanza insegnati sotto di-

verse etichette e nel contesto di differenti aree tematiche.

La traduzione in altre lingue dei titoli delle specifiche materie risulta problematica, in quanto essi racchiudono notevoli sfumature e differenze sottili ma significative. Un ulteriore aspetto da tener presente in questo contesto è la forte connotazione in tedesco del termine “Staatsbürgerkunde“, la traduzione letterale in inglese sarebbe “citizenship education”. Questa espressione viene evitata in quanto associata a politiche di indottrinamento, centrate sull’obbedienza allo Stato. L’educazione alla cittadinanza afferma di essere “super partes”, tuttavia, non di essere imparziale. Essa affonda le sue radici nei valori e nell’interpretazione della democrazia che si trovano nella Costituzione, la legge fondamentale della Repubblica Federale di Germania.

L’educazione alla cittadinanza era inizialmente strettamente legata e derivata da discipline accademiche quali la pedagogia e la scienza politica. I concetti sviluppati per questo nuovo ambito avevano lo scopo di semplificare le concezioni degli esperti sullo Stato e la società, trasformandole così in contenuti adeguati a fini educativi. Naturalmente, la sfida consisteva nella definizione degli argomenti e degli aspetti specifici da includere nel programma (una sfida che permane tuttora e che resta al centro delle controversie). Vi erano molte possibilità fra cui scegliere ed era pertanto necessario sviluppare criteri che aiutassero a compiere scelte informate. I criteri di regolazione dei contenuti di questo nuovo ambito educativo assunsero la forma di categorie generali che includevano *concetti di base, sfide sociali, conflitti sociali e interessi degli studenti*.

Queste prime idee rappresentarono effettivamente dei passi verso l’autonomia di questa disciplina accademica, allontanandosi dal concetto di educazione alla cittadinanza come sinonimo di pedagogia politica o scienza politica. Esse condussero all’accettazione dell’educazione alla cittadinanza come settore a sé stante. Fu però solo negli anni ‘60 che il programma così definito si trasformò in una vera e propria disciplina accademica. Da allora, questa materia ha acquisito il diritto di decidere in merito alla pianificazione, realizzazione e valutazione dei processi di educazione alla cittadinanza, che includono la ricerca empirica, l’elaborazione (di tipo normativo) e la pianificazione e l’implementazione dei processi di apprendimento.

Per tutta la durata del dibattito accademico tuttora in corso, sono convissute diverse posizioni. Il dibattito ruota intorno a al tipo di conoscenze che dovrebbero essere applicate, quali discipline accademiche valga maggiormente la pena di prendere in considerazione relativamente ai contenuti dell’educazione alla cittadinanza e quali cornici concettuali siano le più promettenti per un insegnamento e un apprendimento efficiente e significativo. La prima idea è quella che ribadisce la scienza politica come riferimento di base per l’educazione alla cittadinanza. Il secondo modello utilizza diversi campi delle scienze sociali, dando a ciascuno l’importanza dovuta, nel tentativo di mediazione in vista dell’educazione alla cittadinanza. Il terzo approccio fa ampiamente riferimento al dibattito democratico e all’impegno diretto dei cittadini. Il quarto punto di vista, infine, pone l’accento sul singolo individuo e sulle conoscenze pregresse degli allievi come punto di partenza per affrontare le questioni dei contenuti.

I primi tre approcci hanno in comune il fatto che ancora una volta pongono saldamente al centro dell’educazione alla cittadinanza le discipline accademiche, si tratti di scienza

politica, scienze sociali o dottrine sulla democrazia. Il quarto approccio, invece, si è sganciato dalle pretese egemoniche del mondo accademico istituzionale e favorisce come punto di partenza le percezioni degli individui, al fine di sviluppare approcci centrati sulla persona.

Ogni diversa cornice di riferimento si traduce in diversi obiettivi di apprendimento da perseguire in classe alla luce di diversi modelli teorici di cittadinanza quali il modello liberale, quello repubblicano e il modello critico:

- a l'approccio liberale all'educazione alla cittadinanza punta a creare cittadini autonomi che siano in grado di agire per sostenere il proprio interesse individuale. Si concentra sulla promozione nel singolo individuo di un livello base di conoscenze in tema di cittadinanza e sulla propensione alla partecipazione;
- b l'approccio repubblicano alla cittadinanza pone l'accento sulla necessità per i cittadini di essere attivamente coinvolti in una comunità in quanto cittadini liberi e uguali. Questo modello esalta la responsabilità dei cittadini affinché agiscano in vista del bene comune;
- c l'approccio critico si concentra sul miglioramento e sulla critica della società mediante l'azione politica e il cambiamento sociale. Questo modello è basato sul concetto di *empowerment*, di giustizia sociale, sulla critica dello status quo e trae origine dall'assunto che l'educazione civica non debba semplicemente mirare a preservare lo status quo democratico, ma, piuttosto, cercare di sviluppare la capacità dei cittadini di giudicare e agire, consentendo loro di creare, cambiare e conservare un sistema politico in cui rimanga comunque sempre spazio per l'autodeterminazione.

## 2. Lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza

La storia dell'educazione alla cittadinanza in Germania è strettamente legata all'esperienza del regime totalitario che ha preceduto l'avvio della democrazia tedesca. Lo sviluppo di una mentalità democratica in Germania è stato concepito come un ingrediente indispensabile nella costruzione di una democrazia stabile nella Repubblica Federale dopo il 1945 e nuovamente nella Germania riunificata nel 1989. Il fallimento dell'esperimento democratico della Repubblica di Weimar e la facilità con cui Hitler assunse il controllo del Paese nel 1933 furono in parte attribuiti ai sistemi educativi, essi stessi anti-democratici, autoritari e incapaci di trasmettere l'idea di valori democratici. Sebbene le strategie delle quattro potenze di occupazione differissero sensibilmente in termini di obiettivi, contenuti e metodo, tutte concordavano nel ritenere che lo sviluppo di una democrazia stabile avrebbe richiesto ben più che cittadini che accettassero a parole i principi democratici. Questa diagnosi enfatizzava che la mera condivisione di nozioni sulla logica che sottostà ai sistemi democratici non era sufficiente. Piuttosto che imporre certe idee "dall'alto", era necessario concentrarsi sulla formazione di *mentalità e prassi* democratiche. "Le democrazie hanno bisogno di democratici" divenne presto il credo alla base dell'idea di educazione alla cittadinanza, un credo che è rimasto valido fino ad oggi. Negli anni '50 e '60, l'educazione civica venne introdotta come materia a sé stante nella Germania Occidentale. Fu allora che cominciò svilupparsi sul piano professionale l'educazione alla cit-

tadinanza come disciplina. All'interno di un processo continuo di sviluppo professionale, vennero introdotti corsi di formazione di educazione alla cittadinanza per gli insegnanti già in servizio. Al tempo stesso, l'educazione alla cittadinanza divenne parte del dibattito in sede accademica e ne furono sviluppati i riferimenti teorici e concettuali. Nel 1965 venne fondata un'associazione professionale nazionale degli insegnanti di educazione civica (*Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.*), che è stata sino ad oggi un importante gruppo di riferimento per gli insegnanti di educazione alla cittadinanza. Negli anni '60 furono create nelle università tedesche cattedre di educazione alla cittadinanza, dedicate all'insegnamento di questa materia come parte dell'istruzione formale. A quel tempo, negli anni '60 e '70 del XX secolo, la filosofia alla quale doveva ispirarsi questa materia scolastica era al centro di aspre contese. Negli anni '60 nuovi approcci di sinistra portarono avanti la questione, richiedendo un punto di vista più emancipatorio sull'educazione alla cittadinanza, incoraggiando le persone a mettere in dubbio l'autorità e, se necessario, a opporvi resistenza. Altri approcci, in opposizione a questi ultimi, adottarono una posizione più "razionalista" e meno politicizzata, enfatizzando il valore dell'informazione e della riflessione, piuttosto che dell'attivismo politico. Gli esperti erano divisi su due fronti: differenti concezioni dell'educazione alla cittadinanza conducevano ad una polarizzazione ideologica. Una parte riteneva che l'obiettivo dell'educazione alla cittadinanza fosse quello di aiutare i cittadini a dare giudizi razionali; l'altra pensava che fosse quello di insegnare ai cittadini come emanciparsi da coloro che avrebbero potuto tentare di prendere il potere. A causa delle domande socio-politiche portate avanti in tema di educazione alla cittadinanza, il dibattito fu talvolta accesissimo. Almeno due tornate elettorali a livello nazionale furono incentrate sulla questione se il sistema educativo avesse il compito di tramandare le tradizioni alle nuove generazioni o dovesse invece rendere gli studenti in grado di cambiare il mondo attraverso la politica. Tale contrapposizione "aut aut" fra le opinioni conservatrici e quelle progressiste sollevò la questione se fosse ammissibile che gli insegnanti potessero indottrinare gli studenti in base al proprio punto di vista personale. Era opinione condivisa che questo tipo di orientamento educativo non potesse essere definito come compatibile con l'educazione alla democrazia.

Nonostante le idee contrastanti sull'educazione alla cittadinanza, esiste un ampio consenso su tre principi fondamentali, noto come "Consenso di Beutelsbach". Nel 1976, una conferenza di pedagogisti provenienti da diverse scuole di pensiero affrontò il problema di come si potesse evitare l'indottrinamento. Quello dell'educazione come propaganda e come mezzo di "lavaggio del cervello" dei cittadini era un tema particolarmente delicato nella Repubblica Federale a causa delle passate politiche di indottrinamento naziste e comuniste. I partecipanti alla conferenza concordarono su una serie di linee guida che enfatizzavano il concetto di un'educazione "obiettiva" e neutrale dal punto di vista dei valori. **Il primo principio** vieta agli educatori di sopraffare gli studenti con valori, atteggiamenti o opinioni politiche. Qualsiasi tipo di indottrinamento contraddice l'idea fondamentale di individuo consapevolmente critico ed è pertanto inconciliabile con l'educazione alla cittadinanza in quanto tale. Analogamente, l'indottrinamento non è compatibile con il ruolo degli insegnanti in una democrazia e con l'obiettivo – ampiamente accettato – dell'autonomia personale degli studenti (*Mündigkeit*). Eventuali questioni controverse in po-

litica e nella società devono essere trattate come tali con adeguate modalità di insegnamento e apprendimento.

**In base al secondo principio**, ci si aspetta dagli educatori che essi riflettano sulla varietà di prospettive e la pluralità di interessi, nonché sui problemi che questi pongono. Se un tema è controverso nelle scienze, in politica o nella società in generale, anche l'educazione alla cittadinanza deve insegnarlo come controverso. Questo secondo principio mostra chiaramente perché il punto di vista personale dell'insegnante, la provenienza di quest'ultimo da una certa impostazione filosofica di tipo accademico e le sue opinioni politiche debbano avere poca rilevanza. La sua specifica concezione di democrazia, per esempio, non crea alcun problema, purché vengano presentati anche punti di vista opposti. Questo requisito è strettamente legato al primo: se non vengono chiaramente affermati punti di vista differenti, se vengono soppresse le diverse opzioni, se non vengono discusse apertamente possibili alternative, vuol dire che viene scelta la via dell'indottrinamento. Nell'ambito di questo secondo principio, viene sollevata la questione se l'insegnante debba o meno presentare opinioni e alternative che sono estranee agli studenti a causa della loro provenienza sociale.

**Il terzo principio** postula che bisogna insegnare agli studenti ad analizzare i propri interessi politici e ad esercitare concretamente influenza sulla società al fine di perseguire tali interessi. Questo obiettivo implica la messa in opera di azioni pragmatiche, anch'esse derivanti dai primi due principi.

Il "Consenso di Beutelsbach" ha giocato un ruolo importante nell'educazione alla cittadinanza in Germania e continua a costituirne un pilastro fondamentale. Tutti i programmi di educazione civica oggi citano il *Beutelsbacher Konsens*. Tuttavia, alcuni critici, di recente, hanno sostenuto che le implicazioni e gli assunti normativi sottostanti al Consenso debbano essere esplicitamente messi in discussione, in quanto si esprimono tacitamente a favore dello status quo piuttosto che a favore di posizioni realmente emancipatorie. È attualmente in corso un intenso dibattito sulla normatività nascosta e palese nell'educazione civica in relazione al *Beutelsbacher Konsens*.

I tre principi indicati nel "Consenso di Beutelsbach" sono stati ampiamente rispettati non solo nella Germania Ovest, ma anche nella Germania Est dopo la rivoluzione pacifica del 1989. In seguito alla riunificazione, nel 1989, la ri-educazione era vista come un antidoto necessario ad anni di indottrinamento intensivo sotto il regime totalitario. Dopo la riunificazione, i concetti di fondo dell'educazione civica della Germania Ovest vennero così adottati anche dalla Germania Est. Ancora una volta, venne ribadito che l'interiorizzazione delle prassi e dei valori democratici era il mezzo più efficace per sradicare le idee anti-democratiche nella popolazione. È interessante notare che l'educazione alla cittadinanza nella Germania dell'Est veniva e viene ancora insegnata da docenti che precedentemente insegnavano in nome del regime dittatoriale della DDR. Le autorità educative tedesche hanno riutilizzato quegli insegnanti dando loro accesso a diversi programmi di formazione, pubblicazioni e materiali didattici, in modo tale che essi potessero gestire al meglio il passaggio a un nuovo approccio realmente democratico.

Le caratteristiche dell'educazione alla cittadinanza non sono solo definite dal *Beutelsbacher*

*Konsens*, ma anche dai principi delle attività quotidiane in classe in base ai quali l'educazione alla cittadinanza riguarda anche la micro-politica della vita di tutti i giorni. Processi di apprendimento attivi e autogestiti entrano in gioco nell'educazione alla cittadinanza attraverso l'orientamento alla negoziazione, che offre agli allievi gli strumenti necessari per l'agire politico. È largamente accettato che la discussione in classe, ad esempio, abbia il potere di migliorare l'ambiente di apprendimento, incoraggiare gli studenti a partecipare attivamente al processo educativo e a promuovere le capacità di negoziazione. Quest'area include un repertorio creativo e innovativo di metodi che possono essere utilizzati sia nella ricerca che nella simulazione, nonché per intervenire in situazioni socio-politiche del mondo reale. I principi di base del *problem solving* garantiscono che l'educazione alla cittadinanza venga utilizzata per incoraggiare gli studenti a sviluppare il proprio pensiero e le proprie idee politiche. Insegnare educazione alla cittadinanza tenendo presente questo principio generalmente implica che le lezioni o i seminari incomincino introducendo una questione o un tema controverso.

### 3. Educazione civica formale

L'educazione alla cittadinanza è saldamente integrata nel panorama educativo dei *Länder* tedeschi. Questo significa che la sua importanza in quanto materia di studio varia da *Land* a *Land*. Per quanto riguarda la sua collocazione curricolare, l'educazione alla cittadinanza è considerata una materia a sé stante ed è istituzionalizzata in linea di principio in tutte le diverse strutture educative e a tutti i livelli scolastici. In pratica, tuttavia, la maggior parte delle scuole fornisce meno di due ore di educazione civica a settimana. L'educazione civica non ha l'obiettivo di fornire soltanto conoscenze teoriche, ma anche le competenze concrete. Viene anche fortemente incoraggiata la partecipazione attiva degli studenti all'interno e al di fuori della scuola. In generale, i programmi di educazione alla cittadinanza abbracciano una gamma molto ampia di argomenti che toccano i principi fondamentali della democrazia, le questioni sociali contemporanee quali le differenze culturali e lo sviluppo sostenibile, ma anche le dimensioni europea e internazionale.

L'educazione alla cittadinanza esiste non solo come materia a sé stante, ma anche come principio pedagogico in tutte le diverse strutture educative del Paese, a tutti i livelli scolastici. L'insegnamento incomincia nella scuola primaria, dove è inserito nel programma didattico generale. Nella scuola media, l'insegnamento di educazione alla cittadinanza compare con dizioni diverse a seconda del *Land*, del tipo di scuola e del livello ("politica", "studi della comunità", "studi sociali", "studi sulla società", "studi del mondo storico-sociale", "educazione civica", "scienza sociale" o ancora "scienza politica/economia").

Dal punto di vista degli studenti, tutti gli apprendimenti dei corsi di "*politische Bildung*" vengono valutati tendenzialmente mediante test (sullo schema dell'indagine IEA), ma anche mediante elaborati scritti, a scuola o a casa. Quindi gli studenti vengono valutati, ottengono di norma un voto. Dico, di norma, perché anche in questo c'è estrema variabilità tra livelli scolastici e *Länder*. I sistemi di "votazione" variano da *Land* a *Land* e anche da scuola a scuola. Solo nella formazione professionale ci sono standard a livello federale uguali per tutti.

C'è grande dibattito sulle bocciature. Alcuni *Länder* le hanno semplicemente abolite, altre considerano di abolirle, in media viene bocciato il 2 % degli studenti. Comunque la bocciatura, dove c'è, viene deliberata dal consiglio dei docenti e non basta l'insufficienza in una sola materia. Quindi la probabilità che uno studente venga bocciato per insufficienza in "*politische Bildung*" è veramente vicina allo zero.

Gli insegnanti di educazione civica devono normalmente frequentare dei corsi specialistici di formazione iniziale o "in servizio" tenuti dalle università o dagli istituti di formazione degli insegnanti. Come avviene con molti altri aspetti, la struttura, il contenuto, l'intensità e gli obiettivi della formazione degli insegnanti nelle università variano moltissimo. In Germania, una qualifica completa per l'insegnamento richiede un esame teorico e un esame pratico, sostenuti normalmente dopo un periodo di formazione di uno o due anni come tirocinante. Negli istituti di formazione degli insegnanti e, sempre più, nelle università viene attribuita grande importanza all'acquisizione di un insieme di conoscenze teoriche, pratiche e metodologiche. Generalmente, l'esame finale per gli insegnanti si tiene sotto la stretta supervisione delle autorità governative e nella maggiore parte dei casi viene organizzato e riconosciuto a livello di Stato federale.

In alcuni *Länder*, in seguito ai tagli al bilancio, il ruolo dell'educazione civica nella formazione degli insegnanti sia iniziale che in servizio è piuttosto precario. Inoltre, è frequente la critica che ci sono ancora troppi insegnanti che insegnano educazione alla cittadinanza senza avere le qualifiche accademiche per farlo, ad esempio senza una formazione nelle scienze sociali. L'educazione alla cittadinanza viene così spesso insegnata da docenti di storia, studi sociali, geografia e, talvolta, di filosofia. In alcuni casi viene anche insegnata da docenti semplicemente interessati alla materia, indipendentemente dal loro background accademico. Infine, viene insegnata da insegnanti di altre materie come completamento di orario.

In Germania vi è un'ampia gamma di opportunità di apprendimento specialistico in tema di democrazia, economia e tematiche sociali, sotto forma di seminari ad-hoc, laboratori didattici e metodologici o formazione a distanza o "miste". Vi sono anche molte opportunità di istruzione superiore informale per gli insegnanti, ad esempio materiale didattico prodotto da enti governativi, organizzazioni non governative o editori commerciali. Questo è vero in particolare per i contenuti di educazione alla cittadinanza democratica e le materie di tipo economico. Molte imprese quali banche, compagnie assicurative e altre grandi aziende offrono speciali programmi di sostegno per gli insegnanti allo scopo di fidelizzarli verso i loro prodotti, ma vengono criticate in quanto questa finalità resta spesso implicita.

#### 4. L'educazione civica informale

A differenza di altre materie, l'educazione civica non viene semplicemente – e forse nemmeno principalmente – insegnata a scuola, ma anche al di fuori, attraverso materiali cartacei e multimediali, dibattiti ed altri eventi di tipo politico. Il sistema dell'educazione civica informale è caratterizzato dalla diversità dei sedici *Länder*, ciascuno dei quali definisce le proprie priorità e i propri obiettivi nel campo dell'istruzione. Questo rende pos-

sibile l'esistenza di un sistema decentrato di istruzione informale, con offerte educative molto diversificate in termini di contenuto, metodo e tendenza filosofica.

Vi sono, tuttavia, alcune politiche a livello federale. Il "*Kinder- und Jugendplan des Bundes*" è il principale fondo che garantisce la diversificazione nell'educazione civica informale. Esso finanzia diverse organizzazioni non governative e centri regionali, garantendo approcci imparziali e diversificati.

L'educazione civica informale viene svolta da diversi enti governativi e non governativi, fra cui scuole, università, istituti pubblici di istruzione superiore per adulti, sindacati e chiese. La storia nazionale spiega l'importante ruolo assunto da istituzioni che, talvolta, sono presenti unicamente in Germania. Questo riguarda soprattutto le varie Fondazioni politiche e religiose e la *Bundes Zentrale für Politische Bildung* (BpB). Quest'ultima fa parte delle agenzie del Ministero federale degli Interni ed è coinvolta tanto nell'educazione alla cittadinanza formale quanto informale. Ha filiali regionali in quindici *Länder*. Per quanto riguarda il loro orientamento politico, intellettuale, filosofico o religioso, le Fondazioni sono idealmente legate a partiti politici o a comunità religiose, ma sono piuttosto indipendenti dai partiti stessi e dalle chiese e offrono un'ampia varietà di servizi educativi.

Recentemente, tuttavia, le istituzioni pubbliche hanno cominciato a limitare il proprio sostegno finanziario a questo settore, con un conseguente aumento dei finanziamenti privati, che spesso sostengono - implicitamente o esplicitamente - norme e valori di parte. L'educazione civica informale entra sempre più in competizione con le offerte di tipo educativo più strettamente legate al tema dell'occupabilità e delle esigenze dell'economia. Questo rende necessario un dibattito, al fine di garantire che l'occupabilità e i programmi educativi ad essa correlati non prendano un posto esclusivo.

### **L'impegno delle Fondazioni per promuovere una cittadinanza democratica**

*Tratto da "Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione", dalla collana "I numeri da cambiare" dell'Associazione Treille e Fondazione Rocca*

Oltre a quanto fanno le istituzioni che dipendono dal governo federale e dai singoli *Länder*, un discorso a parte meritano le fondazioni che si collegano ai partiti politici con i loro rispettivi centri di formazione. In un anno, ad esempio, nei due centri della fondazione Adenauer (Konrad-Adenauer-Stiftung) passano ca. 120.000 persone, grosso modo lo stesso numero anche per i centri della socialdemocratica Friedrich-Ebert-Stiftung. Il catalogo dei temi trattati è in parte simile e in parte riflette ovviamente il diverso orientamento ideologico dei due partiti maggiori: per la fondazione Adenauer sono in primo piano i temi della dottrina sociale cristiana e dell'economia sociale di mercato, per la fondazione Ebert i temi della giustizia sociale e la storia del movimento operaio, comuni risultano i temi della partecipazione civile, dell'Europa, della globalizzazione, della comunicazione

politica, ecc. Discorso analogo vale anche per la fondazione del partito liberale (Friedrich-Naumann-Stiftung), dei verdi (Heinrich-Böll-Stiftung), dei cristiano sociali bavaresi (Hanns-Seidel-Stiftung) e della sinistra (Rosa-Luxemburg-Stiftung). Nel complesso la formazione politica che passa attraverso le fondazioni dei partiti tocca ogni anno ca. 400.000 persone. È difficile valutare quale sia la parte del bilancio delle ingenti risorse a disposizione delle fondazioni politiche (nel complesso più di 2 miliardi e mezzo di Euro, in larga misura finanziate sul bilancio del governo federale) destinata all'educazione politica. Osservando il bilancio delle singole fondazioni e stimando che all'educazione politica sia destinato il 15% delle spese ne risulta comunque un ammontare di quasi 40 milioni di Euro, tutt'altro che trascurabile.

Il panorama delle istituzioni che si occupano di educazione politica non sarebbe completo se non si ricordassero anche le fondazioni private. Tra le più di 20.000 fondazioni tedesche, alcune meritano di essere nominate per l'interesse che hanno manifestato sui temi dell'educazione politica (tra parentesi l'ammontare annuo delle risorse erogate per l'insieme dei progetti finanziati):

Volkswagenstiftung (150 milioni di Euro), Robert Bosch-Stiftung (94 milioni), la Hertie Stiftung (26 milioni), la Hans-Böckler-Stiftung (58 milioni, emanazione del sindacato della DGB), la Körber Stiftung (17 milioni) e la Bertelsmann Stiftung (62 milioni). In base ai dati dell'Associazione tra le fondazioni ([www.stiftungen.org](http://www.stiftungen.org)) le erogazioni per l'educazione e l'istruzione ammontano a ca. il 15% di tutte le erogazioni, si può stimare quindi che le maggiori fondazioni private sostengano l'educazione politica con non meno di 15 milioni di Euro all'anno.

Le informazioni e i dati raccolti, per quanto probabilmente piuttosto imprecisi e lacunosi, sono tuttavia abbastanza eloquenti per documentare il grande impegno che in Germania lo stato federale, gli stati regionali, le scuole e il settore privato orientato al bene comune fanno per la "costruzione di cittadini democratici". Certo, non tutti i paesi hanno avuto il nazionalsocialismo, la divisione dovuta alla guerra fredda, il totalitarismo comunista in una parte cospicua del proprio territorio. Questo spiega perché il tema dell'educazione politica abbia richiesto tanto impegno intellettuale, morale e anche materiale. Un calcolo grossolano ci dice che l'investimento annuo complessivo non dovrebbe essere inferiore ai 300 milioni di Euro, escluso quanto rientra nel costo dell'istruzione scolastica.

## 5. Gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza: imparare la democrazia

Nel corso degli ultimi anni, l'educazione alla cittadinanza ha vissuto un vero e proprio "rinascimento" come "educazione alla democrazia". Attraverso i programmi scolastici, i piani di studio e diverse iniziative didattiche, l'importanza di questo settore è aumentata costantemente. L'obiettivo dell'educazione alla democrazia consiste nello stimolare l'interesse degli alunni alla partecipazione alla soluzione delle questioni sociali.

Le definizioni e le concezioni della democrazia sono cambiate nel tempo: dal vedere la democrazia esclusivamente come forma di governo e sistema politico nel quale i cittadini hanno un ruolo in quanto elettori, si è passati a una visione della democrazia come forma di vita di cittadini attivi, istruiti e consapevoli. Molti educatori sottolineano che la democrazia debba essere vista come una forma di convivenza. Il presupposto è che ciascuno dovrebbe poter usare attivamente determinate libertà politiche, che di tali libertà debbano ugualmente godere tutti i cittadini e che tutti i cittadini dovrebbero poter essere in grado

di contribuire alla loro crescita ulteriore.

I sostenitori dei cosiddetti “approcci all’apprendimento democratico” evidenziano il fatto che non si può soltanto trattare degli aspetti legati alla cittadinanza in modo accademico, ma, piuttosto, che si debba sviluppare una nuova forma di educazione che consenta tanto ai bambini quanto agli adolescenti di affrontare questioni di *vita reale*. Serve un’educazione che sia rilevante per la società civile e riguardi i modi del vivere insieme. I sostenitori di questi approcci spesso partono dalla teoria pragmatica della democrazia di John Dewey in base alla quale la democrazia non è semplicemente una forma di ordinamento della società e di organizzazione istituzionale del potere, ma riguarda piuttosto i modi della convivenza nella vita quotidiana, nonché la cultura e il nostro stile di vita. L’educazione alla cittadinanza cerca di incoraggiare i giovani a partecipare attivamente alle questioni sociali e politiche.

Pertanto, un’educazione civica che parta da questi presupposti non può essere affrontata esclusivamente nelle singole materie scolastiche (che derivano da singole discipline accademiche), dal momento che è soprattutto una sfida e un’esperienza educativa che investe il sistema scolastico nel suo insieme: riguarda le lezioni, ma anche la vita scolastica e, al di fuori di questa, le comunità.

La promozione attiva della partecipazione dei cittadini alla vita pubblica si è sviluppata in un importante progetto di politica educativa a livello nazionale. Sono stati creati programmi mirati a sostenere gli insegnanti e altri operatori del settore per promuovere la partecipazione attiva dei giovani. Le attività mirate all’educazione alla cittadinanza partecipativa nelle scuole sono promosse anche dall’Unione Europea, dal Consiglio d’Europa e da molti enti educativi statali e non. statali. I programmi per la partecipazione degli studenti mirano a favorire l’educazione alla cittadinanza mettendo in relazione le scuole e gli studenti con le varie comunità locali. Secondo la Risoluzione della Conferenza Permanente dei ministri dell’educazione del 6 marzo 2009, intitolata “Rafforzare l’Educazione alla Democrazia”, le scuole dovrebbero promuovere la partecipazione di alunni e studenti a tutti i livelli scolastici in istituzioni quali associazioni di volontariato. In base a quanto afferma la Commissione Europea, la cittadinanza deve essere promossa e sviluppata non solo nel senso giuridico del termine, ma anche incoraggiando il coinvolgimento reale delle persone nei processi democratici a qualsiasi livello: “L’azione nel settore dell’istruzione, della formazione e della gioventù offre un vettore privilegiato per la promozione di una partecipazione attiva alla vasta gamma di culture presenti in Europa” (Consiglio d’Europa, 2000).

Un punto di vista più critico sull’approccio della “cittadinanza attiva” evidenzia il suo carattere piuttosto ambivalente. Si sostiene che soprattutto la filosofia partecipativa della UE e del Consiglio d’Europa sia basata su premesse troppo ottimistiche che presuppongono l’esistenza di un’armonia di fondo. Questo può condurre a formare democratici acritici e accomodanti, facilmente strumentalizzabili da parte dello Stato.

Come notato da alcuni critici, nell’approccio per una “cittadinanza attiva” le idee di fondo vengono spesso semplicemente date per scontate senza veri e propri fondamenti teorici. Di conseguenza, molti approcci si reggono su un terreno piuttosto instabile, fatto di con-

cezioni più o meno ambigue, e debolmente fondate. Come evidenziato da alcune voci critiche, le insidie e i limiti della democrazia sono evidenti, ma non vengono tenuti in considerazione dai sostenitori del approccio alla cittadinanza attiva. Dopotutto, vi sono molti diversi modelli di democrazia, e tutti evidenziano problemi e dilemmi intrinseci legati alla partecipazione. Inoltre, le indagini empiriche condotte nelle democrazie europee mostrano chiaramente i difetti dei regimi politici: le nuove democrazie godono di scarso sostegno politico e quelle più consolidate dell'Europa Occidentale presentano i tratti delle "post-democrazie". In conclusione, studi teorici ed empirici evidenziano che gli insegnanti e i ricercatori tendono a perseguire modelli di cittadinanza attiva in maniera troppo semplicistica. Gli educatori spesso parlano enfaticamente della democrazia come di una qualità positiva, giusta e armonica delle società europee.

L'impegno per promuovere la partecipazione tende a sostituirsi ad un'analisi distaccata delle nozioni base di partecipazione e democrazia, privilegiando visioni idealizzate e armoniche della democrazia. Tuttavia, le controversie sono in realtà necessarie e costituiscono una caratteristica intrinseca della politica democratica e delle stesse prassi partecipative. Tutto ciò che è politico è per definizione controverso; la partecipazione politica può essere intesa come partecipazione alle controversie pubbliche, alla lotta per il potere e alle dispute sul riconoscimento o meno delle differenze. Inoltre, nell'evidenziare ciò che vi è di comune si nascondono le vere contrapposizioni politiche. La capacità di gestire conflitti di interesse, valori e orientamenti politici in modo produttivo e legittimo dovrebbe essere parte integrante del discorso intorno alle democrazie. La "logica" della politica democratica è la competizione civile per trovare le soluzioni migliori lottando per il potere. Non si tratta di perseguire armonia e benessere, ma di fare emergere e mettere in discussione punti di vista impliciti, analizzandone le forze trainanti. Pertanto, l'educazione alla partecipazione nelle scuole, se trasformata in un mero progetto pedagogico senza fornire una reale comprensione dei meccanismi di potere e delle opportunità di intervento politico, corre il rischio di contribuire alla banalizzazione della politica e alla spoliticizzazione dei cittadini, in particolare dei giovani. Le diverse forme di partecipazione sociale "armoniose" verso le quali gli studenti vengono incoraggiati potrebbero lasciare il posto all'analisi di "scenari più ampi" riguardanti le carenze strutturali che nelle scuole tendono invece ad essere rimosse. Il vero scopo di una reale partecipazione politica dovrebbe essere orientata agli interessi soggettivi dei cittadini, dovrebbe chiarire, ad esempio, "quali forme di partecipazione privilegino determinati interessi; se consentano il cambiamento; se contribuiscano all'esercizio effettivo del potere; se favoriscano la riflessione sul potere o sulla mancanza di potere che ogni cittadino sperimenta nelle diverse istituzioni e nei diversi contesti; e, ultimo, ma egualmente importante, se consentano la discussione su come il potere viene distribuito".

Nel quadro di un approccio alla promozione del "cittadino consapevole" si deve inoltre tener conto del fatto che la soggettività degli allievi va al di là della maggior parte delle forme di partecipazione. Chi servono di fatto coloro che partecipano ai progetti di partecipazione?

Innanzitutto, gli studenti non vengono visti in genere come soggetti politici liberi di definire la propria partecipazione o non-partecipazione. Piuttosto, spesso ci si aspetta che ac-

quisiscano le conoscenze e le competenze considerate rilevanti “dall’alto”. In questo senso, la prassi educativa mira a rendere gli studenti capaci di soddisfare requisiti di partecipazione più o meno predefiniti e stabiliti dai portatori di interessi politici ed economici (potenzialmente di parte). Raramente si trova un tipo di studente capace di assumere una posizione contraria agli obiettivi ufficiali della partecipazione politica e di formulare domande scomode relative alla distribuzione del potere e al suo impatto sulle attività partecipative del soggetto stesso. C’è chi vede le politiche educative in Europa come derivanti da governi insoddisfatti del livello partecipativo dei propri cittadini. Si sostiene pertanto che la responsabilità delle debolezze delle democrazie esistenti venga strategicamente ribaltata sui cittadini. Si ritiene quindi che questo concetto di Educazione alla Cittadinanza implichi una razionalità funzionalista, in quanto i giovani vengono strumentalizzati come risorsa per il sistema politico: idealmente, si afferma, gli studenti dovrebbero essere profondamente coinvolti nell’affrontare la diversità delle opinioni e le controversie e, pertanto, essere coinvolti personalmente nel quadro del pluralismo, nelle controversie e nelle discussioni in classe.

## 6. Approcci all’apprendimento: mettere lo studente al primo posto (“cittadinanza consapevole”)

All’interno del dibattito sull’educazione alla cittadinanza, vi è generale consenso sul fatto che l’insegnamento e l’apprendimento nelle scuole debbano superare gli approcci limitati e di stampo comportamentista basati su contenuti di tipo nozionistico. Alcuni esperti vanno oltre questa discussione, evidenziando che lo scopo primario non è informare, ma aiutare gli studenti a *utilizzare* le informazioni ricevute al fine di comprendere il mondo in cui vivono e favorire la loro capacità di prendervi parte. Per un numero sempre maggiore di esperti, il fulcro pedagogico dell’educazione civica dovrebbe, pertanto, essere “la cittadinanza consapevole”, un approccio centrato sulla persona che fa riferimento alle opinioni dei singoli individui sul mondo sociale e politico. La premessa fondamentale è che il punto di partenza e di arrivo dell’educazione civica debbano essere i concetti di base e le capacità interpretative degli allievi, che cambiano profondamente nel corso del processo di apprendimento. L’educazione alla cittadinanza dovrebbe essere trasformata in un processo dal basso verso l’alto considerando gli studenti i veri esperti dei propri bisogni e interessi. L’approccio della “cittadinanza consapevole” mette in discussione ogni tipo di insegnamento che punti a coprire esaustivamente tutte le nozioni di educazione civica e tutte le disposizioni normative senza tener conto del significato che tutto ciò implicitamente assume per gli studenti. Di contro, questo approccio intende proporre un’alternativa agli approcci normativi all’educazione alla cittadinanza, che normalmente derivano dalle teorie liberali, repubblicane e critiche, sottolineando soprattutto il significato individuale dei valori e delle obbligazioni. L’approccio alla “cittadinanza consapevole” consiste nel porre lo studente al centro del processo. Riflettere sugli assunti che formano la mentalità degli individui ed essere in grado di discuterne aiuterà gli allievi a comprendere appieno il significato della cittadinanza, e non solo ad apprendere una materia specifica. Di conseguenza, una conoscenza operativa degli esiti delle ricerche sulle concezioni degli allievi sulla realtà socio-politica deve essere considerata fondamentale per la formazione profes-

sionale degli educatori in questo campo. La “cittadinanza consapevole” contribuisce a formare individui dotati delle capacità cognitive che consentono loro di interpretare e influenzare attivamente le realtà politiche e sociali.

Il fattore più importante nel determinare quanto gli studenti comprenderanno e quanto saranno in grado di trarre senso dalle nuove informazioni fornite loro è il loro livello di intuizione e comprensione sull'argomento. L'importanza della conoscenza pregressa per la comprensione e la comunicazione è riconosciuta da praticamente tutte le teorie moderne sull'apprendimento e l'insegnamento. Secondo l'approccio della “cittadinanza consapevole”, la conoscenza pregressa fornisce uno schema – un quadro di riferimento o una struttura – che aiuta il ragionamento. Se l'educazione alla cittadinanza vuole consentire agli studenti di dare un senso al mondo in cui vivono, gli insegnanti di educazione civica devono sempre tenere presente la conoscenza pregressa degli studenti. Questa premessa comporta uno spostamento del fulcro teorico che consente di vedere l'apprendimento come “cambiamento delle categorie concettuali”. Questo approccio al “cambiamento concettuale” fa riferimento a una serie di tecniche che hanno lo scopo di aiutare gli allievi a sostituire le loro concezioni ingenuie con una nuova ad un livello più alto di approfondimento. Gli studi condotti nelle classi e mirati a promuovere il cambiamento concettuale generalmente forniscono agli studenti opportunità per esplicitare le loro idee e quindi metterle in discussione e ampliarle utilizzando un insieme di strategie diverse. L'approccio del cambiamento concettuale è strettamente correlato all'approccio costruttivista all'apprendimento, che ha acquisito grande importanza negli ultimi decenni e che è alla base di molte delle attuali ricerche qualitative sull'educazione alla cittadinanza. Il paradigma costruttivista fa riferimento all'idea secondo cui le persone sono dei costruttori attivi di significato e non dei destinatari passivi di messaggi educativi. L'apprendimento non è considerato come una semplice sostituzione di una teoria con un'altra. Si suppone che abbia luogo una complessa ristrutturazione della conoscenza pregressa, includendo nuove idee e nuovi risultati. L'approccio della “cittadinanza consapevole” afferma che l'educazione alla cittadinanza ha l'obiettivo di insegnare come riconoscere la realtà socio-politica e come giudicarla e influenzarla. Il suo obiettivo è “allenare” la consapevolezza socio-politica in modo tale che lo studente sviluppi il più possibile autonomia e maturità politica. I cittadini necessitano di competenze specifiche per poter agire in modo adeguato nella società civile.

Da un punto di vista didattico, tali competenze possono essere raggruppate in costrutti di significato, ossia in rappresentazioni mentali significative della “cittadinanza consapevole”. Per quanto riguarda l'impianto categoriale della “cittadinanza consapevole”, si può ritenere che ciascuna persona abbia cinque rappresentazioni mentali significative fondamentali: “socializzazione”, “giustificazione dei valori”, “soddisfazione dei bisogni”, “trasformazioni sociali” e “legittimazione delle regole”. Le rappresentazioni mentali significative si riferiscono qui alle costruzioni di concetti mediante le quali una persona costruisce competenze. Tali strutture variano da individuo a individuo e non sono necessariamente internamente coerenti da un punto di vista logico-scientifico. Per ciascuna rappresentazione mentale indichiamo di seguito cinque principi euristici, che servono per

lo studio empirico e sono utili per mettere in luce la dimensione soggettiva della “cittadinanza consapevole”.

1. Nella rappresentazione mentale del significato di “**socializzazione**”, la “cittadinanza consapevole” struttura le idee su come gli individui si integrano nella società. Gli studenti elaborano una propria idea sulla relazione fra individuo e società. Sperimentano l’eterogeneità sociale, che organizzano e rielaborano a livello soggettivo. In questo quadro, gli allievi sviluppano idee e giustificazioni sul significato delle differenze sociali nelle dimensioni del genere, dell’etnia, delle origini sociali, degli stili di vita e altre ancora. Per poter spiegare come funziona la convivenza sociale nonostante la diversità sociale, è necessario sviluppare il concetto di pluralismo. Il processo di socializzazione può essere spiegato attraverso le concezioni dell’individuo e i meccanismi della sua inclusione o esclusione. Per rispondere alla domanda su come la società stia insieme nonostante la diversità, la teoria della “cittadinanza consapevole” comprende anche idee riguardanti le forme di interazione e comunicazione fra i membri della società. Chiedendosi “come fanno gli individui a integrarsi nella società?” si fa ricorso ai concetti di “individuo”, “eterogeneità”, “società”, “integrazione” e “sfera pubblica”.
2. Nella rappresentazione mentale del significato di “**giustificazione dei valori**”, l’approccio della “cittadinanza consapevole” struttura le idee relative a quali sono i principi generalmente validi che governano la convivenza sociale. Ciascuno studente ha idee proprie sui valori e le norme che si manifestano nei conflitti politici, nei dibattiti sociali o nelle attività economiche. Le rappresentazioni mentali significative della “cittadinanza consapevole” consentono la formazione del giudizio morale-politico sulla base di principi validi in generale. Nel farlo, ciascuna persona elabora implicitamente un proprio schema che utilizza per giudicare aspetti relativi alla giustizia sociale, all’uguaglianza politica dei diversi, alla convivenza pacifica, al riconoscimento delle differenze e delle libertà individuali. Per la struttura concettuale “quali principi governano la convivenza sociale?”, vengono utilizzati i concetti di: “giustizia”, “uguaglianza”, “pace”, “riconoscimento” e “libertà”.
3. Nella rappresentazione mentale del significato di “**soddisfazione dei bisogni**”, l’approccio della “cittadinanza consapevole” struttura le idee sul come i bisogni siano soddisfatti dai beni. Gli allievi hanno le proprie idee sulle strutture e i processi importanti della vita economica e possono indicare tali funzioni del sistema economico in maniera soggettiva. Nel farlo, utilizzano modelli relativi a come si formano i bisogni, descrivono i processi di produzione dei beni e le loro possibili modalità di distribuzione (ad esempio, facendo ricorso al concetto di mercato). Al fine di spiegare “in che modo i bisogni sono soddisfatti dai beni”, l’approccio della “cittadinanza consapevole” fa ricorso ai seguenti concetti: “bisogno”, “produzione”, “valore”, “distribuzione” e “consumo”.
4. Nella rappresentazione mentale del significato di “**trasformazione sociale**”, la teoria o approccio della “cittadinanza consapevole” struttura le idee su come si manifesta la trasformazione sociale. Gli allievi scoprono che la realtà socio-politica non è stabile, ma cambia nel tempo e sviluppano concetti propri per spiegare tali trasformazioni. Essenziali a tal fine sono la memoria del passato, le aspettative nei confronti del futuro

e un'idea di temporalità che collega fra loro ieri, oggi e domani. Per caratterizzare le tendenze del cambiamento sociale – che si tratti di globalizzazione, individualizzazione, democratizzazione, progresso o la storia in generale – si fa ricorso alle idee di continuità, discontinuità e sviluppo. Pertanto, nella rappresentazione mentale di “come avviene la trasformazione sociale” si prendono in considerazione cinque concetti: “continuità”, “sviluppo”, “temporalità”, “passato” e “futuro”.

5. Nella rappresentazione mentale del significato di **“legittimazione delle regole”** l'approccio della “cittadinanza consapevole” struttura le idee intorno ai modi con cui interessi parziali vengono trasformati in regole generalmente vincolanti. Gli studenti possono così descrivere e giustificare in che modo il potere viene esercitato nella società al fine di conciliare gli interessi settoriali e l'interesse generale. Conoscono i processi di risoluzione dei conflitti e possono dire in che modi l'individuo può partecipare al processo politico. Si formano così le idee sulle istituzioni e le strutture dello stato, nonché sui concetti di potere e regola. A seconda delle dimensioni del gruppo e del contesto, gli studenti hanno a disposizione diversi modelli di democrazia e autocrazia cui fare riferimento. Inoltre, sono in grado di giustificare e/o criticare le relazioni di potere esistenti. Per la rappresentazione di “come interessi parziali diventino generalmente vincolanti?”, possono essere considerati essenziali i seguenti cinque concetti: “interessi”, “conflitto”, “partecipazione”, “statualità” e “regola”.

Questi cinque costrutti di significato o rappresentazioni mentali svolgono un ruolo centrale nella comprensione individuale e soggettiva della società civile. Nei processi di apprendimento politico, storico-politico, economico, politico-morale e sociale i modelli mentali si formano e si trasformano continuamente.

# L'educazione alla cittadinanza nella scuola Polacca

Alicja Pacewicz

*Vice Presidente del Centro per l'Educazione alla Cittadinanza (CCE) di Varsavia<sup>16</sup>*

1. Come educare contro il populismo e l'estremismo
2. L'educazione sociale e alla cittadinanza - un percorso ancora lungo
3. L'educazione alla cittadinanza - lavori in corso
4. Educare a vivere con gli altri
5. Questioni aperte e raccomandazioni

Box L'educazione al fatto religioso - tradizioni e sfide

## 1. Come educare contro il populismo e l'estremismo

Le opinioni politiche dei giovani polacchi potrebbero essere considerate allarmanti. Il Centro per l'Educazione alla Cittadinanza (CCE) organizza ormai da 20 anni, in concomitanza con le elezioni presidenziali, delle votazioni informali ("Le votazioni dei ragazzi") per tastare gli orientamenti dei giovani dai 14 ai 19 anni; per le elezioni presidenziali del 2015 hanno votato 300.000 studenti di circa 1400 scuole e le loro preferenze si sono rivolte al candidato presidente Janusz Korwin-Mikke, populista, estremista di destra ed euroscettico. Nelle elezioni "reali", gli elettori più giovani, fra i 18 e i 29 anni, hanno votato a favore di Paweł Kukiz (41%), cantante rock, sostenitore di idee nazionaliste, che chiede apertamente di cacciare le élite politiche. I giovani polacchi vengono facilmente sedotti dalla retorica populista, soprattutto quando questa evoca concetti nazionalistici o persino xenofobi. Non sono in grado di "decostruire" questo gergo e vengono prontamente tentati dalla pericolosa magia delle soluzioni semplici a problemi sociali ed economici complessi. Sono facilmente attratti da gesti politici e slogan emotivi, che inneggiano alla "nostra unità e dignità nazionale".

Vi è una sempre maggiore consapevolezza, tuttavia, del fatto che la colpa di questa impotenza di fronte all'estremismo e al nazionalismo sia in parte da attribuire alla scuola,

---

<sup>16</sup> Fondato nel 1994, il Centro per l'Educazione alla Cittadinanza (CCE) è una istituzione educativa privata e una delle più grandi Organizzazioni Non Governative (ONG) polacche. Ogni anno il Centro collabora con 4000 scuole di ogni tipo, con molti governi locali, istituzioni culturali e altre organizzazioni. Il CCE sviluppa iniziative di insegnamento e apprendimento innovative, fornisce collaborazione per il successo del processo di istruzione, aiuta i giovani a comprendere il mondo, sviluppa le loro competenze circa il pensiero critico e li incoraggia a diventare attivamente impegnati nella vita pubblica. Il CCE forma insegnanti e dirigenti scolastici, dando impulso qualitativo al loro lavoro e sostiene lo sviluppo della scuola attraverso programmi estesi di tutoraggio. Il Centro promuove la cultura e la pratica della democrazia a scuola. Pubblica libri di testo sull'educazione alla cittadinanza, sulle questioni della globalizzazione e dell'impresa, crea film, giochi e altri strumenti educativi.

soprattutto a un'educazione politica carente. Le scuole non sono propense a parlare di politica, perché temono di sollevare conflitti o di essere accusate di indottrinamento o agitazione. Privati del sostegno e degli strumenti intellettuali necessari, inesperti nel pensiero critico, i giovani diventano così vittime del populismo politico. Ancor più perché sono esposti a contenuti dei media dominati dall'*infotainment* tipico dei media tradizionali e al "rumore" delle informazioni inaffidabili e fortemente polarizzate presenti sui social media.

Una delle ragioni di questo stato di cose è la paura di consentire un dibattito sui principali conflitti ideologici in Polonia (e in Europa in generale), che possono essere brevemente riassunti come segue:

- visioni della vita pubblica fondate su atteggiamenti nazionalistici anziché civici;
- visione neoliberale contro visione socialdemocratica dello Stato e dell'economia;
- valori patriarcali tradizionali contro i nuovi modelli di famiglia e di vita sociale in generale.

Un'educazione alla cittadinanza che non pone i giovani di fronte a reali dilemmi e a valori contrastanti rende loro più difficile trovare un senso nel mondo, essere critici e identificare nuove soluzioni. Un'educazione sociale che non insegna come lavorare insieme per il bene comune, come gestire i conflitti e come trasformare efficacemente le idee in realtà è impotente di fronte alle sfide incombenti in Polonia, in Europa e nel mondo globale.

## 2. L'educazione sociale e alla cittadinanza - un percorso ancora lungo

Due elementi chiave per il futuro della democrazia polacca – che, dopo 26 anni di libertà, risulta ancora fragile e necessita di un'attenzione costante – sono un'educazione sociale e un'educazione alla cittadinanza sagge ed efficaci. Sfortunatamente, gli istituti scolastici polacchi interpretano troppo spesso questi termini nel loro senso più ristretto e tendono a trasmettere nozioni, piuttosto che crescere cittadini coinvolti e responsabili. Il sistema scolastico non è in grado di fornire ai giovani l'esperienza fondamentale della partecipazione alla vita scolastica e alla vita pubblica. Le ragioni di tale situazione sono molteplici e includono il tradizionale modello di *governance* su cui è basata la vita scolastica, una leadership di gran lunga troppo debole per una istruzione mirata alla democrazia, lacune nel sistema di formazione degli insegnanti e un'eccessiva focalizzazione sui risultati di test ed esami, che esplicitamente legittima tale modello di insegnamento. L'organizzazione di esami esterni ha giocato un ruolo positivo in Polonia, dato che i criteri comuni per la valutazione dell'apprendimento permettono di standardizzare l'insegnamento e di puntare all'uguaglianza dei livelli di istruzione. Tuttavia, nell'attuale stadio dello sviluppo del sistema educativo polacco, sarebbe consigliabile diminuire l'importanza dei test esterni per dare maggior peso a metodi di valutazione multidimensionali e a strategie di insegnamento e apprendimento più diversificate.

Le scuole polacche stanno ancora imparando come aiutare i propri studenti ad evolvere in cittadini attivi. In tale processo sono coinvolte anche molte organizzazioni non governative, diverse istituzioni pubbliche e i media, tutti soggetti che offrono ai giovani opportunità di coinvolgimento in questioni di interesse pubblico. Sono da segnalare piccole

iniziative in ambito ecologico intraprese a livello locale, progetti sull'uguaglianza e la diversità, votazioni aperte ai ragazzi, organizzate dal Centro per l'Educazione alla Cittadinanza (CCE) e altre ONG, fino ad eventi quali l'aiuto alle vittime del terremoto in Nepal (*Polish Humanitarian Action*) o la redazione di lettere in difesa dei prigionieri di coscienza, un'iniziativa di Amnesty International.

Sebbene nella vita scolastica quotidiana l'educazione sociale e alla cittadinanza venga spesso menzionata in varie dichiarazioni, essa non è in realtà né parte integrante del sistema scolastico, né profondamente radicata nella prassi educativa. Altre sono le priorità, gli elementi trainanti della riforma scolastica e delle decisioni prese quotidianamente da presidi e insegnanti.

In Polonia, le scuole ripongono grandi speranze nei risultati accademici degli studenti, che vengono misurati dai voti dei singoli test e da quelli degli esami finali. Prioritari sono i risultati dei tre esami su scala nazionale, che gli studenti sostengono a 12, 15 e 18 anni e che determinano significativamente il percorso accademico e professionale degli studenti. Gli alunni lavorano strenuamente per migliorare i propri voti, ricorrendo spesso a insegnanti privati. Lo spirito dominante è quello dell'individualismo fra studenti e persino della rivalità fra gli istituti scolastici.

Questo modello di istruzione – orientato a risultati misurabili e al successo individuale – si riflette negli ottimi posizionamenti ottenuti dalla Polonia nelle valutazioni internazionali. Da diversi anni, infatti, la Polonia occupa posizioni molto alte in diverse prestigiose classifiche sull'istruzione (nella classifica di Pearson 2014 la Polonia vantava uno dei 10 migliori sistemi educativi al mondo). Negli ultimi 12 anni, i risultati ottenuti nell'indagine internazionale PISA sono migliorati sensibilmente: i quindicenni polacchi sono passati dall'essere al di sotto della media OCSE al raggiungere i leader dell'indagine in tutte e tre le aree di competenza - lettura, matematica e scienze.

Con l'applicazione di test scolastici standardizzati su base nazionale, i punteggi ottenuti dagli studenti sono diventati il principale criterio di valutazione tanto dei progressi individuali quanto degli istituti scolastici.

Inoltre, gli studenti non conducono esperimenti o ricerche e non vengono incoraggiati a porre domande più approfondite o a svolgere compiti basati su progetti. Quasi la metà degli studenti delle scuole medie inferiori non ha mai svolto un esperimento durante le lezioni di biologia (la percentuale è stata del 43% per la chimica e del 33% per la fisica). Questo approccio all'istruzione implica un prezzo molto alto, che viene pagato non solo dagli alunni e dai loro insegnanti, ma dalla società intera. L'incapacità di collaborare e organizzare iniziative di cittadinanza dal basso, un livello spaventosamente basso di fiducia reciproca e di coinvolgimento nelle organizzazioni sociali – in altre parole, un limitato capitale sociale – vengono considerati fra i maggiori ostacoli al futuro sviluppo della Polonia. La scuola potrebbe diventare il luogo ideale in cui costruire tale capitale, ma questo richiederebbe a ciascuno – non solo alle autorità competenti e agli insegnanti, ma anche ai genitori e agli stessi alunni – di abbandonare la visione individualistica dell'istruzione e della carriera professionale. Tuttavia instillano un po' di speranza le critiche emergenti nella discussione pubblica alla competizione che caratterizza la scuola e il recente dibattito sorto in parallelo sul modello di capitalismo e di stato che vogliamo svi-

luppare in Polonia.

Gli scarsi risultati in termini di educazione sociale diventano ancor più deludenti se si considera, da un lato, che i genitori moderni dedicano solitamente ai propri figli meno attenzione e, dall'altro, che i giovani trascorrono sempre meno tempo all'aria aperta e nel proprio quartiere e pertanto la loro vita sociale si sposta significativamente sui social media. Ecco perché la scuola ha una responsabilità ancora maggiore nel promuovere socializzazione e costruire legami, responsabilità e società democratiche in generale. Ma le scuole non sono ancora pronte a soddisfare queste aspettative.

L'educazione morale nelle scuole polacche svolge un ruolo poco chiaro. I valori etici sono menzionati in tutti i documenti ufficiali legati all'istruzione – fra cui la Legge sul Sistema Educativo - ma questo non si traduce in programmi pedagogici specifici, linee guida pratiche e metodi di lavoro con gli studenti. Ciò che diventa essenziale è l'effettivo atteggiamento di insegnanti e presidi, perché i valori si manifestano nella vita, e non in semplici dichiarazioni. La pratica della comunicazione quotidiana è più efficace nel modellare i comportamenti dei bambini e degli adolescenti di qualsiasi dichiarazione o principio formale stabilito nelle regole e nei regolamenti scolastici. Al cuore dell'educazione morale sono l'etica della scuola, la sua atmosfera e i comportamenti tenuti dal personale nei campi dell'uguaglianza, l'equità, la dignità, l'autonomia, l'onestà, la sincerità, il coraggio civile e la solidarietà. Le scuole polacche indubbiamente insegnano questi valori e sono sempre più efficaci nel rifiutare l'atteggiamento post-comunista di passività, paura e conformismo, ma rimane ancora molta strada da fare.

Per riassumere, sebbene gli istituti scolastici polacchi continuino a scalare le classifiche internazionali, essi non sono in grado di affrontare le importanti sfide in termini di educazione sociale e alla cittadinanza poste dal XXI secolo. Svilupperò qui di seguito questa affermazione, evidenziando al tempo stesso alcune iniziative che ci avvicinano a un modello di educazione al vivere con gli altri, per gli altri e per il bene comune che promuove il coinvolgimento civile ed è governato da regole democratiche. Sembra, tuttavia, che un cambiamento parziale non sia sufficiente e che, se vogliamo vedere un effettivo mutamento nella scuola e nella società polacche, potrebbe essere necessario rivedere l'intero paradigma educativo.

## Il sistema di valutazione delle scuole

Il sistema educativo è fortemente decentralizzato, e le scuole sono di norma gestite dalle Autorità locali (94%). Il budget per il loro funzionamento proviene dai fondi per l'educazione decisi a livello centrale e da fondi propri dei Comuni. Il totale degli stanziamenti a favore dell'educazione ammonta a circa il 5% del PIL annuale. Il Ministero dell'Istruzione è responsabile dello sviluppo dell'intero curriculum di istruzione ed educazione per le scuole e degli altri atti di governo dei processi educativi. Inoltre provvede alla supervisione di ciò che succede nelle scuole tramite le Autorità educative regionali, che utilizzano alcune centinaia di ispettori per la valutazione. Ogni 5 anni gli ispettori, tramite apposita formazione, valutano se le scuole adempiono alle norme dello Stato; per esempio controllano se i metodi di insegnamento orientati allo sviluppo sono regolarmente ap-

plicati, in che misura gli studenti acquisiscano le informazioni e le competenze di cui al curriculum, se gli alunni svolgono attività sociali ed educative, se le norme sociali si osservano, fino a che punto i genitori sono trattati come partner. Dopo l'ispezione essi redigono un rapporto di valutazione che comprende anche le raccomandazioni e indicazioni per il lavoro futuro.

### 3. L'educazione alla cittadinanza - lavori in corso

#### Una lunga storia

Non molti Paesi possono vantare una tradizione di lungo corso nell'educazione alla cittadinanza come la Polonia. Nel 1773, poco prima che la Polonia perdesse l'indipendenza, venne istituita la Commissione Nazionale per l'Istruzione (KEN), uno dei primi ministeri dell'istruzione al mondo. In chiave contemporanea, era proprio l'educazione alla cittadinanza che la KEN annoverava fra gli obiettivi essenziali della scuola pubblica. Essa implicava l'unione di educazione (nel senso del "crescere") e insegnamento ("istruzione"), proponeva una sintesi delle idee utilitariste e civili dell'Illuminismo e dei modelli nazionali e religiosi tradizionali. Richiedeva la formazione della persona intesa come "cristiano, essere umano, cittadino". Le scuole avevano il compito di aiutare a raggiungere la felicità individuale tanto quanto il bene comune, soprattutto il bene della madrepatria.

Per diversi anni, la KEN ha condotto un dibattito pubblico sull'istruzione che potrebbe far invidia a molte autorità educative del XXI secolo. Il documento "La gestione e il miglioramento dell'educazione alla cittadinanza" del 1775 servì da fondamento per il primo piano di studi delle scuole pubbliche polacche. Il sistema era mirato a fornire l'istruzione elementare su larga scala – le scuole parrocchiali erano frequentate dai bambini del terzo stato (borghesia, contadini liberi, ecc.) – ma poneva anche un'enorme enfasi sulle scuole secondarie, che preparavano le classi più alte della società agli studi universitari e alla partecipazione alla vita pubblica. Le materie considerate particolarmente importanti per l'educazione alla cittadinanza includevano la storia e la geografia, nonché il diritto nazionale e internazionale (sulle basi dei principi del diritto naturale).

#### Quando la Polonia non c'era

Questo processo dinamico venne interrotto dalle Spartizioni: per 123 anni la Polonia rimase spartita fra la Russia, la Prussia e l'Impero austriaco. Quando, nel 1918, il Paese riconquistò l'indipendenza, il sistema scolastico polacco era più concentrato sul rafforzare lo spirito nazionale e patriottico che sul promuovere la cittadinanza. Sicuramente, esso contribuì alla solidità della resistenza all'occupazione nazista e alla sopravvivenza delle aspirazioni all'indipendenza durante tutta l'era comunista.

Negli anni 1945–89, durante la Repubblica Popolare di Polonia (PRL), non vi fu alcuna vera e propria educazione alla cittadinanza. L'obiettivo delle scuole divenne educare i cittadini di uno stato socialista, quasi totalitario. Lo scopo era un totale indottrinamento ideologico, imprimere la convinzione della superiorità del comunismo rispetto al capitalismo e incutere la paura nel mettere in dubbio questo dogma. Tale funzione del sistema scola-

stico era incarnata da una materia denominata all'incirca "educazione alla vita nella società socialista", che mirava a screditare la democrazia occidentale e metteva a nudo lo sfruttamento delle masse nei regimi capitalisti, coltivando la credenza che il futuro del mondo appartenesse allo schieramento comunista, sotto la leadership dell'URSS.

Tuttavia, la Polonia, talvolta definita "la caserma più felice di tutto il blocco socialista", non si arrese a questo indottrinamento. Molti insegnanti si distanziarono – apertamente o segretamente – da tale messaggio e alcune organizzazioni (ad esempio gli scout) mantennero una certa indipendenza. La PRL era lontana dallo stato totalitario modello: i giovani restavano sotto la potente influenza di altri sistemi di valori, compresa una forte presenza della Chiesa cattolica, le tradizioni nazionali e familiari e – a partire dai primi anni Settanta – anche circoli culturali alternativi emergenti (la cosiddetta contro-cultura), nonché gruppi dissidenti.

### L'educazione alla cittadinanza nella Polonia libera

La decisione raggiunta durante gli Accordi della Tavola Rotonda fra le autorità comuniste e il movimento di opposizione *Solidarność* consentirono lo svolgimento di elezioni parlamentari parzialmente libere, che condussero, nel settembre 1989, al primo governo non comunista dell'Europa Centrale e Orientale post-bellica. Questa trasformazione radicale coinvolse anche il sistema scolastico e condusse alla ridefinizione dell'educazione alla cittadinanza. Molti insegnanti del precedente sistema di "istruzione socialista" persero credibilità, furono redatti nuovi piani di studio e libri di testo e vennero organizzati corsi di formazione sia in materia di regole della democrazia sia sui metodi di insegnamento, in modo tale che essi coinvolgessero maggiormente i giovani. Sin dall'inizio, le ONG svolsero un ruolo importante nella creazione della visione e della pratica dell'educazione alla cittadinanza e nella formazione degli insegnanti.

Nell'era del pluralismo politico, diversi governi introdussero riforme dell'istruzione, modificando ripetutamente il piano di studi nazionale relativo all'educazione alla cittadinanza. Nonostante le differenze ideologiche fra i vari governi, le tematiche fondamentali rimasero per lo più immutate: l'individuo nella società, il sistema politico e la vita politica, il diritto e i diritti umani, la cittadinanza attiva, i problemi dell'Europa e del mondo contemporaneo, oltre a – nelle scuole medie inferiori – l'economia di mercato.

Per molti anni, tuttavia, l'approccio dominante fu l'istruzione intesa come trasferimento di nozioni: sulla vita sociale, sulla politica, il diritto e l'economia. Sviluppare competenze e comportamenti era considerato sia un obiettivo secondario sia un compito di difficile esecuzione. Questa è sicuramente la ragione per cui negli studi internazionali gli studenti polacchi ottenevano risultati altissimi quando la valutazione riguardava le loro conoscenze, ma molto più bassi in termini di competenze e ancora inferiori nell'area della partecipazione attiva.

Vi sono anche alcuni che attribuiscono la bassa affluenza alle elezioni politiche e i risultati piuttosto alti ottenuti da partiti estremisti alle politiche insufficienti e incostanti di diversi governi nel promuovere l'educazione alla cittadinanza. La formazione di cittadini ben informati, responsabili, critici e attivi richiede un impegno a lungo termine in tutte

le fasi dell'istruzione, da parte sia delle autorità centrali – il Ministero dell'Istruzione, il servizio di supervisione pedagogica sottostante al Ministero – sia dei governi locali, responsabili delle strutture educative dal 1995. È vitale concentrarsi su questo aspetto e mobilitare in proposito le autorità scolastiche e gli insegnanti di tutte le materie, anche coinvolgendo i genitori e altri soggetti potenzialmente interessati. Sfortunatamente, l'educazione alla cittadinanza è stata spesso considerata un aspetto aggiuntivo alle normali attività scolastiche, menzionata nelle dichiarazioni pubbliche come obiettivo importante, ma in realtà applicata senza troppa convinzione.

Il piano di studi nazionale per l'istruzione generale, entrato in vigore nel 2008, dichiara esplicitamente che la materia "Conoscenza della società" dovrebbe unire il trasferimento di conoscenze allo sviluppo di competenze e comportamenti legati alla cittadinanza. Questi obiettivi didattici – stabiliti per l'intero piano di studi – ottemperano alle linee guida del Consiglio d'Europa, le raccomandazioni del Parlamento Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento continuo (2006) e la Strategia di Istruzione e Formazione (ET 2020).

Un'ulteriore misura introdotta al fine di migliorare le cose – obbligatoria nelle scuole medie inferiori e raccomandata negli altri livelli di istruzione – sono i progetti educativi degli studenti, nei quali gruppi di giovani analizzano un aspetto relativo alla scuola, alla comunità locale o a quella globale, cercano una soluzione e infine espongono pubblicamente i propri suggerimenti, se possibile applicandoli loro stessi. Sfortunatamente, le attività di progetto rappresentano ancora un punto debole del sistema educativo polacco: alcune iniziative semplicemente "fingono" di essere progetti, ma hanno piuttosto l'aspetto di una relazione scritta per diverse persone su un argomento imposto dall'insegnante.

### La "Conoscenza della società" come educazione alla cittadinanza

L'educazione civica e sociale comincia sin dalla scuola primaria e include un'istruzione di base nelle classi dalla 1° alla 3° e alcuni argomenti specifici nelle lezioni di storia ed educazione civica nelle classi dalla 4° alla 6°. Nelle scuole secondarie, la "Conoscenza della società" rappresenta invece una materia a sé stante.

Il piano di studi nazionale per l'istruzione generale nelle scuole medie inferiori e superiori dichiara che la scuola dovrebbe formare negli studenti atteggiamenti e modi di pensare che conducano a un funzionamento efficace e responsabile nel mondo moderno, supportando al tempo stesso il loro sviluppo individuale e sociale. Il piano di studi elenca valori quali l'integrità, la responsabilità, l'autostima, l'imprenditorialità, la volontà di partecipare al lavoro di squadra e un senso di cittadinanza in generale. Specifica inoltre che la scuola deve intraprendere misure adeguate al fine di prevenire la discriminazione.

In linea di principio, la "conoscenza della società" dovrebbe fornire informazioni, competenze e comportamenti che consentano agli studenti di "partecipare responsabilmente ed efficacemente alla vita pubblica. Sostiene l'interesse verso temi di vita pubblica e il coinvolgimento in discussioni e dibattiti, anche su aspetti controversi. Insegna come formulare le proprie argomentazioni ed esprimerle in diversi contesti (in classe, a scuola, di fronte a pubblici diversi, online) e ad ascoltare, comprendere e tenere in considerazione

opinioni diverse dalla propria. Promuove il rispetto verso altre persone, gruppi sociali, culture e nazioni. Prepara al pensiero individuale e indipendente sugli eventi e i processi che hanno luogo nella comunità locale, nel proprio Paese, e in tutto il mondo”..

È tuttavia noto come l'educazione alla cittadinanza sia una materia scolastica molto particolare, in quanto ciò che è essenziale per educare buoni cittadini non è un determinato programma di studi, quanto piuttosto la natura dell'istituzione scolastica stessa. Ciò che davvero conta è come gli studenti vengono trattati in classe, le procedure applicate in caso di conflitti e il coinvolgimento dei giovani nelle questioni della classe e della scuola, nonché in quelle presenti oltre i confini dell'istituto scolastico. Un consiglio studentesco – un'istituzione consolidata nel diritto dell'istruzione polacco – può anche essere un elemento positivo, purché le sue attività non siano marginali o addirittura una mera simulazione.

### Obiettivi educativi

Il piano di studi nazionale relativo alla “conoscenza della società” include sei requisiti generali, cinque dei quali si ripetono, ogni volta in forma più elaborata, mentre il sesto cambia costantemente a seconda delle caratteristiche delle specifiche fasi dell'istruzione.

I. Uso e creazione di informazioni. Ad esempio, nella scuola media inferiore: “Lo studente trova e utilizza informazioni sulla vita pubblica; esprime le proprie idee su aspetti selezionati di pubblico interesse e le motiva; rimane aperto a idee differenti dalle proprie”.

II. Identificazione e risoluzione di problemi. Ad esempio, nella scuola secondaria superiore: “Lo studente identifica problemi su scala locale, nazionale, europea o globale e cerca una soluzione; comprende la complessità degli aspetti politici e sociali; prende nota dei punti di vista degli altri partecipanti alla vita pubblica”.

III. Cooperazione su questioni di vita pubblica. Ad esempio, al primo anno della scuola media inferiore: “Lo studente collabora con gli altri – pianifica compiti, li condivide ed è in grado di portarli a termine; sa utilizzare efficacemente le procedure e possibilità fornite ai cittadini dalle istituzioni pubbliche; conosce e applica i principi dell'autonomia e dell'autoorganizzazione”.

IV. Comprensione e applicazione delle regole e procedure della democrazia. Ad esempio, nella scuola media inferiore: “Lo studente comprende le regole e le procedure democratiche ed è in grado di applicarle nell'ambito della vita scolastica e in altre comunità; sa riconoscere i casi di violazione delle norme democratiche e valutarne le conseguenze; è in grado di spiegare il significato delle attività individuali e collettive dei cittadini”.

V. Conoscenza delle regole fondamentali del sistema politico polacco. Ad esempio, nella scuola secondaria superiore: “Lo studente sa descrivere le azioni intraprese dalle autorità pubbliche e da altri soggetti della vita pubblica; sa utilizzare la propria conoscenza delle regole democratiche e del sistema politico polacco per interpretare e valutare gli eventi della vita politica e sociale; è in grado di illustrare i diritti e doveri di un cittadino polacco; è in grado di comprendere il significato del diritto e dei diritti umani nella vita quotidiana del cittadino e sa riconoscere i casi in cui questi vengono violati”.

VI. Il requisito generale varia a seconda del grado di istruzione. Scuola media inferiore: comprendere le regole dell'economia di mercato; 1° anno della scuola media superiore: co-

noscenza dei diritti umani e di come salvaguardarli; 2° e 3° anno: comprendere le interconnessioni del mondo moderno. Ad esempio, 2° e 3° anno della scuola secondaria superiore: “Lo studente è in grado di illustrare le interdipendenze fra la propria vita e la realtà della comunità locale, della Polonia, dell’Europa e del mondo; spiega la complessità dei fenomeni sociali, politici, economici e culturali; è in grado di assumere una prospettiva globale nell’interpretazione di tali fenomeni”.

Vale la pena notare che sia la prospettiva europea sia quella globale sono fortemente presenti nel piano di studio, in relazione alle istituzioni chiave, alle leggi, le procedure, i problemi o i dilemmi attualmente affrontati dall’Europa e dal mondo, ivi inclusi i dilemmi relativi alle disuguaglianze sociali ed economiche e i conflitti globali.

### Numero di ore dedicate alla materia “Conoscenza della società”

Grado	Numero totale di ore per grado (% sul totale delle ore di istruzione)
Scuola secondaria di primo grado (3 anni)	60 (2,2%)
Scuola secondaria di secondo grado: ambito generale – per tutti gli studenti (1 anno)	30 (3,3%)
Scuola secondaria di secondo grado: ambito esteso – per gli studenti che porteranno la materia all’esame finale ( <i>matura</i> ) (2-3 anni)	180 (10%)

### Problemi dell’educazione alla cittadinanza nel sistema degli esami finali

L’istruzione formale rappresenta il cuore dell’educazione alla cittadinanza in Polonia; essa attira l’attenzione del largo pubblico più di qualsiasi altra cosa e pertanto viene spesso additata come causa della scarsa partecipazione civica, dell’avversione dei giovani nei confronti della politica e della loro vulnerabilità agli atteggiamenti populistici. Tuttavia, ciò che appare criticabile non è tanto il piano di studi relativo alla “conoscenza della società”, quanto piuttosto il programma scolastico nel suo insieme, che non crea condizioni adeguate affinché i giovani sviluppino le proprie competenze civiche e sociali nella vita quotidiana della propria classe e scuola.

La voce degli studenti è quasi impercettibile; il consiglio studentesco è spesso solo un’istituzione formale – per evitare il termine “fittizia”. Il consiglio organizza serate danzanti e raccolte di beneficenza, invece che affrontare aspetti chiave dal punto di vista degli studenti, quali le condizioni di apprendimento, le relazioni fra studenti e insegnanti e lo sviluppo di una cultura democratica all’interno della scuola.

Deve anche essere evidenziato che la conoscenza dei diritti dei bambini e degli studenti è ancora insufficiente – sia fra gli adulti sia fra gli stessi studenti -, nonostante l’impegno di diverse istituzioni, fra cui le ONG e l’Ombudsman dei bambini. I diritti dei bambini vengono trattati come un “di più” all’istruzione scolastica, piuttosto che come un principio-guida per le attività della scuola nella sua interezza. E ancora: questi diritti sono normalmente esplicitati negli statuti delle scuole e in altri documenti legali; sono soprattutto la carenza di una cultura democratica e partecipativa e la mancanza di un

*modus operandi* consolidato a scoraggiare gli alunni dal difendere i propri diritti e le proprie libertà.

La scuola polacca è troppo spesso ancora la scuola del monologo degli insegnanti che parlano *agli* studenti, invece di dialogare *con* loro; rivalità invece di collaborazione; disimpegno invece di partecipazione; pressione e paura invece di fiducia e democrazia.

Una delle ragioni alla base di questa situazione è uno dei principali problemi del nostro sistema educativo in generale: l'eccessiva concentrazione sulle conoscenze disciplinari tradizionali e quindi sui test e gli esami esterni (organizzati al termine di ogni grado di istruzione – il 6° anno della scuola primaria e alla fine della scuola media inferiore e superiore). Questo pone enorme pressione sul raggiungimento di buoni risultati e rende più difficile per tutti – studenti, insegnanti e presidi – acquisire e sviluppare competenze “soft” fra cui la cittadinanza e le abilità comunicative, interculturali e sociali.

Così non ci sono abbastanza tempi né luoghi per promuovere l'educazione alla cittadinanza che richiede un impegno a lungo termine e competenze “morbide”, non facilmente misurabili in termini di risultati di un esame. Sebbene possa essere vero che gli studenti polacchi ottengano risultati sempre migliori nelle valutazioni internazionali nei campi della lettura e comprensione, il pensiero scientifico e la matematica, è altrettanto vero che non si sentono a proprio agio a scuola (questo sentimento aumenta nella scuola media inferiore e superiore), non si identificano particolarmente con la propria scuola e non sono felici di andarci (risultati dello studio OCSE – PISA 2012).

Nell'esame finale dal 2015 ogni candidato affronta quattro test scritti: lingua polacca, lingua straniera, matematica (a livello base) e una quarta materia di loro scelta (a livello elevato). Ci sono inoltre due esami orali obbligatori, nella lingua polacca e nella lingua straniera. Il candidato può scegliere una tra 6 materie aggiuntive di esame da preparare a livello elevato, la materia “Conoscenza della società” è una di queste. Nel 2015 questa materia fu scelta dal 16% dei candidati, meno di quanto fu scelta Geografia (25%), ma più che Fisica (10%).

Il fatto che la “conoscenza della società” possa essere scelta come materia per l'esame scritto della scuola secondaria superiore (*Matura*), il cui esito è fondamentale per il futuro di un giovane (in quanto determina, insieme ad altri fattori, quali istituti universitari e quali facoltà gli saranno aperti e se lo studente avrà o meno accesso all'istruzione gratuitamente), da un lato aumenta l'importanza della materia, ma dall'altro banalizza l'insegnamento e rende l'apprendimento strumentale. Paradossalmente, questa è stata spesso considerata una delle materie più facili da superare ed è stata spesso scelta da coloro che non avevano le idee chiare su cosa fare o cosa studiare dopo la scuola superiore. Quest'anno l'esame è risultato molto difficile, perciò probabilmente l'anno prossimo gli studenti potrebbero scegliere qualche altra materia.

Al tempo stesso, vale la pena evidenziare che il più recente studio internazionale ICCS ha svelato che gli adolescenti polacchi hanno discrete conoscenze sulla società civile e che la loro partecipazione a diverse attività di vita civile a scuola è migliorata. La maggior parte degli esperti polacchi ha accolto tali cambiamenti con esultanza.

Il cambiamento è visibile, grazie a migliaia di scuole, presidi, insegnanti, e agli stessi

studenti, che stanno modificando questa realtà giorno dopo giorno, passo dopo passo, lavorando con metodi basati su progetti e problemi e organizzando reali attività del consiglio studentesco, non solo consultandolo su importanti questioni scolastiche, ma anche coinvolgendolo nei processi decisionali e sostenendone le iniziative. Il loro impegno è supportato da una vasta rete di ONG nazionali e locali e dagli attivisti in campo sociale.

### Le organizzazioni non governative – partner e custodi

Un ruolo importante nel settore dell'educazione alla cittadinanza – sia formale che informale – in Polonia è svolto dalle ONG, che sin dai primi anni '90 collaborano alla creazione di programmi e materiali e all'organizzazione di corsi di formazione, conferenze ed eventi pubblici. Fin dagli albori della trasformazione politica, nel 1989, le ONG salvaguardano le procedure e i valori democratici, lavorano per la società civile e la partecipazione, cercano di garantire la disponibilità di informazioni pubbliche e tentano di aumentare l'affluenza alle elezioni e di migliorare la qualità del dibattito pubblico – a livello locale, regionale e nazionale.

In larga parte, le ONG meritano gratitudine per essere riuscite a mantenere l'importanza e la centralità dell'educazione alla cittadinanza nel sistema scolastico polacco, nonostante l'alternanza di governi, ministeri, riforme del sistema educativo e ideologie dominanti. Le ONG rendono l'educazione alla cittadinanza più varia, sviluppando aree per loro di particolare interesse - diritti umani, inclusi i diritti dei bambini, educazione alla legalità, alla cittadinanza globale, educazione all'inclusione, all'uso dei media, educazione interculturale, alla dimensione europea, e all'imprenditorialità, introducono metodi di insegnamento e apprendimento moderni e interattivi - progetti di gruppo, dibattiti, simulazioni o giochi di ruolo - e, attraverso i propri contatti con altre organizzazioni in tutta Europa, negli Stati Uniti e in altre parti del mondo, aprono l'educazione alla cittadinanza della Polonia al mondo.

Si potrebbe persino azzardare l'affermazione secondo cui le ONG polacche hanno dato il via a una transizione da una fase caratterizzata da una certa sfiducia e rivalità verso una fase di migliore cooperazione, come dimostrato da numerose coalizioni di sempre maggior successo, fra cui la coalizione per il governo aperto, l'istruzione giuridica, i consigli studenteschi, le competenze digitali e relative ai media, l'istruzione aperta, oppure la grande coalizione per l'educazione anti-discriminazione. È necessario un coordinamento ancora maggiore, soprattutto nei casi in cui serve esercitare pressione sulle autorità educative affinché modifichino le leggi o le prassi scolastiche che minano la cultura civica e i diritti dei bambini. In alcuni casi, il Ministero ha dimostrato di essere disponibile al dialogo con questi partner sociali – ad esempio, di recente le autorità hanno rinunciato all'idea di acquistare telecamere per monitorare la condotta degli studenti nelle scuole (giugno 2015) e hanno manifestato il proprio interesse a introdurre misure più efficaci per prevenire la discriminazione su qualsiasi base, incluso l'orientamento sessuale (questo è accaduto in seguito al suicidio di uno studente e ad altri tragici eventi causati dall'indifferenza della scuola nei confronti del bullismo).

## Le autorità pubbliche e i media come agenti nell'Educazione alla Cittadinanza

Dovremmo aggiungere che l'educazione alla cittadinanza indirizzata ai cittadini di ogni età – sotto forma di dibattiti pubblici, *open day* e altri eventi (ad es. il Parlamento dei Bambini e della Gioventù) – viene anche gestita dalle autorità centrali, fra cui il Parlamento e il Senato Polacco, la Cancelleria del Presidente, l'*Ombudsman* polacco, l'*Ombudsman* dei Bambini, il Governo e i suoi ministeri (ad es. il Ministero della Cultura e del Patrimonio Nazionale) e la Rappresentanza della Commissione Europea in Polonia. E ancora: anche in collaborazione con le organizzazioni non governative e i media, talvolta persino le autorità locali delle città e dei comuni la trattano come una propria responsabilità, sebbene in questo caso tanto la natura quanto la qualità di tali attività dipenda dalla visione e dalle decisioni del sindaco e dell'amministrazione comunale.

I media – tradizionali e digitali – sono un attore importante, seppur non universalmente approvato, in questa fase. La qualità dei palinsesti dei media pubblici non incoraggia ad ascoltarli o guardarli, mentre le discussioni e i dibattiti sui media privati sono condotti in modo tale da attirare il pubblico di massa, ossia sono intrisi di affermazioni aggressive e populiste. L'*infotainment* politico di questo tipo aliena sia i giovani che la popolazione più adulta dal dibattito pubblico, dai politici in quanto tali e dalla partecipazione alla vita pubblica. In questo senso, i media locali si comportano un filo meglio: i quotidiani cittadini, comunali o di quartiere e i giornali e le radio online, che sono consapevoli della propria missione sociale, informano su questioni locali, mostrano i tentativi intrapresi per risolverle, e promuovono gli attivisti locali e le iniziative civili locali, incluse quelle portate avanti dalle scuole.

Dovremmo anche aggiungere che le istituzioni legate alla vita sociale, quali le Chiese, i sindacati o i partiti politici, non partecipano all'educazione alla cittadinanza in maniera significativa – né a livello nazionale, né a quello regionale o locale.

## 4. Educare a vivere con gli altri

Quest'area educativa non è stata definita chiaramente nel sistema scolastico polacco ed è "spalmata" su diverse materie e lezioni. La qualità e i contenuti – proprio come tutto ciò che avviene a scuola – sono sotto la responsabilità del preside, ma gli insegnanti godono di molta autonomia. In realtà, sta a loro decidere come lavorare con gli alunni, pertanto il processo di apprendimento e i suoi effetti dipendono dal loro impegno.

### Le scuole materne lo fanno meglio degli altri gradi di scuola

Vale la pena notare che la quantità di tempo dedicata a imparare come vivere con gli altri – in classe, a scuola, in famiglia, nel proprio quartiere, nella comunità locale e in comunità più ampie – è massima nei primi gradi di istruzione. Nelle scuole materne e durante i primi tre anni di scuola primaria, questi argomenti sono presenti in praticamente tutte le attività scolastiche, come previsto dal piano di studi.

Il piano di studi per l'istruzione prescolastica sancisce che tali istituti sono altrettanto responsabili di fornire cura, istruzione e formazione e che devono offrire la possibilità di spe-

rimentare l'apprendimento e il gioco condiviso in un ambiente sicuro, piacevole e adattato alle esigenze di sviluppo dei bambini.

“L'obiettivo dell'istruzione prescolastica è: 1) sostenere i bambini nello sviluppo dei propri talenti e promuovere abilità intellettuali di cui i bambini hanno bisogno nella vita quotidiana e nelle successive fasi di apprendimento; 2) formare il sistema di valori, incluso insegnare ai bambini come distinguere fra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato; 3) promuovere la resilienza emotiva dei bambini, necessaria per gestire situazioni nuove e complesse in maniera razionale, inclusa una più facile gestione dello stress e del fallimento; 4) sviluppare abilità sociali, necessarie per avere relazioni appropriate con i bambini e gli adulti; 5) creare condizioni di apprendimento e gioco condiviso e amichevole per i bambini con diverse abilità fisiche e intellettuali; 6) prendersi cura della salute e del benessere fisico dei bambini; incoraggiare i bambini a partecipare a giochi e attività sportive; 7) sviluppare nei bambini la conoscenza del mondo sociale, della natura e della tecnica; insegnare loro come esprimere le proprie opinioni in maniera comprensibile agli altri; 8) introdurre i bambini ai valori estetici e sviluppare le loro capacità di espressione attraverso la musica, la danza, il canto, semplici forme di teatro e arti plastiche; 9) promuovere un senso di appartenenza sociale (in famiglia, fra i coetanei e nella comunità nazionale) e spirito patriottico; 10) favorire opportunità di apprendimento per i bambini sostenendo la loro curiosità, attività e indipendenza e sviluppando conoscenze e competenze importanti nell'istruzione formale...”(Piano di studi prescolastico nazionale, 2014)

### Più tardi è peggio

Il piano di studi relativo ai primi anni (classi 1-3 della primaria) afferma esplicitamente che la scuola deve sostenere non solo lo sviluppo intellettuale del bambino, ma anche il suo sviluppo emotivo, sociale, morale, fisico ed estetico. *“Un altro aspetto importante è educare in modo tale da preparare il bambino, al meglio delle sue capacità, a vivere in armonia con se stesso, con gli altri e con l'ambiente. La scuola dovrebbe garantire che i bambini siano in grado di distinguere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, siano consapevoli della loro appartenenza sociale (in famiglia, fra i coetanei e nella comunità nazionale) e comprendano la necessità di prendersi cura dell'ambiente naturale. Un altro obiettivo è costruire un sistema di conoscenze e competenze necessarie al bambino per scoprire e comprendere il mondo, gestire le situazioni di vita quotidiana e continuare ad apprendere nelle classi 4-6 della scuola primaria. Le responsabilità della scuola sono: 1) applicare un piano di insegnamento orientato al bambino che sia concentrato sulla velocità di sviluppo e le abilità di apprendimento del singolo individuo; 2) rispettare il triangolo delle dipendenze educative e dell'istruzione: alunno – scuola – famiglia; 3) sviluppare le inclinazioni e le abilità cognitive del bambino; 4) formare un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento e incoraggiare la curiosità che conduce a esplorare il mondo circostante e a cercare la verità; 5) rispettare la dignità del bambino; fornire al bambino condizioni di gioco, apprendimento, lavoro individuale e in gruppo, sviluppo dell'autonomia e della responsabilità nei confronti di se stessi e dell'ambiente circostante immediato che siano amichevoli, sicure e morali; fornire condizioni per lo sviluppo dell'autoespressione sotto forma di arte, musica, teatro e movimento, nonché di attività creative e di esplorazione; 6) fornire al bambino abilità di scrittura e lettura, unite a conoscenze matematiche e alle*

*competenze necessarie nella vita quotidiana e scolastica e per la risoluzione dei problemi; 7) assicurare che il bambino possa acquisire le conoscenze e le competenze necessarie a comprendere il mondo, fornendogli inoltre accesso a diverse fonti di informazione e la possibilità di utilizzarle; 8) incoraggiare lo sviluppo di quei tratti della personalità del bambino necessari per una partecipazione attiva ed etica alla vita sociale”* (Piano di studi nazionale per l’istruzione generale , 2014).

Gli autori del piano di studi, le autorità educative, i presidi, gli insegnanti e gli stessi genitori sono consapevoli del fatto che educare a vivere con gli altri rappresenta una delle più importanti responsabilità della scuola in questa fase dell’istruzione. Gli insegnanti sono disposti a investire molto tempo e molto impegno a tal fine e, a causa della vasta autonomia - garantita dalla legge - di cui gode la professione, sta a loro decidere come e quanto trattare queste questioni. Pertanto, nelle classi 1-3 si possono trovare insegnanti che affrontano consapevolmente il tema dell’educazione sociale e includono tali contenuti in tutte le loro lezioni, ma anche insegnanti che si concentrano di fatto esclusivamente sull’insegnamento della scrittura, la lettura, il calcolo, la lingua polacca o la storia.

Negli anni successivi della scuola primaria, l’educazione sociale non è così fortemente presente, ma gioca ancora un ruolo piuttosto importante. Sfortunatamente, nelle scuole medie inferiori (tre anni) e superiori (tre o quattro anni), l’educazione sociale è quasi completamente soppiantata dall’insegnamento di materie specifiche. Gli aspetti sociali sono spesso limitati a singoli eventi benefici e le azioni vengono intraprese solo nel caso di un conflitto o di una crisi scolastica di qualche tipo. Vi è un assunto – o persino un mito – secondo cui l’educazione morale e sociale non è più necessaria a questo livello, come se gli adolescenti fossero già non-problematici e in grado di comportarsi in maniera appropriata. Questo è chiaramente contraddetto da gravi problemi riferiti dagli insegnanti e dai genitori delle scuole medie inferiori, nelle quali il bullismo, la violenza, problemi comportamentali e l’uso di sostanze stupefacenti (fra cui alcool e sigarette) pongono una sfida molto gravosa. La maggioranza dei polacchi ritiene ancora che tornare al vecchio sistema, che prevedeva 8 anni di scuola primaria, risolverebbe questo problema – questo è diventato uno dei temi caldi nel programma politico di molti partiti.

### **Le ore con l’insegnante dedicato, alias le opportunità mancate**

Il tempo dedicato soprattutto all’“educare a vivere con gli altri” assume la forma di singoli momenti affidati a un’insegnante – un’ora a settimana, dalla quarta in su. L’insegnante dovrebbe approfittare di questi momenti per parlare dei problemi della classe e di particolari alunni, gestire le difficoltà, instaurare relazioni positive con i propri studenti (e fra loro) e pianificare attività condivise. Tuttavia, alcuni insegnanti preferiscono sfruttare queste ore per concentrarsi su aspetti puramente organizzativi, completare i quaderni degli esercizi o gestire altre formalità. Gli alunni si lamentano del fatto che queste lezioni sono “estremamente noiose e non succede nulla”, “l’insegnante tiene lezioni lunghissime ogni settimana” e “l’insegnante strepita per la scarsa frequenza o i voti bassi”.

Molti insegnanti cercano di svolgere il lavoro di tutoring, ma il loro impegno – non importa quanto determinati siano – non sempre va a buon fine. La ragione di ciò è che non esistono modelli per il lavoro di tutoring quotidiano, la gestione dei problemi sociali ed

emotivi dei bambini, l'integrazione dell'intera classe, l'inclusione nel gruppo di tutti i bambini, la collaborazione all'interno e al di fuori della classe, la gestione di conflitti attuali e di lungo corso fra gli alunni e di problemi di comunicazione fra i bambini e lo staff.

### Educazione alla vita familiare

Una forma particolare di educazione a vivere con gli altri è – o potrebbe essere – la materia denominata “educazione alla vita familiare”, che racchiude l'educazione sociale, morale e sessuale. A causa della natura “controversa” di questa materia, le autorità educative hanno dichiarato tali lezioni facoltative ed esse vengono organizzate, previa approvazione dei genitori, a partire dal quinto anno di scuola primaria e nelle scuole medie inferiori e superiori.

Purtroppo, da un punto di vista informativo, il piano di studi esistente, i libri di testo redatti sulla sua base e la preparazione degli insegnanti non soddisfano le aspettative degli studenti e dei loro genitori. Il piano di studi non viene modificato da anni per ragioni politiche e la materia rimane un campo di battaglia ideologico, con pericolose “mine” quali il modello di famiglia, la contraccezione e la vita sessuale. Nel dibattito, i sostenitori conservatori normalmente prevalgono e la maggior parte dei libri di testo presenta punti di vista sulla famiglia, il genere e la sessualità che rispecchiano gli insegnamenti della Chiesa cattolica.

Da anni vengono avanzate proposte di modifiche. Nel luglio 2015, Joanna Kluzik-Rostkowska, il Ministro dell'Istruzione, ha annunciato che sarebbero stati elaborati nuovi materiali per gli insegnanti di educazione alla vita familiare e che avrebbe nominato un team di esperti affinché lavorasse sui cambiamenti da apportare al piano di studi relativo a questa materia.

### Problemi da gestire

Quasi ogni scuola – non solo in Polonia – deve affrontare il problema del bullismo e della violenza fisica e psicologica, di fronte al quale gli educatori si sentono impotenti, in quanto spesso non sono in grado di comprendere che si tratta di un fenomeno legato ai gruppi e che la motivazione individuale è meno rilevante. Invece di organizzare un intervento sistematico che coinvolga l'intera classe, i genitori, il preside, ecc., gli insegnanti tendono a perseguire i singoli colpevoli di comportamenti aggressivi e antisociali e a cercare di correggere i loro atteggiamenti, talvolta coinvolgendo i genitori, che “non sono stati in grado di crescerli in maniera adeguata e insegnare loro comportamenti appropriati”.

Non esistono modelli diffusi per lavorare con bambini difficili, che hanno reazioni eccessive o presentano specifici disturbi di condotta. Gli insegnanti non si rendono conto che in simili casi l'unico metodo efficace è creare una profonda collaborazione con la famiglia e l'ambiente sociale. Nonostante i molti strumenti diagnostici, e persino i programmi socio-terapeutici, gli educatori e gli insegnanti non possiedono le conoscenze pratiche di base. La colpa è del sistema polacco di formazione degli insegnanti, che dedica maggiore importanza all'insegnamento delle materie che non a preparare gli insegnanti ad assumere il ruolo di educatori e di guida per gli studenti, nonché la mancanza di un sistema di supporto

per i giovani insegnanti. Gli istituti che organizzano la formazione professionale tentano di colmare queste lacune, ma gli insegnanti si lamentano del fatto che la formazione da loro offerta è troppo breve e manca di un addestramento pratico.

Gli insegnanti trovano relativamente facile tenere lezioni dedicate a specifici argomenti vicini alla vita quotidiana dei bambini, ad esempio la sicurezza stradale, la salute o l'educazione ambientale. L'educazione emotiva, la comunicazione con gli altri, l'accettazione delle differenze e della diversità, l'espressione delle proprie opinioni o il tenere in considerazione le opinioni altrui, le capacità di discussione e i dibattiti su questioni importanti non sono temi altrettanto facili. Ecco perché i bambini nelle nostre scuole parlano così raramente di decisioni difficili, del perché valga la pena ergersi in difesa dei poveri e dei deboli, se abbia significato prendere parte alla politica, come cercare il senso della vita, in che direzione stiano andando la Polonia e il resto del mondo e quale influenza possano esercitare i giovani su tutto questo.

Le scuole spesso non sanno come gestire l'educazione inclusiva (anti-discriminazione) e sono impotenti di fronte alla violenza basata sul pregiudizio e la discriminazione. La ricerca svolta dall'Associazione per l'Educazione Anti-discriminazione rivela i problemi principali legati a questo tipo di educazione, ad esempio

- una scarsa consapevolezza da parte degli insegnanti e la mancanza di una cornice concettuale che consenta di identificare casi di discriminazione - tali situazioni vengono spesso sminuite perché la scuola non sa come reagire;
- un atteggiamento di indifferenza o persino negativo da parte del preside e dello staff nei confronti dell'educazione anti-discriminazione, che è la conseguenza di una prevalente attenzione ai risultati accademici;
- la mancanza di supporto o formazione per gli insegnanti che vogliono combattere la discriminazione.

### Coinvolgimento superficiale e reale

Amiamo parlare di aiutare gli altri e intraprendere azioni per il bene comune. Spesso, le persone evocano la tradizione di *Solidarność*, il grande movimento anti-comunista degli anni 1980–1981. In realtà, potremmo dire che si tratta solo di illusione e non di effettive azioni organizzate, collettive e costruttive, intraprese insieme agli altri e per gli altri. Le scuole sono inclini a raccogliere donazioni e fondi a beneficio dei bisognosi nel loro quartiere, in Polonia e in altre parti del mondo. Tali iniziative hanno luogo anche diverse volte nel corso dell'anno e il consiglio studentesco e i genitori vengono spesso coinvolti oppure sono loro stessi a lanciarle.

Tuttavia, le scuole che svolgono progetti più articolati e a lungo termine, ad esempio a favore delle comunità locali, sono molto poche. Si tratta di attività che prevedono l'uscire dall'edificio scolastico, cercare reali problemi sociali e tentare di risolverli superando le rigidità mentali ("le lezioni dovrebbero svolgersi a scuola", "il lavoro sociale non è vero apprendimento") e organizzative ("Come si possono organizzare 25 bambini che dovrebbero ripulire un parco?", "Cosa dovremmo fare se la visita al consiglio comunale impegnerà tre ore di lezione?").

## Programmi offerti dalle organizzazioni non governative

Tali progetti sono solitamente organizzati con l'aiuto di organizzazioni non governative – locali o nazionali – che forniscono materiali didattici e sostegno agli insegnanti. Inoltre, le ONG incoraggiano la creazione di reti fra insegnanti e istituti scolastici desiderosi di fornire una reale educazione al vivere con altri, che risponda ai bisogni della scuola e del mondo del XXI secolo.

Il Centro per l'Educazione alla Cittadinanza (CCE) è una delle istituzioni non governative che da anni invitano le scuole a partecipare a programmi quali *Scuola Solidale*, *Tracce del Passato*, *Scuola di Tolleranza*, *Il Giovane Cittadino*, *Scopri il Mondo con Classe*. Gli argomenti dei progetti possono variare, ad esempio: “La solidarietà nella nostra scuola e nella Polonia contemporanea”, “Sulle tracce della storia della nostra città”, “Una Polonia, molte nazioni – imparare a essere meravigliosamente diversi”, “I problemi del nostro quartiere” o ancora “La vita quotidiana dei nostri coetanei lontani”, ma l'idea di fondo e lo schema organizzativo sono sempre simili. Gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi, seguiti dagli insegnanti di diverse materie, per scoprire, analizzare e risolvere problemi reali dell'ambiente immediatamente circostante e del mondo più lontano. I ragazzi stabiliscono relazioni strette, imparano a collaborare, comunicano con le autorità, i giornalisti, ma anche, ad esempio, con gli anziani che vivono nel loro quartiere, che si dimostrano essere la miglior fonte di informazioni sulla storia della loro città o la storia moderna della Polonia. Organizzano vari eventi – vacanze, festival, concerti e spettacoli nella loro zona – partecipando alla vita della comunità e coinvolgendo i suoi membri nella vita scolastica.

## Giovani con bisogni educativi speciali

I giovani con bisogni educativi speciali – con diversi tipi di disabilità, disturbi emotivi, sociali e comportamentali e altre difficoltà di apprendimento – rappresentano una grossa sfida. Le scuole pubbliche, soprattutto nelle zone rurali e nelle cittadine di piccole dimensioni, non sono preparate a lavorare efficacemente con questi bambini e le soluzioni esistenti spesso non funzionano nella pratica, il che può talvolta condurre a ulteriore esclusione, ad esempio facendo iscrivere i bambini a scuole speciali.

Al tempo stesso, molte scuole polacche sono cosiddette “scuole di integrazione”, nelle quali i bambini con disabilità o gravi disturbi comportamentali studiano insieme agli altri bambini. Molti di questi istituti hanno sviluppato i propri specifici metodi di inclusione in una maniera che sviluppa l'etica della scuola, in quanto insegna agli studenti ad aiutare gli altri ed essere aperti alla diversità e incoraggia la solidarietà. La disabilità diventa così un valore aggiunto!

## È il momento di cambiare?

La Polonia sta assistendo all'emergere e allo sviluppo di movimenti dal basso che tentano di rendere la scuola più aperta, socialmente coinvolta e davvero in grado di educare a vivere con gli altri in un mondo sempre più complesso e dinamico.

Le scuole private polacche hanno sempre cercato di essere all'avanguardia nell'educare a vivere con gli altri – il movimento scolastico privato è nato ancor prima della caduta del

comunismo e continua ancora oggi a sviluppare nuovi modelli di lavoro che influenzano l'intero sistema scolastico. Vanno menzionate in questo senso le scuole democratiche o quelle create sulla base dei principi di Maria Montessori, Rudolf Steiner o Janusz Korczak. Le scuole non statali possono essere gestite 1) da associazioni di genitori, 2) da imprese private, 3) da istituti religiosi, o, 4) da organizzazioni fondate da autorità locali per salvare le scuole che altrimenti dovrebbero essere chiuse per ragioni economiche. In tutto le scuole non statali raccolgono il 6% di tutte le scuole polacche e solo il 3% di studenti). Tuttavia si deve notare che anche negli istituti pubblici si sta assistendo alla nascita di un numero crescente di iniziative, quali il movimento delle "Scuole in risveglio" (basato sulla visione tedesca e le buone prassi delle *Schulen im Aufbruch*) o il movimento avviato dal Centro per l'Educazione alla Cittadinanza (CCE)

## 5. Questioni aperte e raccomandazioni

### Come costruire capitale sociale a scuola

La scuola non insegna l'impegno o i processi decisionali condivisi. Piuttosto, riproduce un basso capitale sociale, rinforza un atteggiamento di sfiducia nei confronti degli altri e amplifica la sensazione di non aver alcuna influenza sulla vita scolastica.

Uno studio di valutazione esterno (*Jako edukacji*, 2014)<sup>17</sup> mostra che solo il 6% degli studenti sente di poter manifestare le proprie idee sull'aspetto delle aule o della propria scuola (!) e solo il 4% ritiene di esercitare una qualche influenza sulle regole o sul sistema di valutazione e assegnazione dei voti della propria scuola. La ricerca evidenzia inoltre una sostanziale disparità fra le percezioni sulla partecipazione degli studenti da parte di presidi e insegnanti e l'effettiva esperienza quotidiana degli studenti.

I giovani in Polonia riproducono lo schema tipico della società nel suo insieme: coinvolgimento sociale minimo, riluttanza a partecipare ad attività di volontariato o a quelle di associazioni e altre organizzazioni. Sono evidenti alcune disparità fra i bambini che vivono nelle zone rurali e in città piccole e quelli delle città più grandi. Il coinvolgimento della comunità è analogamente basso in entrambi i gruppi, ma la partecipazione a organizzazioni è circa la metà (15% nelle aree urbane e 8% in quelle rurali) e questo non perché i bambini delle zone rurali abbiano meno voglia di partecipare, ma a causa della mancanza di istituzioni locali in quelle stesse zone (*Młodzie na wsi*, 2013)<sup>18</sup>.

Sembra che senza il cambiamento del sistema scolastico polacco cui si è fatto riferimento in precedenza, sarà estremamente difficile migliorare il livello di educazione sociale e alla cittadinanza. Se gli istituti scolastici e gli insegnanti verranno valutati in base al rendimento accademico e alle capacità intellettuali dei loro studenti, è impossibile aspettarsi

---

<sup>17</sup> Italiano: qualità dell'educazione

<sup>18</sup> I giovani nelle zone rurali

che i presidi, gli insegnanti e gli studenti si oppongano a ciò. La scuola dovrebbe aprirsi alle reali battaglie condivise dai giovani, le comunità locali, la Polonia, l'Europa e il mondo – ossia le disuguaglianze sociali, il lavoro precario, le minacce ai diritti e alla libertà, i problemi dei rifugiati o la migrazione della manodopera (circa 2,2 milioni di polacchi lavorano attualmente nei Paesi della UE). Gli adolescenti non dovrebbero apprendere esclusivamente dai libri di testo – bravi insegnanti sono in grado di aiutarli a pensare alla vita pubblica con responsabilità e senso critico, al fine di valutare le politiche locali, nazionali ed europee e operare per risolvere autonomamente i problemi che affliggono la loro scuola, la comunità locale e persino il mondo intero.

Le autorità educative dovrebbero stimolare un simile cambiamento e cominciare a riconoscere l'impegno delle scuole che crescono cittadini consapevoli, in grado di pensare in modo critico e agire costruttivamente. Il sistema di valutazione esterna degli istituti scolastici polacchi tiene già in considerazione requisiti quali "Studenti attivi", "Osservanza delle norme sociali" o "Le risorse della scuola e dell'ambiente locale devono essere utilizzate a beneficio dello sviluppo reciproco". Si tratta di un passo nella giusta direzione, ma è ancora necessario dare avvio a un dibattito aperto e stabilire linee guida chiare su come questo sia realizzabile, in particolare nelle scuole. Ci occorre uno scambio di buone prassi e, soprattutto, una discussione franca sulle difficoltà esistenti e sui modi costruttivi di superarle.

Le pagelle e i diplomi dovrebbero includere informazioni sui progetti sociali e sulla cittadinanza svolti dagli studenti. Questi aspetti devono davvero essere maggiormente riconosciuti, proprio come molte università in tutto il mondo tengono conto non soltanto dei risultati degli studenti ai test, ma anche di ciò che la persona ha fatto per gli altri e con gli altri.

Il livello di educazione sociale e alla cittadinanza dovrebbe essere tenuto in considerazione durante la valutazione dei sistemi educativi e merita un'approfondita ricerca a livello internazionale. Attualmente, importanti per il futuro delle persone, delle città, dei continenti e del pianeta sono i comportamenti civici e non solo le abilità matematiche o informatiche...

### Come educare all'uguaglianza nella diversità

Le persone sono sempre più consapevoli del fatto che se vogliono contrastare la violenza e la discriminazione, non sono sufficienti divieti, punizioni e telecamere che monitorano costantemente la condotta degli studenti. La soluzione è un'educazione all'antidiscriminazione sistematica, ma questo tipo di educazione è assente. Esistono programmi isolati e singoli insegnanti – spesso molto soli – dedicati all'educazione all'uguaglianza in ogni aspetto, ma tali attività non sono sufficientemente supportate dal Ministero dell'Istruzione e dal sistema di formazione e monitoraggio nel suo insieme. Tutte le scuole sono in un certo grado afflitte dall'esclusione e dalla discriminazione. È pertanto essenziale che la comunità scolastica reagisca in maniera adeguata alle parole e alle azioni offensive, al linguaggio di odio e all'esclusione degli "altri", invece di fingere che nulla sia accaduto. Le scuole polacche sono particolarmente impotenti di fronte alla discriminazione nei confronti

degli studenti rumeni e non-eterosessuali e spesso non sono in grado di gestire adeguatamente i pregiudizi razzisti, gli atteggiamenti anti-musulmani che stanno lentamente crescendo e persino i radicati (sebbene visibilmente in diminuzione) sentimenti di antisemitismo.

La dichiarazione congiunta dell'Associazione per l'Educazione Anti-discriminazione e della Campagna contro l'Omofobia rilasciata in seguito al suicidio di uno studente polacco della città di Bie u recita: "Noi ci opponiamo alla credenza comune secondo la quale la scuola è sempre stata un luogo di costante battaglia per la sopravvivenza cui non è possibile porre fine. È giunto il momento di riconoscere che le aggressioni e la violenza nelle scuole sono spesso motivate dal pregiudizio contro qualsiasi tipo di *alterità*. Se non andiamo davvero al cuore del problema della violenza nelle scuole, non potrà esserci alcun miglioramento. L'atteggiamento passivo del mondo della politica di fronte alle diverse forme di discriminazione, fra cui l'omofobia, mette a rischio la sicurezza e le vite degli studenti".

La politica dell'educazione e i programmi di sicurezza degli studenti devono includere il contrasto alla discriminazione e alla violenza basata sul pregiudizio. Il dibattito in materia dovrebbe coinvolgere insegnanti, studenti e genitori, ma anche organizzazioni non governative ed esperti accademici e dovrebbe essere condotto dal Ministero dell'Istruzione. In questo settore, potrebbero anche essere estremamente utili la collaborazione e lo scambio a livello europeo.

### Come formare insegnanti e presidi

Dovrebbe essere dedicata particolare attenzione alla formazione degli insegnanti, che in Polonia ha un orientamento più che altro accademico e non fornisce esperienza pratica di lavoro con gli alunni. Queste carenze sono ben illustrate dal confronto presentato qui di seguito.

"Nel sistema polacco, a differenza di quello tedesco, i futuri insegnanti di educazione alla cittadinanza ricevono una formazione molto inadeguata. L'attuale sistema di tirocinio in Polonia è ben lungi dall'essere soddisfacente. Il tirocinio nelle scuole è breve (alcuni mesi), non è retribuito e viene trattato come la proverbiale ruota di scorta dalle università, dai presidi e dagli stessi insegnanti che lo svolgono. Nella sua formula attuale, il programma di tirocinio non offre ai futuri insegnanti alcuna opportunità di familiarizzare con l'ambiente, la cultura e l'atmosfera scolastica, né con i problemi degli studenti. Piuttosto, l'insegnante viene "testato" in termini di conoscenza dei metodi di insegnamento della specifica materia... In Germania, il tirocinio comincia subito dopo la laurea e può durare anche fino a due anni; inoltre, il giovane insegnante gode di una notevole autonomia, deve assumersi specifiche responsabilità ed è retribuito. Tali condizioni nei programmi di tirocinio motivano e preparano i candidati alla professione impegnativa che sicuramente è l'insegnamento".

Le carenze nella formazione pratica hanno gravi conseguenze, non solo in termini di educazione alla cittadinanza, ma anche sulle attività di educazione sociale e su tutte le attività educative svolte quotidianamente nelle scuole.

Al fine di superare gradualmente i deficit esistenti nella gestione e nella cultura demo-

cratica all'interno degli istituti scolastici polacchi, i presidi e gli insegnanti devono essere convinti dell'idea, determinati a metterla in pratica e a sapere come questo possa essere fatto. Prepararli rimane una notevole sfida, in quanto è possibile farlo al meglio attraverso la pratica, piuttosto che la teoria. Le idee di una leadership meglio distribuita, di squadre di insegnanti e relativi leader, dell'aprirsi alla voce degli studenti stanno attualmente ottenendo maggiore attenzione e supporto, anche da parte delle autorità educative e dei programmi di formazione sul lavoro (ad es. "Leadership e Gestione nell'Istruzione – un progetto congiunto del Ministero dell'Istruzione e dell'Università Jagellonica).

Gli insegnanti responsabili dell'educazione sociale e alla cittadinanza necessitano di competenze molto specifiche, che non possono essere acquisite durante la formazione precedente all'impiego. Molti degli insegnanti di educazione alla cittadinanza sono storici che inconsapevolmente trasferiscono un modello adeguato all'insegnamento della storia alle lezioni di "conoscenza sulla società", che richiedono in realtà maggiore interazione, partecipazione e dibattiti. Molti insegnanti polacchi (incidentalmente, non solo quelli che operano nel campo dell'educazione civica e sociale) temono di sollevare questioni difficili e controverse. Non sanno come moderare dibattiti aperti fra gli studenti, non sono interessati alle pubbliche controversie e non si lasciano particolarmente coinvolgere nella vita sociale. Se le scuole devono diventare luoghi più civili e coinvolgenti, gli insegnanti dovrebbero essere parte essenziale di questo cambiamento.

Tutti gli insegnanti hanno bisogno di un costante sostegno metodologico, che il sistema educativo polacco non fornisce, e le opportunità di formazione offerte dalle ONG non soddisfano nemmeno una minima parte di tali bisogni.

### **L'educazione al fatto religioso - tradizioni e sfide**

*Le scuole polacche hanno una lunga tradizione di educazione religiosa. "Nel periodo fra le due guerre, nella Polonia orientale, un prete ortodosso, uno cattolico e un rabbino erano soliti giungere a scuola nello stesso momento; i bambini si dividevano in tre gruppi di dimensioni più o meno equivalenti e le lezioni di religione cominciavano. La scuola insegnava anche tolleranza e rispetto per le altre confessioni, le credenze dei compagni di scuola del bambino", scrive un ex-Ministro dell'Istruzione, Katarzyna Hall.*

*Durante la seconda Repubblica di Polonia (1918–1939), la questione dell'educazione religiosa cattolica era regolamentata dal concordato fra la Polonia e il Vaticano del 1925. Nei primi anni della comunista Repubblica Popolare di Polonia, le lezioni di religione venivano ancora organizzate, sebbene fossero state ridotte a una sola lezione a settimana e non fossero più obbligatorie. L'educazione religiosa venne infine eliminata dalle scuole nel 1961 – da allora, le lezioni di religione poterono essere tenute da sacerdoti e insegnanti laici esclusivamente nelle parrocchie.*

*Dopo la caduta del comunismo e la conseguente trasformazione politica, la religione venne reintrodotta nelle scuole, conformemente alle direttive emanate dal Ministro dell'Istruzione nel 1990 e successivamente confermate dal concordato fra la Polonia e il Vaticano del 1993. "Le*

scuole primarie e secondarie e le scuole materne gestite dallo Stato e dalle amministrazioni locali dovranno organizzare l'educazione religiosa conformemente alla volontà dei soggetti interessati, nell'ambito delle lezioni curriculari prescolari e scolari”.

La religione è una materia opzionale e in alternativa gli studenti possono scegliere di frequentare lezioni di etica; il bambino può partecipare a lezioni di religione, lezioni di etica, entrambe o nessuna delle due. Se lo studente non è maggiorenne, i genitori decidono se e quali lezioni frequenterà, mentre gli studenti già maggiorenni possono decidere autonomamente. Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, le lezioni di etica sono organizzate nell'11% delle scuole; non ci sono dati sul numero degli studenti che scelgono rispettivamente le lezioni di religione e di etica. In più, non ci sono titoli specifici per i docenti di etica; nei primi gradi l'istruzione etica può essere insegnata da ogni docente e successivamente da docenti di scienze umane con un numero sufficiente di esami universitari di filosofia e di etica. E' da notare che è il Capo d'Istituto che decide chi tra i docenti ha i titoli migliori per insegnare etica.

### **L'educazione religiosa nelle mani delle autorità religiose**

In base al concordato, i contenuti dell'educazione religiosa sono di esclusiva competenza della Chiesa: “Il piano di studi relativo all'educazione religiosa cattolica e i relativi libri di testo saranno redatti e scelti dalle autorità ecclesiastiche e comunicate all'autorità statale competente. Nelle questioni legate ai contenuti delle lezioni e all'educazione religiosa, gli insegnanti di religione sono soggetti ai regolamenti e alle direttive della Chiesa, in tutte le altre questioni ai regolamenti dello Stato”. (art. 12)

Il diritto all'educazione religiosa nelle scuole è inoltre sancito dall'art. 53(4) della Costituzione polacca: “La religione di una Chiesa o di altre associazioni religiose aventi un regolare status giuridico può essere materia di insegnamento scolastico, purché non vengano violate la libertà di coscienza e religione di altre persone”.

L'educazione religiosa è regolamentata nel dettaglio dall'art. 12 della Legge sul Sistema Educativo. Le scuole pubbliche sono tenute a organizzare due lezioni di religione a settimana, mentre gli istituti scolastici privati godono di una maggiore autonomia in termini di numero di ore. I sacerdoti e gli insegnanti laici o religiosi ricevono una regolare retribuzione per le lezioni da loro tenute, analogamente agli insegnanti di altre materie. I loro stipendi sono pagati dallo Stato, il che solleva proteste da parte di alcuni ambienti atei e liberali. Nell'indagine condotta da SW Research per la rivista Newsweek il 62% degli intervistati era contrario al finanziamento tramite il bilancio dello stato.

Il voto ottenuto in religione non è decisivo per essere ammessi alla classe successiva o agli esami finali, ma è incluso nella media dello studente (nel 2009 la Corte Costituzionale ha decretato che includerlo nel punteggio finale non viola le disposizioni della Costituzione polacca). Viene registrato nella pagella annuale dopo il voto in condotta, sebbene non venga specificato se lo studente abbia preso parte alle lezioni di etica o a quelle di religione.

### **Garantire una libera scelta**

Il Comitato per i Diritti del Bambino ha denunciato nel 2002 limitate possibilità di scelta in relazione all'educazione religiosa. La raccomandazione di garantire libera scelta fra lezioni di religione

e le lezioni di etica è stata recepita con un decreto del Ministero dell'Istruzione solo nel 2014. Tale emendamento obbliga gli istituti scolastici a organizzare lezioni di etica e abroga il precedente requisito secondo cui dovevano esserci almeno tre studenti intenzionati a partecipare a tali lezioni. Le lezioni di etica devono essere tenute anche nel caso in cui vi sia una sola persona desiderosa di frequentarle, in ottemperanza alla sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo di Strasburgo (caso Grzelak contro lo Stato Polacco).

La modifica alle normative renderà anche possibile organizzare lezioni di religione per studenti di confessioni e associazioni religiose minoritarie. Se meno di sette alunni desiderano frequentare le lezioni di religione o etica e la scuola non organizza proprie lezioni, queste potranno avere carattere interscolastico.

Il 1 Settembre 2014 è entrata in vigore un'ulteriore disposizione: i genitori (o gli studenti maggiorenni) devono fornire una dichiarazione scritta che attesti che l'alunno frequenterà le lezioni di religione. Questa misura è stata introdotta per porre fine all'abitudine diffusa di considerare l'assenza di una dichiarazione come consenso informale. Le scuole devono anche offrire la possibilità agli studenti che lo desiderano di frequentare lezioni sia di religione che di etica.

### **Consenso sociale e critiche**

Le lezioni di religione a scuola godono di un vasto sostegno popolare. Nel 2007 (indagine CBOS), il 72% degli intervistati era a favore dell'organizzazione di lezioni di religione a scuola, mentre nel 1991 il dato corrispondente era del 50%. Nel 2007, il 24% era contrario a tale soluzione. Alla domanda quale opzione avrebbero scelto per i propri figli, il 50% dei polacchi ha risposto che i figli avrebbero frequentato le lezioni di religione, il 13% avrebbe preferito quelle di etica, mentre il 26% ha indicato entrambe. I dati reali, tuttavia, sono differenti. Ad esempio, nel 2012, le lezioni di religione (cattolica) erano frequentate dal 98% dei bambini delle scuole primarie, il 96% di quelli delle scuole medie inferiori e il 91% degli studenti delle scuole superiori (dati forniti dalla Conferenza Episcopale). Nel 2014/2015, in seguito all'emendamento summenzionato, un maggior numero di studenti ha dichiarato la propria intenzione di frequentare le lezioni di etica.

Le lezioni di religione a scuola sono criticate da alcuni genitori, esperti, e persino diversi intellettuali cattolici. Uno di questi, Andrzej Wielowieyski, ha affermato: "Sarebbe meglio che l'educazione religiosa venisse fornita non nelle scuole, ma in una chiesa, in un ambiente religioso. Questo sarebbe adeguato al contenuto delle lezioni, che ha a che fare con valori, tradizione e atteggiamenti morali, mentre le scuole si concentrano sul trasferimento di conoscenza e competenze".

Un punto ricorrente nei vari dibattiti è che la religione è diventata un'altra materia scolastica e che la sua scarsa qualità e la sua natura obsoleta non offrono alcuna profonda esperienza spirituale.

Le indagini più recenti sembrano suggerire che il diffuso sostegno sociale all'educazione religiosa nella sua forma attuale sia in declino. Nello studio condotto dall'Istituto per gli Affari Pubblici nel 2013, il 51% dei polacchi si è dichiarato a favore del mantenimento della religione nelle scuole, mentre il 43% ha sostenuto lo spostamento di tali lezioni nelle parrocchie.

Non vi sono ragioni per aspettarsi che le lezioni di religione tornino a essere svolte nelle parrocchie nel prossimo futuro; pertanto, dovremmo garantire che la libertà di coscienza e religione negli

istituti scolastici sancita dalla Costituzione venga rispettata, monitorando l'applicazione del regolamento, che garantisce effettiva libertà di scelta agli studenti, la possibilità di frequentare lezioni di religione e di etica e di avere a disposizione lezioni per piccoli gruppi di bambini di confessioni non cattoliche.

### **Cosa dovrebbero insegnare le lezioni di religione a scuola?**

*“La Chiesa in Polonia adempie alla sua responsabilità di predicare il Vangelo con modalità e in luoghi diversi”, recita la Guida catechetica della Chiesa cattolica in Polonia (2001). “Ciò può avvenire all'interno della famiglia, in parrocchia, e anche a scuola ... Tipicamente, a scuola gli studenti frequentanti dimostrano diversi gradi di interesse nei confronti del Vangelo e, di conseguenza, diversi livelli di vita religiosa. Inoltre, molti bambini che frequentano le lezioni di religione non hanno ancora raggiunto la maturità prevista alla loro età. Questo rende difficile fare importanti scelte di vita e ostacola il lavoro degli insegnanti. Per questa ragione, l'educazione religiosa nelle scuole assume spesso la forma di evangelizzazione, mirata a suscitare interesse verso Gesù Cristo e la Sua Buona Novella, con meno enfasi sulla catechesi di origine cristiana”.*

*La Chiesa vuole che l'educazione religiosa assuma la funzione di antidoto alle “pericolose tendenze presenti nella vita culturale e sociale, diffuse dai mass media, che minano l'autorità educativa dei genitori e degli insegnanti nella formazione delle giovani generazioni e relativizzano i valori e principi tradizionali basati sul Vangelo, nonché il sistema di educazione cattolica da essi derivanti.*

# L'EDUCAZIONE ALLA GLOBAL CITIZENSHIP

Ignazio Venzano

*Già Dirigente scolastico e Vicepresidente dell'AIBWSI - Associazione delle Scuole dell'International Baccalaureate" (IB World Schools) in Italia*

Dall'educazione internazionale all'educazione globale

1. Globalizzazione come "perdita della distanza"
  2. Cittadinanza nazionale e cittadinanza globale nel 21° secolo
  3. Un nuovo curriculum per gli studenti del 21° secolo?
- L"educazione alla cittadinanza globale" nelle scuole del mondo
4. Scuole e reti di scuole orientate all'educazione "globale"
  5. L'educazione globale nel curriculum dell'International Baccalaureate (IB)

Conclusione

## Dall'educazione internazionale all'educazione globale

### 1. Globalizzazione come "perdita della distanza"

"L'economia mondiale è sempre di più un tutto interdependente: ciascuna delle sue parti è divenuta dipendente dal tutto e il tutto, a sua volta, subisce le perturbazioni e i rischi che coinvolgono le parti. Il pianeta si è ristretto...". Si deve quindi "estendere la nozione di cittadino (nazionale) a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l'Europa per un europeo, o che non dispongono per niente di una istituzione politica comune, come il pianeta terra. Una tale formazione deve favorire il radicamento all'interno di sé dell'identità nazionale, dell'identità europea, e dell'identità planetaria". Queste due citazioni di Edgar Morin (da "I sette saperi necessari all'educazione del futuro" e da "La testa ben fatta") introducono un tema non semplice, tuttora in divenire, ma di estrema attualità anche se spesso trascurato nel travaglio delle riforme dei sistemi scolastici nazionali: il tema di una educazione del cittadino che sappia guardare oltre le frontiere, al mondo intero.

In questa ricerca il termine "educazione" comprende unitariamente, come il termine inglese "education", **istruzione ed educazione** scolastica. Gli Stati costruiscono i sistemi nazionali d'istruzione con l'obiettivo di educare i cittadini e salvaguardare così, nel tempo, i propri valori fondativi. Educare "cittadini del mondo" non è incompatibile con educare i cittadini di uno Stato; essere cittadini di uno Stato significa essere parte di una istituzione e osservarne le leggi, la cittadinanza globale invece è piuttosto un ideale e una aspirazione; molte persone abitano nel "villaggio globale" ma non ne sono consapevoli. Educare alla cittadinanza attiva "nazionale" ed educare alla globalità formano insieme la vera educazione alla cittadinanza globale; per questo al centro delle

prassi educative si pongono tre questioni: a) formare identità personali con radici locali, b) nello stesso tempo gettare le basi per autentiche relazioni interculturali fondate sulla capacità di dialogo con gli altri, c) valorizzare gli elementi comuni a tutti i popoli e alle loro culture.

La questione di oltrepassare i sistemi scolastici nazionali si è posta fin da subito nel secondo dopoguerra, sotto la spinta di istituzioni sovranazionali (ONU, UNESCO, ecc.) e l'aumento di scuole "internazionali" con studenti di diversa provenienza e nazionalità. Dagli anni '80 tuttavia accanto all'educazione "internazionale" (nata e sviluppata per l'esigenza di riconoscimento dei titoli di studio tra diversi Paesi e relative università) è maturata progressivamente l'aspirazione ad una educazione "globale": ogni giorno infatti la velocità e facilità della comunicazione, il progresso tecnologico e i movimenti di persone e di popoli per le più differenti esigenze chiamano a affrontare nuove sfide popoli e paesi. L'idea di una educazione globale è nata e si è diffusa ovunque grazie a movimenti o istituzioni per loro natura sovranazionali, tra cui le organizzazioni non governative (ONG) di volontariato e cooperazione internazionale. Dalle ONG in Italia il concetto di "global education" è stato spesso tradotto con "educazione alla mondialità" o con "educazione alla cittadinanza mondiale", e in questi termini è presente in diversi progetti destinati alle scuole.

## 2. Cittadinanza nazionale e cittadinanza globale nel 21° secolo

*L'educazione alla cittadinanza globale: le richieste delle organizzazioni non governative*

L'espressione "educazione allo sviluppo" è stata ormai quasi completamente abbandonata dalle ONG e sostituita con "educazione alla cittadinanza globale": la nuova espressione comprende più della precedente un lavoro di revisione delle relazioni tra gli uomini che deve coinvolgere tutto il pianeta, perché la distribuzione delle risorse e la crescita riguardano tutti. A questo proposito una delle più importanti confederazioni internazionali nel mondo specializzata in aiuto umanitario e progetti di sviluppo, presente con partner locali in oltre 90 paesi del mondo, OXFAM, ha stilato una guida per le scuole, che contiene un elenco di caratteristiche che il cittadino del 21° secolo dovrebbe possedere:

- è consapevole del mondo esterno e ha il senso del proprio ruolo come cittadino del mondo
- rispetta e apprezza la diversità
- ha una comprensione di come funziona il mondo
- è indignato per l'ingiustizia sociale
- partecipa alla comunità in una serie di livelli, da quello locale a quello globale
- è disposto ad agire per rendere il mondo un luogo più equo e sostenibile
- si assume la responsabilità delle proprie azioni.

Nella "Piattaforma per l'Educazione alla Cittadinanza Mondiale", documento di riferimento per le ONG italiane, così vengono indicati i nuovi obiettivi educativi in relazione alle nuove esigenze del pianeta:

- rendere protagoniste le persone (competenze chiave: autonomia critica, senso di re-

sponsabilità e capacità decisionali)

- promuovere l'integrazione dei saperi e delle metodologie per costruire nuove conoscenze
- permettere di comprendere e vedere le connessioni dei grandi problemi del mondo tra loro
- mettere in contatto i territori e le persone del nord e del sud del mondo
- incoraggiare ad agire come cittadini per operare i cambiamenti necessari
- perseguire politiche eco sostenibili, e basate sul rispetto dei diritti umani

### *L'educazione alla cittadinanza: la posizione delle istituzioni sovranazionali*

L'UNESCO nei recenti incontri di Bangkok (2013) e di Parigi (2015) ha espresso la netta convinzione che l'"educazione alla cittadinanza globale" debba ormai essere identificata "come un principio fondante dei sistemi educativi", e che quindi siano necessari "cambiamenti in tutto il sistema di istruzione, dalla progettazione alla realizzazione". Infatti "l'educazione in un mondo globalizzato sta sempre più mettendo l'accento sull'importanza dei valori, delle attitudini e delle competenze comunicative, come un fattore fondamentale per la conoscenza e le competenze cognitive"; la visione globale richiede un essenziale ruolo dell'educazione "nel sostenere la pace, i diritti umani, l'equità, l'accettazione della diversità, e lo sviluppo sostenibile." Il "Centro europeo per l'interdipendenza e la solidarietà" (più comunemente noto come "Centro Nord-Sud") opera a Lisbona dal 1990 per un accordo che fa capo al Consiglio d'Europa cui aderisce anche l'Italia. Questo Centro ha curato la "Dichiarazione di Maastricht per l'educazione globale" varata nel 2002, che include l'impegno a incrementare Piani nazionali volti a sviluppare l'educazione globale, aumentare i finanziamenti per essa, includerla nei sistemi educativi di ogni livello. Per riferirsi a tale ambito, in Italia sono stati conati e sono in uso termini diversi, non esattamente sovrapponibili all'inglese, quali ad esempio educazione allo sviluppo, educazione interculturale, educazione alla cittadinanza legata al concetto di cittadinanza attiva, educazione all'ambiente sociale e naturale: sono volti diversi e complementari di una stessa tensione educativa. La traduzione ufficiale della Dichiarazione di Maastricht nell'ultima versione (2012) così recita: "L'educazione interculturale è «un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti»".

Dalla Dichiarazione di Maastricht ha preso vita la rete "GENE" (*Global Education Network in Europe*), come strumento da parte dei governi che ne fanno parte, tra cui l'Italia, per seguire, favorire e sostenere l'educazione globale.

Il Consiglio d'Europa nel 2005 e la Commissione Europea nel 2012 hanno curato due ricerche sull'"Educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa", pubblicate nei Quaderni n. 24 e n. 28 di *Eurydice*. L'obiettivo è l'acquisizione da parte degli allievi, al termine dei diversi cicli di istruzione, di competenze via via più complesse relative alla cittadinanza, in termini di: a) alfabetizzazione e cultura politica, b) acquisizione di pensiero critico e capacità analitiche, c) sviluppo di certi valori atteggiamenti e comportamenti necessari alla convivenza, d) incoraggiamento alla partecipazione attiva e impegno nella scuola e nella comunità. I Ministri dell'Istruzione dei Paesi dell'Unione Europea hanno sottoscritto il 17 marzo 2015 una dichiarazione che impegna i paesi eu-

ropei a “Promuovere la cittadinanza e i comuni valori della libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l’educazione”, scambiando esperienze e assicurando che le migliori idee e pratiche siano condivise nelle scuole dell’UE, per sviluppare nei giovani il pensiero critico e l’uso responsabile dei “media”, per la promozione di chi è svantaggiato e il dialogo tra culture diverse.

Si registra peraltro la difficoltà di passare dalla teoria alla pratica: nelle scuole dei 38 Paesi di tutto il mondo partecipanti all’indagine IEA del 2009 sull’*“International Civic and Citizenship Education”* (ICCS) risulta prioritario lo sviluppo di competenze quali la conoscenza delle istituzioni, dei diritti e delle responsabilità dei cittadini, lo sviluppo del pensiero critico e indipendente degli studenti, la capacità di risoluzione dei conflitti. Si rileva però che di fatto gli studenti vengono più facilmente coinvolti in eventi sportivi o attività culturali piuttosto che in progetti attivi riguardanti i diritti umani o in attività per aiutare i più bisognosi.

### 3. Un nuovo curriculum per gli studenti del XXI secolo?

Le varie formule utilizzate in sociologia e pedagogia come “cittadinanza attiva” o “cittadinanza democratica”, hanno fatto pensare anche all’educazione del carattere ovvero della personalità (dall’inglese *“character”*). Non bastano più le sole conoscenze apprese a scuola: l’educazione alla cittadinanza si presenta come un intreccio tra aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali, tra conoscenza, valori e atteggiamenti. Il diverso modo di concepire il ruolo della scuola rispetto alla società comporta una diversa definizione del curriculum scolastico.

Molti studi mettono al centro della loro attenzione gli elementi chiave per l’educazione del cittadino nel mondo globale; tra questi il *“Center for Curriculum Redesign”* (CCR), che si è occupato del possibile miglioramento dell’educazione nel mondo in partnership con molteplici organizzazioni internazionali (tra cui l’OCSE e l’IBO), istituzioni, governi (tra cui Finlandia, Singapore, Sud Corea), fondazioni, università ecc. Alla domanda chiave di queste ricerche “Cosa devono imparare gli studenti per il XXI secolo?”, la risposta è che il processo educativo va considerato nella sua globalità, ossia con un *approccio olistico* in cui l’avanzamento delle conoscenze e delle competenze a qualunque stadio della vita non può prescindere dalla responsabilità personale ed etica dell’individuo entro la società. Una nuova scuola per l’educazione a una cittadinanza globale richiede quindi:

- a) conoscenze aggiornate (necessaria la revisione delle materie di insegnamento),
- b) chiarezza sulle competenze essenziali da sviluppare (quali la creatività, il pensiero critico, le capacità comunicative e collaborative),
- c) l’attenzione alla formazione della personalità (*“character”*) e alle sue qualità principali, (curiosità, coraggio, tenacia, etica, ecc.), con la consapevolezza che esse sono essenziali per:
  - a. gettare le basi per un apprendimento permanente nel corso della vita (LLL),
  - b. avere la necessaria preparazione per relazioni fruttuose nella vita familiare, nella comunità e sul posto di lavoro,
  - c. sviluppare valori e virtù personali per una partecipazione attiva in un mondo glo-

balizzato.

## L'educazione alla cittadinanza globale" nelle scuole del mondo

### 4. Scuole e reti di scuole orientate all'educazione "globale"

Quali sono gli elementi distintivi dell'educazione alla cittadinanza globale nelle scuole? Secondo la Dichiarazione di Maastricht, prima citata, *"curare nel proprio curriculum lo svolgimento di temi di interesse planetario, quali: l'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti, e l'educazione interculturale in quanto elementi dell'educazione alla cittadinanza"*. Ciò significa curare nei giovani non solo la tradizionale "istruzione" e il patrimonio di conoscenze da trasmettere tra le generazioni, ma anche molteplici attività, trascurate finora in molti sistemi scolastici tradizionali e nazionali: lo sport, il gioco, le inchieste e le ricerche, i dibattiti, altre attività individuali e di gruppo che favoriscono la maturazione del carattere, la creatività e l'espressività nelle sue varie forme, e l'autocoscienza come strumento chiave per l'ottimale posizionamento di se stessi nella vita con gli altri.

Per l'educazione alla cittadinanza globale molte scuole si affidano però solo a "progetti" di educazione "multiculturale": si tratta quindi di scelte episodiche a volte importanti e lodevoli, ma senza riflessi organizzativi permanenti. Anche il termine "scuola internazionale" può essere equivoco: è previsto anche da sistemi scolastici nazionali, in particolare per le scuole all'estero o per le scuole che raccolgono studenti da diversi paesi (es. in città sedi di istituzioni sovranazionali o nelle grandi capitali con molte ambasciate); le "scuole internazionali" sono una risposta alla globalizzazione, ma molte di esse hanno solo la finalità di preparare per la prosecuzione degli studi in altri paesi, senza uno specifico interesse all'educazione alla cittadinanza globale.

Per la realizzazione stabile nelle scuole degli elementi distintivi dell'educazione alla cittadinanza globale occorrono requisiti stabili fondamentali e formali: a) elementi di programma comuni tra più scuole di diversi paesi, b) apertura a studenti di diverse provenienze nazionali e linguistiche (con più lingue d'istruzione e di esame, pur tutelando la lingua madre di ciascuno), c) l'esclusione di qualsiasi discriminazione razziale, religiosa e culturale, d) apertura a docenti di diverse culture e provenienze.

Tutte le scuole che hanno esplicitato la scelta della globalizzazione la manifestano nei loro documenti (siti web, statuti, *handbooks*, regole di ammissione, piani dell'offerta formativa, ecc.). Esempi di reti di scuole, diffuse in più continenti, che contengono elementi di educazione alla cittadinanza globale ai sensi di quanto fin qui delineato, sono qui di seguito indicati.

*Reti di scuole che si richiamano a valori religiosi diffusi nel mondo:*

Molte scuole seguono programmi nazionali all'interno di circuiti facenti capo a organizzazioni che operano in diverse nazioni e culture, pur essendo portatrici di proprie visioni del mondo; ad esempio le scuole facenti capo a diverse chiese, come le scuole cattoliche e

quelle delle chiese protestanti. La sola *Compagnia di Gesù* gestisce nel mondo moltissime istituzioni educative (collegi, scuole, università, centri di educazione); nel 2012 è stato adottato un documento di visione generale (“*vision statement*”) della pedagogia gesuitica nel 21° secolo, che tra l’altro afferma: “La nostra rete di scuole è organizzata per educare cittadini globali che potranno così partecipare in una globalizzazione fatta di solidarietà, di cooperazione e di riconciliazione che pienamente rispetti la vita e dignità umane e la creazione di Dio”. La finalità educativa è di “aiutare effettivamente gli studenti di fronte alle sfide globali”. Nel mondo islamico le “*Aga Khan Schools*” fanno capo alla struttura “*Aga Khan Education Services*” che cura specifiche linee pedagogiche e didattiche per assicurare in diverse istituzioni in più Stati la centralità dello studente e la qualità del curriculum; ad essa fanno capo università, scuole (più di 250) sparse tra Medio Oriente, Asia e Africa ed alcune istituzioni d’eccellenza (le “*Aga Khan Academies*”); è espressamente previsto di estendere l’apprendimento a qualità personali quali l’autostima, il lavorare in gruppo, l’autodisciplina e la socievolezza, per la convivenza con gli altri; sono altresì previsti confronti con giovani di tutto il mondo e di altre provenienze culturali sui problemi della globalizzazione.

*Reti di scuole diffuse in tutto il mondo promosse e sostenute da organizzazioni non religiose:*

Nell’istruzione primaria e nel primo livello dell’istruzione secondaria, ispirandosi a specifici modelli educativi, è in genere più facile adottare elementi di internazionalità senza vistose modifiche ai programmi nazionali: si calcola ad esempio che 22.000 scuole nel mondo applichino il modello educativo di Maria Montessori, che ancora oggi rappresenta un punto di riferimento di straordinaria importanza per l’educazione alla convivenza, al di là dell’appartenenza a singole nazioni. Queste scuole sono collegate tra loro da associazioni nazionali e da una associazione internazionale.

*Reti di “scuole internazionali”*

Esistono associazioni o reti di scuole “internazionali” che si richiamano ai fattori fondamentali della “global citizenship”, come il *Council of International Schools* (CIS) che collega 660 scuole nel mondo. Un altro esempio piccolo ma significativo è una piccola rete globale di scuole di eccellenza talvolta sostenute dalle autorità locali, *SABIS*, che opera in 5 continenti (in 16 paesi e circa 65.000 studenti) con servizi e sedi negli Stati Uniti, Libano e gli Emirati Arabi Uniti.

*Riconoscimento degli esami finali per il proseguimento degli studi in più nazioni:*

I principali canali utilizzati nel mondo sono due:

- a. l’**Università di Cambridge**, che attraverso un proprio dipartimento cura sessioni di esame a diversi livelli in tutto il mondo; non sono gli esami nazionali inglesi, ma ne assumono le caratteristiche e ne garantiscono l’equivalenza. Questo sistema non si occupa però dell’educazione alla cittadinanza globale;
- b. l’**International Baccalaureate**, di cui parliamo estesamente nel punto che segue perché, oltre ad assicurare un diploma finale riconosciuto in tutto il mondo compresa l’Italia, promuove strategie educative di portata planetaria: la sua “*mission*” infatti è di

sviluppare nell'educazione "le competenze intellettive, personali, emotive e sociali necessarie per vivere, imparare e lavorare in un mondo che rapidamente si globalizza".

## 5. L'educazione globale nel curriculum dell'International Baccalaureate (IB)

L'*International Baccalaureate Organization* (I.B.O. o anche solo IB), ha avuto origine nel 1968 ed è una fondazione educativa privata non-profit che offre attualmente quattro programmi di educazione internazionale (presenti tutti insieme o solo in parte nelle varie scuole accreditate), che formano un completo sistema scolastico con più gradi e ordini di scuola (primaria, secondaria, liceo e corso tecnico/professionale) che va dai 3 anni di età fino a 18/19. L'IB ha sede centrale a Ginevra, tre uffici "regionali" (per le Americhe, per l'Europa - Africa - Medio Oriente, e per l'Asia e Pacifico), e un centro didattico a Cardiff; l'organizzazione intrattiene relazioni con organismi governativi e università nel mondo per il riconoscimento del diploma finale di "*International Baccalaureate*" che si consegue attraverso il programma IB più diffuso, il "*Diploma Programme*", e ha stipulato accordi di partnership con molti governi, tra cui Canada, Ecuador, Germania, Giappone, Malesia, Armenia, Macedonia, Spagna, Emirati Arabi, Stati Uniti, per la formazione del personale, la revisione dei curricula scolastici, ecc.

In pratica l'IB è un'organizzazione che ha obiettivi di educazione globale; ha una diffusione crescente per il fatto che il suo sistema educativo è flessibile e adattabile a diverse circostanze e culture, tanto che in molti paesi convive alla pari con i rispettivi sistemi nazionali di istruzione e a volte i due sistemi convivono nella stessa scuola; organizza nei due emisferi ogni anno un esame finale conclusivo i cui risultati sono accettati per la prosecuzione degli studi in università di tutto il mondo. Per tutte queste ragioni l'IB è un utile termine di confronto con i sistemi nazionali sul tema della "global citizenship".

In Italia il sistema IB è percepito come elitario perché, eccetto un caso, le scuole IB non sono sostenute da pubbliche autorità e il sistema non è stato introdotto in scuole statali o paritarie; altrove nel mondo non è così, tanto nei fatti il 56 % delle scuole nel mondo con programmi IB (che a febbraio 2016 risultano essere 4.440) è sostenuto da denaro pubblico (dello Stato o di Autorità locali); la percentuale di scuole IB sostenute da denaro pubblico sale a più del 76% nelle Americhe, nella regione Europa Africa Medio Oriente è del 30%.

*I punti di forza* sono i seguenti: a) l'IB è indipendente dagli Stati e però è forse proprio per questo in grado di dialogare con la maggior parte di essi; b) l'IB è dotato di un proprio centro didattico (molto più organizzato di quanto lo sono i centri di molti Stati) e di strumenti per la ricerca educativa, per il controllo di ciò che succede nelle scuole accreditate e per la formazione del personale docente; c) apposite ricerche anche di autovalutazione vengono commissionate presso varie università nel mondo; d) i programmi IB come già detto possono essere introdotti anche in scuole "nazionali", come accade in molti Stati, dove l'IB è più presente.

*I punti di debolezza* del sistema sono rappresentati a) dal fatto che è sostenuto da una organizzazione che, nonostante gli accordi con molti governi, è privata, e quindi pur essendo

riconosciuta e presente in molte scuole nazionali, non può sostituirsi alle Autorità pubbliche, b) dal fatto che, nonostante l'aspirazione alla globalizzazione (e quindi l'apertura intenzionale a tutti), il sistema può essere realmente proposto a tutti solo nei casi dove il sostegno pubblico copre integralmente i costi, altrimenti ha un costo elevato per le famiglie, c) dalla molteplicità delle lingue del mondo, che complica non poco la divulgazione dei programmi nei diversi paesi e restringe a poche le lingue utilizzate nell'esame finale di diploma, d) dalla necessità di una specifica formazione dei docenti (non è sufficiente la formazione nazionale).

### Come la visione pedagogica e didattica può influire sull'educazione globale

Il privilegio proprio del sistema IB è quello di aver potuto costruire fin dall'inizio un percorso didattico non dipendente da esigenze nazionali. Il primo elemento distintivo di questo curriculum è la visione dello studente. Nelle scuole accreditate dall'IBO (*"IB World Schools"*) vige un "profilo dello studente" che vuole tradurre in esiti di apprendimento la missione generale dell'organizzazione, e che contiene valori e obiettivi comuni, che devono essere ben conosciuti dagli studenti e conosciuti e condivisi anche dalle famiglie.

## **Il profilo dello studente IB (IB learner profile)**

*Tratto da: George Walker, The changing face of international education, Cardiff 2011*

Lo scopo di tutti i programmi IB è di formare persone di vedute internazionali che, riconoscendo la loro "common humanity" e una comune responsabilità per la tutela del pianeta, aiutino a creare un mondo migliore e più pacifico. Come studenti IB ci sforziamo di essere:

### **1. Indagatori**

Coltiviamo la nostra curiosità, sviluppando capacità di indagine e ricerca. Sappiamo come imparare in modo indipendente ed assieme agli altri. Impariamo con entusiasmo e manteniamo il nostro amore per l'apprendimento per tutta la vita.

### **2. Conoscitori**

Sviluppiamo e usiamo nozioni concettuali, esplorando la conoscenza in una vasta gamma di discipline. Ci relazioniamo con questioni ed idee di rilevanza locale e globale.

### **3. Pensatori**

Usiamo abilità razionali critiche e creative per analizzare ed agire responsabilmente rispetto a problemi complessi. Esercitiamo iniziativa nel prendere decisioni ragionate ed etiche.

### **4. Comunicatori**

Ci esprimiamo con sicurezza e creatività in più di una lingua e in molti modi di comunicare. Collaboriamo in modo efficace, ascoltando e prestando attenzione ai punti di vista di altri individui e gruppi.

### **5. Dotati di principi etici**

Agiamo con integrità ed onestà, con un forte senso di equità ed onestà, e con rispetto per la dignità e i diritti delle persone ovunque esse siano. Ci assumiamo la responsabilità delle nostre azioni e delle loro conseguenze.

#### **6. Di mente aperta**

Esaminiamo con occhio critico ed apprezziamo le nostre culture e storie personali, così come i valori e le tradizioni degli altri. Cerchiamo e valutiamo diversi punti di vista, pronti a uscire arricchiti da questa esperienza.

#### **7. Attenti all'altro**

Mostriamo empatia, compassione e rispetto. Abbiamo un impegno di servizio, e agiamo per ottenere una differenza positiva nella vita degli altri e nel mondo che ci circonda.

#### **8. Predisposti ad assumersi rischi nelle decisioni**

Affrontiamo l'incertezza con lungimiranza e determinazione; lavoriamo in modo indipendente e cooperiamo per esplorare nuove idee e strategie innovative. Siamo intraprendenti e forti nel fare fronte a sfide e cambiamenti.

#### **9. Equilibrati**

Comprendiamo l'importanza di creare un equilibrio fra i diversi aspetti della nostra vita – intellettuali, fisici, ed emotivi – per raggiungere il benessere nostro e altrui. Riconosciamo la nostra interdipendenza con le altre persone e con il mondo in cui viviamo.

#### **10. Riflessivi**

Consideriamo attentamente il nostro mondo e le nostre idee ed esperienze. Lavoriamo per comprendere i nostri punti di forza e debolezza per sostenere l'apprendimento e lo sviluppo personale.

Il profilo degli studenti IB rappresenta 10 attributi cui è riconosciuto valore nelle Scuole IB nel mondo. Crediamo che queste ed altre simili qualità possano aiutare individui e gruppi a diventare membri responsabili delle comunità locali, nazionali e globali.

Affinché obiettivi di questo tipo o simili si traducano in effettivi risultati educativi, occorrono molti elementi: i più significativi sono:

- a) l'importanza data all'atmosfera o clima della scuola, anche in funzione delle strutture disponibili,
- b) i principi pedagogici, tra i quali essenziale l'interazione tra studenti e docenti,
- c) azioni e assunzione di responsabilità da parte degli allievi
- d) l'attenzione data alla corretta valutazione degli studenti

#### ***a) Atmosfera e clima della scuola***

Un ambiente più curato ispira a chi vi si trova una maggiore attenzione alle proprie azioni. Per favorire l'integrazione tra gli studenti e la cooperazione tra studenti e docenti, la scuola organizza le aule per i docenti e per i loro strumenti di lavoro, gli studenti si muovono da uno spazio all'altro da soli sotto la loro responsabilità, solo per i più piccoli si assicura l'attenzione degli adulti. La biblioteca, laboratori multimediali e scientifici servono alle ricerche e agli esperimenti; uno spazio sufficientemente grande serve per ospitare rappresentazioni (teatro, aula magna). I giardini e comunque l'ambiente della scuola e quello circostante ad essa è occasione per l'educazione ambientale; la mensa (che in taluni paesi può essere solo un locale dove si mangiano cibi portati da casa, secondo le usanze locali) serve perché il tempo scuola è lungo ma non è fatto di sole lezioni in aula ed è occasione per l'educazione alimentare; le lezioni occupano mediamente il tempo equivalente

a una trentina di ore settimanali (di 60 minuti), il resto del tempo scuola (fino a 7/10 ore alla settimana) è dedicato ad attività diverse, finalizzate all'educazione del comportamento e ai valori perseguiti dalla scuola.

### ***b) Principi pedagogici***

La pedagogia "olistica", come si è già visto, è essenziale nello sviluppo concreto dell'educazione globale. All'inizio era una necessità motivata dall'educazione di giovani provenienti da molte differenti nazioni, poi è stata assunta a regola pedagogica generale: nei programmi IB il curriculum è organizzato in modo da tendere a sviluppare l'intero bambino, "*sia gli aspetti affettivi che cognitivi, sia quelli morali, emotivi che quelli intellettuali*" (in George Walker, *The changing face of international education*, Cardiff 2011, pag. 22). Da qui discendono le scelte didattiche dell'IB, conseguenti a sette principi pedagogici:

1. dare valore alle conoscenze e alle esperienze degli allievi;
2. insegnare attraverso concetti, il che vuol dire per i docenti saper collaborare insieme per costruire unità didattiche intorno a idee o concetti interdisciplinari; l'insegnamento disciplinare è essenziale solo negli ultimi due anni di scuola, per la preparazione all'esame finale e per le coerenti scelte universitarie;
3. collocare l'insegnamento sempre entro un contesto;
4. nelle esperienze di apprendimento tenere conto delle diverse abilità e modalità di apprendimento degli allievi;
5. strutturare l'insegnamento attorno alla ricerca e al pensiero critico;
6. sviluppare negli studenti la capacità di essere indipendenti, "*lifelong learners*";
7. creare un ambiente di apprendimento attivo e una comunità di persone che apprendono.

Per essere appieno realizzati questi principi pedagogici abbisognano di un requisito essenziale: la cooperazione tra docenti e allievi, infatti anche i docenti imparano insieme ai loro allievi, in quanto anche i docenti sono dediti alla ricerca e spingono alla ricerca. Tutti gli insegnamenti devono essere interattivi e nella preparazione delle unità didattiche deve essere previsto il ruolo attivo degli allievi. Spetta ai docenti, pur nelle loro competenze disciplinari, superare i limiti delle proprie discipline organizzando la didattica tra di loro e con gli studenti intorno a concetti per dare vita ad un circolo virtuoso tra agire, ricercare e riflettere.

### ***c) Azioni e assunzione di responsabilità da parte degli allievi***

Gli studenti sono impegnati in ricerche, a scuola e a casa, con l'obiettivo di progettare e dar vita a prodotti finali ("*exhibition*"), in coerenza con le capacità personali e collettive e in rapporto all'età, in particolare al termine dei cicli scolastici; hanno inoltre impegni con la comunità scolastica in senso lato e con il territorio. Per quanto riguarda quest'ultimo, nelle scuole primarie si tratta di organizzare azioni collettive semplici, ad esempio rivolte al risparmio energetico, raccolte di oggetti per il riuso, ecc. A livello di scuola secondaria tra 11 e 16 anni si tratta di azioni collettive anche fuori scuola guidate dai docenti, impegno che negli anni pre diploma, tra 16 e 18 o 19 anni, è personale, tanto che occorre tenere un diario da presentare nel contesto dell'esame finale.

#### *d) L'importanza della corretta valutazione degli studenti*

Nel sistema IB si perseguono i valori di integrità morale, onestà e capacità di assunzione di responsabilità anche attraverso il sistema di valutazione degli studenti, che deve seguire un percorso trasparente e condiviso tra docente e allievo. In vista dell'esame finale occorre che lo studente venga preparato con la piena consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza; sarebbe una grave scorrettezza alterare i voti per favorire o meno lo studente, di cui si vuole una migliore preparazione non solo formale. Sono previste apposite valutazioni anche per le attività svolte dagli studenti a favore della comunità e del territorio.

#### Educazione Civica, Educazione Civile, Religione e altre discipline nel curriculum IB

Non tutte le scuole IB sono attive nell'educazione globale allo stesso modo perché, pur essendo unica la visione pedagogica e le scelte valoriali di fondo, ogni scuola nel proprio contesto ha una grande autonomia di scelta nell'organizzazione generale e nella scelta dei temi su cui basare le unità didattiche. Vediamo alcuni punti chiave.

**Educazione Civica:** l'IB lascia grande libertà organizzativa alle scuole fino al biennio finale pre-esame. Nel segmento secondario (anni 11 – 16) in cui le scuole organizzano i propri insegnamenti per gruppi di discipline l'“Educazione Civica” (in inglese abitualmente “Civics”) è prevista nel gruppo “*Individuals and Societies*” (l'equivalente delle “scienze umane” nelle scuole italiane). Ogni scuola la può inserire o no nel curriculum, per periodi variabili secondo le proprie scelte; è importante però il fatto che nozioni di Educazione Civica siano comunque presenti, qualunque scelta disciplinare sia effettuata dalla scuola, dato che le unità didattiche devono essere programmate per “concetti”.

Alcuni concetti correlati con la tradizionale materia di Educazione Civica che devono essere trattati in questo insegnamento, se nella singola scuola è attivo, e in ogni caso attraverso la programmazione interdisciplinare, sono: autorità, cittadinanza, conflitto, cooperazione, globalizzazione, governo, ideologie, integrazione, interdipendenza, leadership, potere, diritti. I docenti possono usufruire di un centro on line in cui si trovano numerosi materiali di lavoro e link a siti specializzati per l'insegnamento attivo di questi “concetti”.

Non sempre vengono presi in considerazione gli elementi fondamentali dell'ordinamento statale dove la scuola ha sede: questo dipende dai differenti rapporti tra IB e i singoli Stati, e quanto la legislazione scolastica locale chiede alle scuole IB; in compenso nell'ambito IB esistono già alcune ricerche per l'insegnamento di una educazione civica a livello mondiale e per la valutazione dell'efficacia di tale insegnamento.

**Educazione Civile:** i tre punti seguenti contengono gli elementi chiave attraverso cui vengono curati in ogni momento i valori della vita collettiva:

- a) i principi pedagogici del sistema IB impongono sempre la didattica interattiva e l'apprendimento attraverso il dialogo e il confronto tra docenti e allievi, per cui anche nella trasmissione delle conoscenze si punta a comportamenti responsabili;
- b) nel loro curriculum gli studenti devono riflettere, discutere e proporre, e in molti

- casi realizzare, azioni concrete finalizzate alla loro crescita attiva di cittadini;
- c) nel sistema IB così come in tutti i casi di educazione alla cittadinanza globale si deve essere preparati ad affrontare con estremo equilibrio le culture, le convinzioni e le fedi di ciascuno. Le diversità non si possono nascondere, all'opposto occorre conoscere, rispettare e perfino valorizzare per quanto possibile le convinzioni degli altri.

**Religione:** nei programmi IB non c'è un insegnamento religioso "confessionale". Nella scuola primaria e nella secondaria fino ai 16 anni può essere incluso nella programmazione scolastica lo studio delle religioni già praticate dagli studenti, per dare agli allievi consapevolezza del legame tra ciò che credono e le loro scelte; inoltre ciò che appartiene alle convinzioni religiose di alcuni e che può essere in conflitto con i comportamenti di altri viene spiegato a tutti per favorire la comprensione reciproca nella vita della scuola.

Solo negli ultimi due anni di corso prima dell'esame finale alcune scuole includono la materia "*World Religions*" prevista dal 2011 nel curriculum finale IB, inclusa tra le discipline del gruppo "*Individuals and Societies*": consiste nello studio analitico di un certo numero di religioni, tra le più diffuse nel mondo, all'insegna dell'apertura mentale e del confronto reciproco. Nella loro autonomia le scuole possono aggiungere insegnamenti confessionali ma ciò prescinde dal curriculum IB.

Meritano infine un accenno rispetto al loro ruolo ai fini dell'educazione alla cittadinanza globale almeno due gruppi di discipline:

- a) l'**educazione linguistica** (nell'IB è obbligatoria fin dall'inizio almeno una lingua straniera oltre alla propria lingua madre) è essenziale come veicolo utile ad entrare in diverse culture e sistemi di valore e la conoscenza deve essere concreta ed attiva, anche attraverso l'impegno alla lettura (e in molti casi alla discussione) di più opere letterarie e non;
- b) gli **insegnamenti del gruppo delle Scienze** sono organizzati sempre in modo che, a seconda dell'età, gli studenti siano coinvolti in processi interattivi di apprendimento attraverso le esperienze di laboratorio. A partire dai 14/15 anni gli allievi devono man mano imparare non solo a realizzare esperimenti, anche collettivi, ma anche a pianificarli, attraverso il dialogo con il docente. Di tutto ciò si tiene un diario che è oggetto di valutazione e contribuisce alla crescita responsabile di sé e alla capacità dello stare con gli altri.

## Conclusioni

La scelta dell'educazione alla cittadinanza globale per le scuole significa la scelta di valori e obiettivi tra loro connessi, e quindi il coinvolgimento sui temi che riguardano il futuro dell'umanità in termini planetari:

- la giustizia sociale con l'obiettivo di un mondo più equo,
- la sostenibilità del progresso tenuto conto dell'ambiente con l'obiettivo di un'organizzazione di vita sostenibile,

- la cooperazione e la soluzione pacifica dei conflitti con l'obiettivo della pace nel mondo,
- la maturazione dell'identità personale attraverso la valutazione e l'apprezzamento delle differenze con l'obiettivo della tolleranza e della comprensione degli altri.

Tutto ciò nelle scuole vive nella misura in cui tutti operano costantemente per queste scelte. Nelle *scuole nazionali* occorre che si affermi una precisa volontà dei governi di misurarsi con una educazione alla cittadinanza globale, ma per ora ci si muove ancora quasi solamente nell'ambito di progetti e di sperimentazioni, stimolando in questo modo confronti interculturali. D'altro lato il *sistema IB*, coerente nell'obiettivo dell'educazione globale, fa capo a una fondazione privata che ha consenso in molti paesi ma non può ambire (né ambisce) a sostituire l'iniziativa fondamentale dei governi in campo scolastico. Inoltre l'educazione alla cittadinanza globale esprime l'intenzione e l'animo di chi educa, che tende alla costruzione di cittadini consapevoli della complessità. Purtroppo nelle scuole nazionali la strada delle conoscenze rimane per ora privilegiata perché più semplice; più complessa è la costruzione di competenze, ossia la messa in pratica delle conoscenze; contribuire efficacemente alla personalità dei cittadini del futuro è impresa tanto più delicata quanto più si vogliono costruire caratteri forti e indipendenti. La questione dell'educazione alla cittadinanza globale emerge quindi e rimane come provocazione universale e punto di riferimento ineludibile per qualsiasi sistema scolastico, perché rimanda al destino futuro dell'umanità. I risultati sicuramente provvisori di tutte le esperienze di educazione alla cittadinanza globale costituiscono termini di confronto che vanno tenuti presenti nella misura in cui i valori e gli obiettivi che ne sono a fondamento diventano essenziali nel divenire del pianeta.

- Quaderno n. 1 Scuola italiana, scuola europea?  
Dati, confronti e questioni aperte  
*Maggio 2002; dicembre 2002; marzo 2003*
- Quaderno n. 2 L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?  
Un sistema nazionale di valutazione  
per una scuola autonoma e responsabile  
*Novembre 2002; settembre 2003; ottobre 2005*
- Quaderno n. 3 Università italiana, università europea?  
Dati, proposte e questioni aperte  
*Settembre 2003; dicembre 2003*
- Sintesi Q. n. 3 Università italiana, università europea?  
Dati, proposte e questioni aperte  
*Settembre 2003*
- Quaderno n. 4 Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?  
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione  
*Maggio 2004*
- Sintesi Q. n. 4 Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?  
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione  
*Giugno 2004*
- Quaderno n. 5 Per una scuola autonoma e responsabile  
*Giugno 2006*
- Fascicolo di sintesi: **Per una scuola più europea.**  
*2006*
- Fascicolo di sintesi: **Per una università più europea.**  
*2006*
- Quaderno n. 6 Oltre il precariato  
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità  
*Dicembre 2006*
- Quaderno n. 6/2 Oltre il precariato/Interventi  
Interventi sulle proposte di TreeLLLe  
*Marzo 2007*
- Quaderno n. 7 Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?  
Proposte per una professione "nuova"  
*Dicembre 2007*
- Quaderno n. 8 L'istruzione tecnica  
Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese  
*Dicembre 2008*
- Quaderno n. 8/2 L'istruzione tecnica/2  
Interventi sulle proposte di TreeLLLe  
*Gennaio 2009*
- Quaderno n. 9 Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa  
Dati, confronti e proposte  
*Dicembre 2010*

**Quaderno n. 9/2** Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2  
Sintesi delle proposte di TreeLLLe e interventi  
*Aprile 2011*

**Quaderno n. 10** Scuole pubbliche o solo statali?  
Per il pluralismo dell'offerta Francia, Olanda, Inghilterra, USA e il caso Italia  
*Giugno 2014*

## Seminari

**Seminario n. 1** Moratti-Morris  
Due Ministri commentano la presentazione  
dell'indagine P.I.S.A.  
*Gennaio 2003*

**Seminario n. 2** La scuola in Finlandia  
Un'esperienza di successo formativo  
*Gennaio 2005*

**Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia  
Rapporto della Commissione Thélot  
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe  
*Maggio 2005*

**Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Luglio 2005*

**Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Novembre 2005*

**Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Maggio 2006*

**Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia  
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano  
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE  
*Settembre 2006*

**Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa  
**n. 9** Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Aprile 2007 / giugno 2007*

**Seminario n. 10** Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto  
*Novembre 2008*

**Seminario n. 11** Politiche di innovazione per la scuola  
In collaborazione con MIUR e OCSE  
*Novembre 2009*

**Seminario n. 12** La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Luglio 2010*

- Seminario n. 13** I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione  
in Italia e in Europa  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Aprile 2013*
- Seminario n. 14** Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici  
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Aprile 2014*

### Collana "I numeri da cambiare" TreeLLLe/Fondazione Rocca

- 1 Scuola, università e ricerca.**  
**L'Italia nel confronto internazionale**  
*Settembre 2012*
- 2. Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione.**  
**Il modello tedesco e proposte per l'Italia**  
*Gennaio 2015*
- 3. Innovare l'Istruzione tecnica secondaria e terziaria.**  
**Per un sistema che connetta scuole, università e imprese**  
*Novembre 2015*

### Ricerche

- Ricerca n. 1** La scuola vista dai cittadini  
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico  
In collaborazione con Istituto Cattaneo  
*Maggio 2004; ottobre 2005*
- Ricerca n. 2** La scuola vista dai giovani adulti  
Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti del sistema scolastico  
*Aprile 2009*

### Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte

In collaborazione con Caritas e Fondazione Agnelli  
*Edizioni Erickson, 2011*

### "VALORIZZA" Un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti

In collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo  
*Marzo 2013*

### Una scuola più europea per la competitività e la cittadinanza attiva

Convegno Nazionale dei Cavalieri del Lavoro  
In collaborazione con l'Associazione TreeLLLe  
*Maggio 2013*

- Questioni aperte/1** Latino perché? Latino per chi?  
Confronti internazionali per un dibattito  
*Maggio 2008*

### Questioni aperte

STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL  
PRIMA EDIZIONE  
GENOVA - MARZO 2015