









François Audigier

Università di Ginevra

*Per un approccio comparativo  
dell'educazione alla cittadinanza  
in alcuni curricula europei*



Traduzione di Daniela Marin.



Istruzione e cultura

## Socrates

COMENIUS PROJECT N. 106360-CP-1-2002-1-IT-Comenius-C21  
Eduquer à la citoyenneté active en Europe

per la presente edizione:  
© Ibis, Como – Pavia 2007

16	1. CONSIDERAZIONI PRELIMINARI AL CONFRONTO
16	1.1 Mettere a confronto: tra diversità, contesti e divergenze
18	1.2 Considerazioni preliminari sui sistemi educativi
20	1.3 E la cittadinanza?
22	1.4 E veniamo all'educazione alla cittadinanza...
26	2. PRESENZA DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NEI CURRICOLA FORMALI
27	2.1 Organizzazione della scuola dell'obbligo e sue finalità riguardo all'EC
34	2.2 Presenza dell'educazione alla cittadinanza
42	2.2.1 EC: una disciplina scolastica esplicita
43	2.2.2 Altre presenze
44	3. TEMI E VARIAZIONI
44	3.1 Temi
44	3.1.1 Valori, religione, laicità, diritti umani
45	3.1.2 Diversità degli alunni e delle società, diversità culturali, diversità nazionali, diversità sociali
46	3.1.3 Appartenenza/appartenenze e Europa
47	3.1.4 Ancora sull'aspetto giuridico e politico
48	3.1.5 EC e vita scolastica
48	3.1.6 Temi sociali controversi, disaccordi e conflitti, costruzione degli accordi
49	3.1.7 E la valutazione?
49	3.2 Variazioni
49	3.2.1 Quale concezione comune del cittadino come individuo da formare?
51	3.2.2 Quale concezione della democrazia?
51	3.2.3 Quali rapporti tra l'EC e la "forma scolastica"?
52	3.2.4 Quale concezione della formazione dell'insegnamento e dell'apprendimento?
53	4. IN MANCANZA DI UNA CONCLUSIONE
54	ELENCO DEI DOCUMENTI
57	Sintesi e suggerimenti





Da parecchi anni ormai, l'educazione alla cittadinanza costituisce una delle principali preoccupazioni di molti sistemi educativi e di alcuni organismi sovranazionali come il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea. Assistiamo al moltiplicarsi di articoli, libri, seminari, conferenze, convegni che trattano dei suoi contenuti, dei metodi più appropriati per insegnarla, delle modalità di inserimento nei programmi, insomma di come metterla in pratica. Tanta attenzione e tante esortazioni potrebbero far credere che, sull'onda dilagante di una domanda così forte e decisa, la questione sia di facile soluzione, ovvia, e che ci si debba limitare a osservarne la presenza negli istituti scolastici e soprattutto verificarne gli effetti positivi sulle nuove generazioni di alunni. Ma attenzione e esortazioni sono così numerosi e insistenti da far pensare che, invece di studiarne la presenza, ci si preoccupi della sua assenza, oppure della sua scarsa efficacia; e in effetti la questione è molto più complessa di quanto sembri. L'aumento di episodi di malessere nelle scuole, raccolti e messi in risalto dai media, la pubblicazione ad ogni inizio di anno scolastico di libri preoccupati e preoccupanti sul nostro sistema educativo e sul suo futuro, la frequente evocazione di un passato mitizzato, le sollecitazioni contraddittorie di diversi gruppi di pressione più o meno organizzati che intervengono sulla scuola, le volontà politiche di cambiare le leggi quando cambiano le maggioranze, le difficoltà delle varie riforme di trasformare in modo durevole la scuola, e molti altri segnali inducono a riflettere sulla difficoltà e complessità della questione. Proprio partendo da un simile punto di vista, molto generale e volutamente distante, questo contributo intende presentare alcune analisi e riflessioni.

Per il suo autore esso rappresenta il prolungamento di ricerche, collaborazioni internazionali, scritti – soprattutto articoli e rapporti –

che si estendono nell'arco di vent'anni e più, e costituiscono lo sfondo del punto di vista che è stato scelto. Ricordo brevemente alcuni elementi della specificità dell'EC rispetto alle altre materie o indirizzi di cui si stabilisce la necessità nell'insegnamento e nella formazione: la cittadinanza ha a che fare con numerosi aspetti della vita collettiva e nello spazio europeo sono diversi i modi di concepirla; in una democrazia rimanda alla capacità degli esseri umani di convivere nella differenza, nella pluralità delle opinioni, degli interessi, delle convinzioni, dei progetti. L'EC comprende tutto questo, contiene tutte le problematiche che sono motivo di discussione e perciò di divisione; anzi tratta proprio gli aspetti conflittuali delle nostre società, mentre si sa che la scuola preferisce ciò che unisce e aggrega, ciò che rafforza il sentimento di appartenenza collettiva; la scuola diffida dei saperi "caldi" che mescolano ragione e passione<sup>1</sup>. L'EC perciò è il settore e/o la disciplina scolastica più difficile da definire e da consolidare; molte delle sue competenze sono poco scolarizzabili e le sue didattiche richiedono spesso di allontanarsi dalla forma scolastica tradizionale. Eppure nonostante queste caratteristiche, essa è lo strumento privilegiato per introdurre nella scuola preoccupazioni, obiettivi, competenze, intenzioni che difficilmente trovano posto nelle materie più collaudate. Nei casi più felici, o perlomeno nei casi in cui mostra un maggior dinamismo e i protagonisti più entusiasti, fa ricorso ampiamente alle didattiche attive, alle proposte delle correnti di rinnovamento educativo, come ad esempio la pedagogia di proget-

<sup>1</sup> Ragione e passione rappresentano un'antinomia spesso evocata che meriterebbe un'indagine più approfondita. In prima istanza la ragione si oppone alla follia e non alla passione; d'altro lato nelle nostre deliberazioni democratiche, le passioni, i sentimenti e le altre emozioni occupano un posto che è (o sarebbe) sarebbe assurdo negare. Lo sforzo che dobbiamo fare non è fingere di poterli controllare lasciando spazio solo alla ragione considerata l'unica via per raggiungere... che cosa? la verità? la giustizia? l'efficienza?... ma considerare come ragione e sentimenti interagiscono, si combinano, e manifestino spesso le loro complicità. Sono utili i lavori ben noti di Hirschman, scritti più recenti di Michael Walzer, *Ragione e passione. Per una critica del liberalismo*. Feltrinelli 2001. Sulle emozioni si può leggere Lafortune, L., Doudin, P.-A & Daniel, M.-F. (Eds) *Les émotions à l'école*. Sainte Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 2004 (edizione inglese in corso di stampa).

to, promuove la partecipazione degli alunni e utilizza le capacità di ascolto e di iniziativa. È quindi uno stimolo fondamentale per l'evoluzione di una modalità di far scuola molto diffusa nei nostri sistemi educativi.

Nello specifico questo contributo si propone di studiare, mettendoli a confronto, i curricula ufficiali di educazione alla cittadinanza in un certo numero di sistemi scolastici europei per individuare e problematizzare quello che ci unisce e quello che ci separa, quello che ci divide e costituisce argomento di discussione. Un altro scopo di questo lavoro è rendere espliciti alcuni temi di lavoro comuni, se si considera che, al di là delle diverse forme istituzionali e dei contenuti propri, la costruzione dell'Europa è un orizzonte inevitabile e collegato con l'affermazione di una cittadinanza anch'essa europea. Esso viene richiamato nei documenti prodotti nel quadro del progetto Comenius "Educazione alla cittadinanza attiva". Ricordo che i partecipanti al progetto occupavano posti di responsabilità nei vari sistemi scolastici, o provenivano da istituti di insegnamento e di formazione dei paesi seguenti: Spagna (Catalogna), Francia, Italia, Portogallo, Romania, Regno Unito (Inghilterra), Svezia <sup>2</sup>. In questi stati, indipendentemente dalla loro storia recente, la cittadinanza è diventata una preoccupazione cruciale; i cambiamenti che attraversano queste società si riflettono nel maggiore o minore peso attribuito a questa preoccupazione. Le modalità di traduzione nei vari sistemi educativi assumono diversi aspetti e cambiano da un sistema all'altro. La problematica del cambiamento possiede anche una dimensione sincronica (diverso sistema educativo e diverso curriculum), dimensione che completa quella più diacronica e più comune legata ad alcune evoluzioni attuali <sup>3</sup>.

<sup>2</sup> A volte aggiungo qualche osservazione relativa alla Svizzera romanda. Però, consideratela mia nazionalità-cittadinanza e le mie esperienze professionali passate, la situazione francese rappresenta un riferimento privilegiato perché meglio conosciuto.

<sup>3</sup> Il mondo cambia, la scuola cambia, cambiano i curricula. I limiti di questo lavoro mi permettono di esprimere sui cambiamenti mondiali solo idee molto generiche e correnti con parole altrettanto generiche che finiscono per funzionare come concetti che fanno barriera; i lettori devono aver chiaro in mente che

Considerate le caratteristiche della EC, bisogna iniziare con una riflessione che orienta questo studio, ne fissa i limiti, le cautele, le esitazioni, le contraddizioni. Studiare i curricula di matematica o di lingua comporta molti interrogativi metodologici e teorici, ma l'individuazione delle discipline scolastiche corrispondenti è, con alcune riserve, relativamente semplice; in qualunque sistema educativo viene assegnato loro un certo numero di ore, vi sono curricula che ne indicano gli obiettivi, ne enumerano i contenuti e così via. Ma la cittadinanza? Interessa la vita collettiva e perciò è dappertutto; ma se è dappertutto, c'è il rischio che non stia da nessuna parte e non sia riconoscibile. C'è anche il rischio di raccogliere sotto la sua etichetta qualunque cosa senza distinzione, tutto quanto ha a che fare con la formazione generale della persona, della sua socializzazione, delle condizioni del suo inserimento sociale e professionale, e così via. Per questo essa viene spesso associata a una serie di altre "educazioni a...", o integrata in indirizzi formativi che spaziano dalla salute ai media, dall'impresa all'ambiente senza chiarirne la relazione con il concetto di cittadinanza né che cosa significhi in termini di valori, contenuti, comportamenti. Una prima difficoltà è costituita perciò dalla sua individuazione, difficoltà che ne porta con sé un'altra di primaria importanza: che significato attribuire a cittadinanza e a cittadino, e quindi all'educazione alla cittadinanza? Per affrontare queste domande e cominciare a costruire alcune risposte, è opportuno sgombrare il campo dai timori del confronto, è opportuno stabilire una specie di equilibrio tra quello che differenzia i nostri sistemi educativi e quello che li unisce. Dobbiamo anche individuare e selezionare le fonti da utilizzare. In questo lavoro, analizzo e metto a confronto i curricula ufficiali come compaiono nei documenti prodotti dalle autorità scolastiche. Non entro nella quotidianità delle classi. È un lavoro appassionante e necessario ma radicalmente diverso.

vanno prese con un certo distacco e in modo critico, condizione necessaria perché perdano il loro carattere di ostacolo e divengano veri strumenti per costruire e pensare il nostro mondo e il nostro agire.

Dopo aver esaminato questi temi, privilegerò uno sguardo piuttosto formale per raccogliere informazioni riguardanti le finalità, gli orari, i contenuti prescelti, le didattiche raccomandate o imposte ... sforzandomi di seguire molto da vicino quanto prescrivono i testi ufficiali. Da molto tempo ormai i confini della vecchia "educazione civica" – dove esisteva perlomeno – sono saltati e le richieste rivolte all'educazione alla cittadinanza si sono allargate indefinitamente. In un secondo momento più programmatico che non potrò sviluppare, enuncerò molto brevemente alcuni temi più specifici che suggeriscono un'altra prospettiva. Sono temi legati a scelte più personali, dettate da lavori precedenti e supportate dai lavori di altri ricercatori o osservatori, scelte ispirate dalla constatazione delle numerose difficoltà che incontra, ha incontrato e ancora incontrerà la formazione alla cittadinanza. Questi diversi approcci mi spingono inoltre a porre alcuni interrogativi riguardanti certi aspetti non ancora ben definiti. Alcuni di questi sono direttamente legati alla dimensione europea poiché gli stati coinvolti sono membri della Comunità Europea, eccezion fatta per la Romania che resta tuttora candidata all'ingresso nell'Unione. Altri rimandano ad alcune convergenze che potrebbero essere viste con preoccupazione; ma non si tratta di esigere il mantenimento delle specificità, bensì di interrogare il concetto di cittadinanza (e di società) a cui appartiene l'allievo e quello che è invitato a costruire insieme agli altri.

Lungo questo percorso può succedere che il lettore, cittadino di uno Stato nominato in questa ricerca ed esperto del proprio sistema educativo, non si riconosca in una determinata descrizione, o discorso, affermazione, interpretazione. Inoltre nelle parti finali di questo contributo esamino criticamente alcune formule e alcune evidenze. Per esempio, il ritratto del cittadino visto da un alunno che abbia raggiunto e interiorizzato tutti gli obiettivi e tutte le competenze richieste dai documenti ufficiali; ai nostri occhi sarebbe la rappresentazione perfetta, personale e sociale, attiva e morale<sup>4</sup>. Ma è un ritratto eviden-

<sup>4</sup> Sarebbe interessante paragonare questa rappresentazione con quella tracciata nei manuali di istruzione religiosa a partire dal '700 e con quelle contenute nei manuali di istruzione civica da quando esiste la materia.

temente illusorio! Il nostro mondo, gli adulti, e quelli che detengono un po' più di potere, lo dimostrano molto, troppo spesso. Con il suo carico di ambizioni questo ritratto reca in sé il pericolo di renderci perennemente insoddisfatti dei risultati ottenuti dalla EC. Che i matematici mi perdonino: conoscere le quattro operazioni è un obiettivo (apparentemente) chiaro. Trasformarlo in una competenza, in un saper fare che ogni alunno si sia costruito è cosa su cui tutti sono d'accordo; molti esercizi, molte situazioni consentono di valutarne la conoscenza... ma "essere cosciente dei propri doveri di cittadino", "partecipare in modo responsabile alla vita sociale" eccetera: a quali azioni, a quali conoscenze, a quali pratiche, a quali comportamenti riferirsi? Come assicurarsi che competenze personali e sociali di questo tipo siano padroneggiate? Senza dimenticare che esiste anche la libertà di non partecipare! Inoltre, questo ritratto ideale delinea un modello di essere umano e di società, si presenta come un'evidenza, un fatto naturale che dimentica di essere una costruzione storica, un fatto culturale.

E infine, questo studio si limita a prendere in esame l'istruzione scolastica obbligatoria nel sistema pubblico. L'obbligo scolastico corrisponde in genere alla scuola elementare e a un primo segmento di istruzione secondaria, a volte comune a tutti gli alunni, a volte già più o meno differenziato, ma che si iscrive comunque in un quadro di finalità generali. Io utilizzo il termine "scuola secondaria I". Questa scelta obbedisce a due ragioni almeno, una di fondo, l'altra di comodità. La ragione di fondo è che studiare l'EC nella scuola dell'obbligo corrisponde alla finalità prima di questo tipo di scuola e ai suoi destinatari poiché riguarda tutti gli alunni ai quali trasmette <sup>5</sup> una cultura

<sup>5</sup> Non possiamo sfuggire alla "trappola delle parole"... Per esempio, possiamo scrivere "trasmettere" quando oggi intono alla nebulosa costruttivista si crea una certa unanimità? Tenere conto di questa difficoltà mi porterebbe ad appesantire considerevolmente il testo, e così preferisco usare il termine "trasmettere" quando mi riferisco alle intenzioni espresse dalle autorità scolastiche, dagli insegnanti, o dai genitori, mentre riservo "costruire" quando mi riferisco agli alunni e alle loro attività. I primi si pongono come obiettivo di trasmettere saperi, competenze, valori, comportamenti, conoscenze già definiti e strutturati;

comune in grado di favorire il loro inserimento sociale e civile. Quella di comodità è che l'istruzione obbligatoria costituisce di solito il momento in cui una parte importante dei curricula è comune a tutti gli alunni; le specificità legate ai vari indirizzi o ad altri vincoli vengono introdotte progressivamente, talvolta a partire dal primo anno della scuola secondaria ma, quando c'è, l'EC fa parte delle materie comuni. Anticipando alcuni dati faccio notare che la cittadinanza tende ad essere ignorata come disciplina scolastica nella scuola secondaria posteriore all'obbligo. Non è stupefacente, considerato che quello è proprio il momento in cui gli alunni raggiungono la maggiore età giuridica e politica, e di conseguenza la piena responsabilità?

questo prescinde dal modo scelto per farlo e da come gli allievi entrano in contatto con i contenuti propri di questi obiettivi e costruiscono i vari saperi, competenze eccetera.

# 1.

## CONSIDERAZIONI PRELIMINARI AL CONFRONTO

Questa lunga premessa introduce già una serie di questioni e di temi che orientano il mio studio. Prima di procedere alla descrizione dei curricula, qualche osservazione sulle modalità della descrizione e del confronto tra curricula, e anche su alcuni elementi relativi ai contesti educativi nei diversi paesi, consente di definirne meglio la prospettiva.

### 1.1 METTERE A CONFRONTO: TRA DIVERSITA', CONTESTI E CONVERGENZE

“L’Europa è ricca della sua diversità”, “non si capisce nulla se non si contestualizza”, “le esperienze degli altri paesi sono difficilmente esportabili se non si prendono in considerazione le specificità delle culture e dei sistemi educativi”, “la storia degli stati, delle culture è un dato fondamentale per comprendere le situazioni specifiche concrete”... Queste affermazioni hanno tutte un carattere di evidente ovvietà. Proclamare la necessità del contesto, delle differenze, della unicità di ogni esperienza individuale e collettiva nel tempo e nello spazio, è legittimo e indispensabile. Ma queste formule agiscono anche come protezioni, come barriere che tengono a distanza il punto di vista altrui, qualunque sguardo “esterno”. Per cui per esempio chi non ha esperienza di una certa cosa, chi non ha vissuto in un determinato contesto, non sarebbe in grado di capire e non può quindi pronunciarsi. Questo è un antichissimo problema della conoscenza! È evidente che la concezione e l’organizzazione del sistema scolastico francese non sono uguali a quelle del sistema inglese, che confrontare i curricula richiede di tener conto delle specificità, le quali sono espressioni di una cultura, effetto di scelte e decisioni operate dagli individui in un contesto e in un momento dati, compromessi raggiunti in funzione delle forze in presenza, eccetera. Così, per fare un esempio, le scelte della Romania sono pesantemente condizionate da decenni



di regime comunista e dagli atteggiamenti e comportamenti sociali che il regime ha indotto nella popolazione; di conseguenza per i rumeni un'esigenza prioritaria è la costruzione di una società in cui le regole collettive siano sufficientemente ammesse e rispettate, e i cittadini capaci di iniziativa senza bisogno di aspettare l'autorizzazione dei poteri pubblici. Spagna e Portogallo hanno conosciuto regimi autoritari; la loro esperienza democratica è recente se paragonata a quella dei paesi nordeuropei ma è più antica se paragonata a quella della maggior parte degli stati del Centro e dell'Est dell'Europa; la Spagna si è dotata di istituzioni che danno ampio riconoscimento alle Comunità autonome, soprattutto a quelle definite "storiche", mentre il Portogallo è più centralizzato; questa differenza è visibile anche nell'organizzazione della scuola e dei curricula. A un altro livello bisognerebbe anche tener presenti gli orientamenti e i cambiamenti politici. Con qualche riserva, perché sarebbe necessaria una verifica più precisa, possiamo dire che viviamo in un'epoca in cui riforme e controriforme scolastiche si alternano con ritmo accelerato. Ogni nuova maggioranza si sforza di lasciare il segno modificando leggi e programmi. Corriamo il rischio di fare un confronto, che col pretesto o l'intenzione di conservare le caratteristiche di ogni sistema, si riduce ad affiancare una serie di monografie, e subito dopo il rischio è quello di offrire un quadro già obsoleto. E ancora, l'assenza di distanza e il carattere spesso conflittuale delle posizioni espresse rendono difficile uno sguardo obiettivo che sia in grado di individuare in modo sicuro le trasformazioni di lunga durata. Cercherò di richiamare i vari contesti. Li chiamerò in causa in vari modi: per spiegare una scelta piuttosto che un'altra in un curriculum, per collocarla in maniera più generale in un'istituzione scolastica, una cultura, una storia; per fissare i limiti di un'interpretazione; per suggerire una certa prudenza nel caso di un tentativo di generalizzazione. Ma non costituiscono in sé una premessa obbligatoria.

Però, però... limitarsi ad enunciare le differenze porta a commettere almeno tre errori. Il primo consiste nel ritenere che ogni stato, società, sistema scolastico si presentino a noi in modo omogeneo. Ovunque le nostre società sono plurali e perciò stesso divise. Pluralità di interessi e pluralità di opinioni, espressione e discussione

delle varie pluralità sono dati essenziali di ogni democrazia. Il secondo errore sarebbe quello di chiudere le differenze in una visione ristretta della storia, del passato e del presente, visione rafforzata dall'illusione di una continuità esistente tra quel passato, quei passati e questo presente, illusione aggravata dalla reificazione delle culture che dimentica il loro dinamismo, il fatto che sono un'invenzione permanente delle società, che non sono né omogenee né naturali né continue. Il terzo errore è quello di negare le somiglianze che esistono nonostante le frontiere. Le nostre società affrontano sfide, difficoltà, scelte che hanno molti e importanti elementi comuni. Ovunque siamo alle prese con le trasformazioni del lavoro e con la disoccupazione che le accompagna, con la produzione di esclusi che rappresentano un 10/20 % della popolazione; le condizioni di vita nelle grandi metropoli, lo smantellamento dei dispositivi di solidarietà collettiva sia quelli relativi alla salute sia quelli relativi alla vecchiaia, i problemi ambientali, la pluralità delle culture e delle condizioni economiche e sociali, l'aggravamento delle disparità e altro ancora, sono problemi comuni. È vero che gli stati e i governi che li controllano in nome della maggioranza dei cittadini continuano ad essere i luoghi essenziali in cui si prendono le decisioni; ma le sfide sopra ricordate, anche se in modo rapido e incompleto, disegnano numerose convergenze, accentuate dalla ricerca di legami più stretti, di solidarietà, di cooperazione, di scambio. Educare il cittadino significa anche far prendere coscienza ai giovani dell'esistenza di questi problemi e invitarli a contribuire alla ricerca delle soluzioni e delle decisioni da prendere.

## 1.2. CONSIDERAZIONI PRELIMINARI SUI SISTEMI EDUCATIVI

Più di altri settori o istituzioni, l'istruzione e la scuola sono state a lungo considerate in seno all'Unione Europea di esclusiva competenza degli stati. Anche in questo caso il discorso delle specificità sostituisce l'analisi e le argomentazioni. Eppure, anche se non è ancora possibile valutarne le conseguenze, l'istruzione e la formazione sono entrate nella sfera d'azione della cooperazione europea. Ragione di

più per lavorare sui punti di convergenza. Per quanto riguarda la scuola e al suo interno l'EC, tali punti sono di due tipi almeno, considerata la natura del nostro studio: quelli relativi all'evoluzione dei sistemi educativi, e quelli relativi agli obiettivi dell'EC. Dappertutto la scuola è oggetto di dibattiti appassionati; dappertutto è chiamata a rispondere a grandi sfide, per lo più legate a quelle generali della società nel suo complesso. Per quanto riguarda i sistemi educativi, ai fini della nostra inchiesta ci preme sottolineare le seguenti analogie: ovunque (o quasi perché i vari paesi presentano nei loro programmi sfumature e progetti un po' diversi) la scuola dell'obbligo comincia a 6 anni (a 7 in Svezia a meno che i genitori non richiedano diversamente) dopo una scuola materna, prescolare o preelementare che vede una frequenza sempre più numerosa di bambini di 3 o 4 anni; l'obbligo dura 8 o 9 anni (7 in Romania mentre in Italia si prevede di aumentarla di due anni); si cerca di sviluppare l'autonomia degli istituti o di rafforzarla ulteriormente là dove, come in Svezia e in Inghilterra, è già consolidata; la scuola primaria precede la secondaria; nella prima gli insegnanti non sono specialisti di una materia, anche se in qualche caso vengono spinti a collaborare e a privilegiare alcune branche disciplinari, mentre nella seconda sono più specializzati, e così via. Ci sono anche obiettivi comuni nella strutturazione dei sistemi educativi, per esempio l'adeguamento dell'insegnamento alle diverse esigenze degli alunni, con particolare riferimento alle differenze culturali, spesso ridotte alla dimensione linguistica, la ricerca dell'autonomia, la ricerca di un equilibrio difficile tra le materie considerate indispensabili, quelle che da tempo fanno parte del curriculum e quelle nate da bisogni recenti, i nuovi contenuti formativi che bussano con insistenza alle porte della scuola (TIC, lingue straniere, tecnologie eccetera), per non parlare delle varie "educazioni a..." di cui si è detto più sopra.

Queste convergenze riposano su una base comune molto solida che gli specialisti dell'educazione chiamano "forma scolastica". La "forma scolastica" costituisce una modalità di organizzazione e di funzionamento della scuola che contribuisce grandemente a strutturare i saperi insegnati, le competenze trasmesse e quelle che gli alunni si costruiscono, i rapporti tra soggetti e saperi scolastici. È ampiamente

condivisa e si è progressivamente costituita a partire dal Cinquecento<sup>6</sup> per imporsi poi durante la seconda metà dell'Ottocento, negli anni in cui l'istruzione è diventata obbligatoria in molti paesi. Ricordiamo alcune delle sue caratteristiche principali: la costituzione di gruppi di alunni omogenei per età; la progressione delle classi in funzione di tali gruppi; l'organizzazione del sistema in anni; la divisione del tempo annuale in settimane, giorni, ore a cui corrisponde una divisione dei saperi che caratterizza sia la divisione stessa sia il rapporto ad esso di insegnanti e alunni; la successione delle ore di lezione come strumento privilegiato di strutturazione del tempo scolastico e delle progressioni corrispondenti; l'importanza dei libri e della scrittura; il peso determinante del manuale che raggruppa e codifica i saperi da insegnare; la distribuzione del sapere in materie distinte alcune delle quali (ma non tutte!) appartengono a "scienze simili"; l'insegnamento dispensato in un'aula dove vengono riuniti gli alunni; criteri di valutazione che svolgono un ruolo determinante nell'orientamento degli allievi; e altro ancora. Questo breve inventario ci ricorda la forza di questa forma scolastica, forza che è anche inerzia di fronte a richieste di cambiamento, freno al rinnovamento e a prendere in considerazione gli orientamenti, i suggerimenti e i consigli più o meno tassativi contenuti nei testi ufficiali dei curricula, soprattutto quando si tratta di EC.

### 1.3 E LA CITTADINANZA?

A questo breve giro d'orizzonte mancherebbe una componente essenziale se trascurassi di accennare al concetto di cittadinanza e alla diversità con cui è declinato in Europa, e altrove. La letteratura in proposito è ricchissima e non è il caso di occuparsene in questa

<sup>6</sup> Il Cinquecento rappresenta un rinnovamento nel rapporto dell'Occidente con la scrittura e la cultura, ma alcuni storici mettono in rilievo gli elementi di continuità di questa "forma scolastica", sottolineano che tali elementi provengono dall'antica Grecia o dalle tradizioni cristiane, in particolare per quanto riguarda le modalità di interrogazione del mondo e di trasmissione dei saperi che assegnano al maestro un ruolo predominante.

sede, né di sviluppare in modo particolareggiato il significato del termine cittadinanza e gli interrogativi che pone. Però un minimo di definizione a grandi linee è indispensabile per evitare quel rischio di perdersi in una specie di *mare magnum* che è stato tanto spesso citato. Qualunque sia la visione a cui si fa riferimento, la cittadinanza è la condizione giuridica e politica di una persona appartenente a una data comunità politica; fa capo quindi alla nazionalità. Questo approccio non pregiudica l'importanza accordata allo Stato. Vi sono cittadinanze che privilegiano le appartenenze locali, altre che privilegiano quelle statuali, nazionali. L'ultimo termine implica l'esistenza di una nazione. Ma come sempre ci sono situazioni molto diverse tra loro. In Spagna per esempio esiste uno stato centrale e parecchie nazioni come la Catalogna e i Paesi Baschi; in Svizzera la cittadinanza è un diritto conferito dall'appartenenza a una collettività locale; in Francia è uno status legato alla nazionalità e inizialmente pensato come l'appartenenza a una collettività politica nazionale. Al di là di queste differenze, che si tratti di visioni diverse, di diverse istituzioni politiche democratiche o di diversità di funzionamento, la realtà del "passaporto" come documento che concede al soggetto cui lo stato lo ha rilasciato il diritto di uscire dal territorio controllato dallo stato stesso e di rientrarvi se vuole, è un'illustrazione chiarissima e semplicissima di una realtà che è per tutti lampante: il nostro mondo è formato da comunità politiche sovrane, gli stati. La cittadinanza è legata all'appartenenza a una data comunità. Gli altri due elementi costitutivi della cittadinanza negli stati democratici sono l'uguaglianza giuridica (uguaglianza dei diritti e dei doveri) e la sovranità. Lo status giuridico si impone al cittadino dall'esterno, mentre l'idea di appartenenza mobilita la sua soggettività e la sua partecipazione. Nella cittadinanza c'è una dimensione affettiva, chiamata spesso sentimento di appartenenza, che interferisce costantemente con le altre.

Anche se oggi il contenuto della cittadinanza è più ampio, comprendendo i diritti economici, sociali e culturali e le trasformazioni rese necessarie dalla natura multiculturale delle nostre società, appartenenza e sentimento di appartenenza, uguaglianza giuridica e partecipazione alla sovranità collettiva costituiscono lo zoccolo duro della cittadinanza.

E infine, per esaurire la riflessione sulla cittadinanza dovremmo analizzare altri tre concetti. Il primo è quello di “società civile”, spesso chiamata in causa come appello all’iniziativa, alla partecipazione ma anche alla solidarietà, indipendentemente dall’azione dei poteri pubblici. Il secondo è quello di “democrazia” che non si riduce né all’idea di partecipazione né al voto ma richiede una riflessione sul potere, sui poteri, la loro distribuzione e il loro esercizio, gli strumenti di equilibrio e di controllo. Il terzo riguarda i “diritti dell’uomo” che compongono l’insieme dei valori e dei principi che costituiscono o dovrebbero costituire il fondamento delle nostre istituzioni, delle nostre leggi, delle nostre scelte, delle nostre relazioni con gli altri. Non possiamo qui sviluppare ognuno di questi tre aspetti; ricordo soltanto che essi costituiscono, insieme con la cittadinanza, i riferimenti obbligati nell’analisi dei curricula di EC.

#### 1.4 E VENIAMO ALL’EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA...

Avendo posto queste riflessioni preliminari, nell’ultima sezione, prima di entrare nel merito dell’analisi dei curricula, elencherò quali sono le varie componenti dell’educazione alla cittadinanza che servono da sfondo alla lettura dei curricula stessi <sup>7</sup>:

- la prima componente deriva direttamente dal significato del termine cittadinanza. L’EC è un’educazione politica e giuridica, un’educazione al politico con una grande dimensione giuridica, in altre parole un’educazione ai poteri e un’educazione ai diritti. Essa è anche, educazione alla, o riflessione sulla, appartenenza comune, sulle appartenenze. In quest’ultima

<sup>7</sup> Un altro modo di costruire e di presentare queste componenti consiste nel definire alcune competenze come ho fatto nell’ambito del progetto Educazione alla cittadinanza democratica del Consiglio d’Europa. Le componenti qui elencate riprendono in parte quelle competenze: <[http://www.coe.int/T/F/Coopération\\_culturelle/education/E.C.D/Documents\\_et\\_publications/Par\\_type/Rapport\\_s/096\\_concepts\\_de\\_base](http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/E.C.D/Documents_et_publications/Par_type/Rapport_s/096_concepts_de_base).

- dimensione la storia svolge un ruolo predominante con un insegnamento legato più o meno direttamente all'EC. L'EC, chiamata spesso "educazione civica" quando esisteva, ha privilegiato a lungo lo studio delle istituzioni politiche. È superfluo ricordare le critiche rivolte a questo insegnamento e al suo formalismo, e la noia generale che suscitava. Adesso l'accento viene messo su altri temi, ma è meglio essere prudenti per almeno due ragioni. Da un lato, come ho già detto, i metodi attivi sono raccomandati da molto tempo, per l'educazione civica in particolar modo; non si tratta più di promuoverli ma piuttosto di chiedersi le ragioni di risultati tanto modesti. Dall'altro il rifiuto delle formazioni politiche, perché la scuola non avrebbe fornito gli strumenti appropriati e un numero sempre maggiore di cittadini si starebbe allontanando dalla politica, è un fenomeno molto pericoloso per l'avvenire delle nostre democrazie;
- il secondo elemento allarga considerevolmente il campo dell'EC a tutto quanto riguarda i legami sociali, la "convivenza". Entriamo qui più che mai nella co-cittadinanza poiché, con qualche rara eccezione, non c'è nessuno che non abbia un sia pur minimo rapporto con gli altri, siamo tutti con-cittadini. I discorsi pubblici fanno largo uso di questa dimensione; l'EC viene mobilitata per contribuire a creare un clima disteso a scuola, che si spera possa riflettersi anche sulle relazioni sociali. In questo caso, invece del formalismo, il rischio che si corre è di nuovo quello di "affogare in un *mare magnum*" perché tutto quanto riguarda la vita sociale ha potenzialmente una dimensione civica. Diventa allora importante chiarire cosa significa e cosa comporta il riferimento alla cittadinanza. Per esempio la cittadinanza non è indispensabile per rispettare il codice della strada o non fare uso di droghe, comportamenti che riguardano *in primis* la sicurezza e la salute individuale;
  - la terza componente investe le questioni di formazione della persona. È vero che non sono una novità nella scuola, soprattutto in quella elementare, ma oggi giorno trovano posto sempre più spesso tra gli obiettivi dell'insegnamento. Qualunque sia la formulazione prescelta, la formazione personale implica sempre una dimensione sociale dovuta al fatto che viviamo con gli altri, a scuola in particolare;

- la quarta componente riprende la nozione di competenze sociali. Alcune sono legate a determinati comportamenti personali e sociali del soggetto nel quadro dei diritti e delle libertà che gli sono concessi. Altre sono collegate ad una capacità più positiva, la capacità di partecipare alle dinamiche collettive e al dibattito pubblico. Questo tipo di partecipazione richiede competenze di ordine cognitivo, un insieme cioè di conoscenze e di saper fare relativi alle grandi questioni cui si trovano confrontate le nostre società, e competenze più specificamente legate alla partecipazione al dibattito pubblico, alla capacità argomentativa, alla critica dell'informazione, e così via. Tutte queste competenze sono presenti in ogni disciplina scolastica, ma mi sia permesso anticipare il seguito del mio discorso dicendo che gli approcci multidisciplinari sono al riguardo particolarmente raccomandabili. Le competenze sociali si esplicano all'interno della società e per risolvere problemi che non sono specialistici. Il cittadino vi interviene come cittadino; non è né uno specialista né un esperto anche se vi porta un'esigenza di informazioni, di ragionamento, di atteggiamento critico, di cultura. Sono competenze che si esplicano in una società plurale in cui le differenze di interesse e di opinione sono considerate legittime; bisogna imparare a gestire queste differenze e i conflitti che ne derivano nel quadro e nel rispetto dei valori e dei principi della democrazia e dei diritti umani. Una dimensione importante delle competenze sociali è quindi legata all'accettazione del conflitto e alla capacità di risolverlo con i metodi democratici. Nella continuità delle idee di diversità e di conflitto, la riflessione deve essere indirizzata a indagare le dimensioni affettive, quando non passionali, che sono strettamente connesse con i dibattiti sociali e politici (vedi nota 1);
- la quinta componente riguarda le metodologie. A parte i metodi attivi già ricordati, la questione che più interessa l'EC è quella delle pratiche, delle esperienze che gli alunni sono chiamati a vivere, dentro la scuola soprattutto. È stato più di una volta ricordato che la persona più esperta di diritti umani potrebbe essere un individuo dai comportamenti e dalle convinzioni totalmente opposti ai valori su cui i diritti umani si fondano. La conoscenza non garantisce il comportamento. È necessario



“far vivere la democrazia” dentro alle scuole. Due sono le cose che qui mi interessa sottolineare. La prima si riferisce ai poteri che gli adulti accettano di concedere agli alunni, specialmente nel quadro delle istituzioni e organismi di partecipazione, consigli di classe e di istituto e altri luoghi o momenti in cui vengono sollecitati le iniziative e i pareri degli alunni; ma devo ammettere che probabilmente i curricula di EC, in senso stretto, non dicono granché sulla questione dei poteri. La seconda interessa le relazioni tra i curricula e le esperienze vissute dagli alunni nel corso della vita scolastica. L’esperienza non è veramente educativa se non è accompagnata dalla riflessione, dallo sguardo critico; e d’altra parte le conoscenze, intendo qui soprattutto le competenze sociali, non si costruiscono solo nel rapporto scolastico formale.

E infine voglio dare un particolare risalto all’ultima componente, quella di cui ci occupiamo qui: l’Europa e la dimensione europea. Le nostre scuole formano oggi i giovani che dovranno governare il mondo tra dieci, venti o cinquant’anni. Nonostante le incognite siano numerose, dobbiamo preparare i nostri alunni al mondo che verrà. Tra le sfide che interessano tutte le società europee, vi è la costruzione dell’Europa. Sia che essa si sviluppi nel quadro dell’Unione europea, in quello di altre istituzioni sopranazionali oppure mediante accordi tra gli stati, l’Europa si presenta come un dato ineliminabile del futuro. Essa è oggetto di dibattito, di controversie, è una questione “calda” per eccellenza, e dobbiamo domandarci quale posto le viene riservato nei curricula, quelli dell’EC in particolare. Qualunque sia la visione dell’Europa, qualunque sia l’importanza attribuita alle comunità nazionali e alla cittadinanza nazionale, le persone, cittadini di uno stato dell’Unione europea, sono anche cittadini europei; esistono dunque due livelli di cittadinanza. Pensare l’Europa, pensarsi cittadini in Europa e/o cittadini europei non deve essere limitante. Deve aprire non isolare. Esiste poi anche la dimensione planetaria. Poiché i curricula preparano i giovani a inserirsi nel mondo e a farsene carico domani, dobbiamo occuparci di tutti questi livelli.

Come ho detto all’inizio, questo studio prende in esame il curriculum formale. Le fonti documentarie sono quindi essenzialmente i documenti ufficiali prodotti dalle autorità scolastiche, documenti la cui

funzione è fissare regole e norme. Per i sistemi educativi in genere e i testi esplicativi che li accompagnano, utilizzo anche le presentazioni che si trovano sul sito dell'Unione europea nel quadro di Eurydice <sup>8</sup>, redatte dalle agenzie dei vari stati secondo un modello comune. Non si tratta quindi di testi ufficiali, di provenienza legislativa per esempio, ma di descrizioni la cui origine conferisce loro di fatto una certa legittimità. Questi documenti ci offrono una cornice in cui collocare i punti di contatto e le differenze tra i vari sistemi educativi presi in esame. Sappiamo bene che tra i documenti ufficiali e la pratica quotidiana la distanza è spesso abissale. Da tempo ormai i ricercatori distinguono il curriculum formale da quello reale e quest'ultimo dal curriculum implicito. Quello che è vero per ogni materia di insegnamento, lo è ancora di più per l'EC in cui è fondamentale costruire comportamenti, atteggiamenti e competenze sociali. In ogni caso questi testi non descrivono la realtà, né quella delle pratiche correnti né quella dei contenuti; affermano le intenzioni e gli orientamenti di chi dirige la scuola, specialmente a livello amministrativo e politico. E inoltre nel gioco complesso che si gioca tra i vari attori coinvolti (amministrazione, forze politiche, insegnanti, genitori, alunni, gruppi di pressione universitari dove esistono <sup>9</sup>, ed altri ancora) questi testi rappresentano dei compromessi. Nessun potere può permettersi di contrastare frontalmente gli insegnanti o i genitori.

## 2. PRESENZA DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NEI CURRICULA FORMALI

La cittadinanza non è una disciplina formativa come le altre. È parte integrante della visione implicita in ogni sistema scolastico di una società democratica. Fenomeno antico in alcuni stati che vantano una tradizione democratica di più lunga data (la Francia, molti cantoni svizzeri come Ginevra, la Svezia...), più nuovo per altri stati

<sup>8</sup> <http://www.eurydice.org>

<sup>9</sup> L'educazione alla cittadinanza si trova in una situazione del tutto particolare poiché non esiste nessuna "scienza" appartenente allo stesso indirizzo in grado di costituire un riferimento per i saperi e le competenze insegnate, indicare un possibile gruppo di pressione che ne difenda la presenza a scuola, e insieme offrire lo spazio e le persone che possono incaricarsi della formazione degli insegnanti.

che sono diventati democratici solo in anni recenti. Se ne rintraccerà perciò la presenza per prima cosa nei documenti più generali che fissano le finalità e i grandi orientamenti della scuola. Questo ci permette anche di presentare alcune delle concezioni al cui interno si costruiscono, si sviluppano ed evolvono le nostre istituzioni scolastiche. I dati della prima tabella descrivono le linee fondamentali del quadro al cui interno si collocano le scelte in materia di EC. In un secondo tempo, l'analisi si concentra sull'EC, le forme della sua presenza e il posto occupato dalle diverse componenti che abbiamo prima descritto.

## 2.1 ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO E SUE FINALITÀ RIGUARDO ALL'EC

Questo capitolo non contiene una descrizione particolareggiata dei rapporti esistenti tra scuola dell'obbligo e cittadinanza ma si sofferma su alcuni aspetti, riassunti nella tabella 1, che aiutano a comprendere le scelte fatte in materia di EC. Ma prima voglio ricordare alcune delle visioni generali che stanno dietro le scelte fatte nella scuola <sup>10</sup>.

Per quanto riguarda l'organizzazione della scuola dell'obbligo esistono due grandi modelli tra i quali si cerca di trovare un equilibrio:

- una scuola comune per tutta la durata dell'obbligo;
- una scuola che progressivamente e poco per volta instaura una certa differenziazione.

Nel primo caso le istituzioni scolastiche sono identiche o molto simili (Svezia); nel secondo, scuola elementare e secondaria sono indi-

<sup>10</sup> Le visioni che presento sono “modelli” e non la realtà. Sono modelli teorici, modelli politici... che esprimono altrettanti modi di pensare la cittadinanza, la scuola, i curricula. La realtà va ricercata nello spazio che intercorre tra i due estremi. Così per esempio, dire che una data concezione della scuola postula una separazione tra la famiglia e la scuola, non significa che insegnanti e autorità scolastiche non abbiano rapporti con le famiglie...

pendenti (Francia, Inghilterra). La tendenza più frequente fa seguire la scuola elementare da un primo segmento di secondaria (secondaria I). Nell'istruzione elementare l'insegnamento è affidato a un unico maestro, responsabile della classe. Nella secondaria si introduce una più o meno marcata specializzazione, o per aree che comprendono parecchie discipline considerate vicine o per singola disciplina. L'insegnamento elementare sembra più adatto a sviluppare attività pluridisciplinari e attività di formazione alla cittadinanza collegate con la pratica quotidiana di classe. Nell'insegnamento secondario la collaborazione tra insegnanti è indispensabile. Alcuni sistemi, come quello svedese, sembrano aver sviluppato da molti anni varie forme di collaborazione, altri sono meno abituati o più restii ad avvalersene.

L'affermazione di una scuola dell'obbligo comune non significa assenza di differenze. Le differenze sociali e spaziali, per esempio, svolgono un ruolo determinante, tanto più che di solito la scelta degli istituti è limitata dalla "carte scolaire"\*. A livello di scuola secondaria, certi istituti come le "public schools" inglesi operano una selezione degli alunni. In altri paesi (Francia, Svezia, Spagna...) l'insegnamento è in teoria uguale per tutti. A un altro livello sarebbe interessante studiare l'adattamento "spontaneo" degli insegnanti al loro pubblico e all'idea che se ne fanno. In uno studio, inedito e non recente ma di cui si può pensare che le conclusioni siano oggi ancora più attuali, la sociologa Viviane Isambert-Jamati, riassumendo le inchieste fatte dai suoi studenti presso insegnanti francesi di scuola media, si pronuncia per l'esistenza di questo adattamento. I docenti che insegnano negli istituti dei "quartieri bene" mettono spontaneamente l'accento sulla responsabilità, l'autonomia, la partecipazione; quelli che insegnano in istituti "popolari" insistono sul rispetto delle regole collettive, sulla disciplina, sul conformismo. Questa osservazione non ha bisogno di commenti e chiede di essere approfondita con altre ricerche.

Tutte le finalità della scuola tendono alla formazione della persona dell'alunno e alla sua massima integrazione sociale e professionale. Come per l'EC queste finalità sono generali e generose e tracciano il ritratto ideale di un individuo autonomo, attivo, cosciente,

\* La carte scolaire definisce i bacini di utenza in base al domicilio [N.d.T]

responsabile... Le formule riprodotte nella tabella allegata, dove sono privilegiate quelle che riguardano più particolarmente l'EC, lo dimostrano chiaramente. Tuttavia la presenza della cittadinanza non è sistematica. Le finalità personali e sociali sono talvolta differenziate tra scuola elementare e scuola secondaria; per esempio in molti casi la scuola secondaria I è il luogo in cui vengono introdotti gli strumenti per l'orientamento degli alunni. Sono presenti anche alcune sfumature: in Italia si mette l'accento sulla formazione personale, in Spagna sulla comprensione del mondo contemporaneo. Le forti analogie tra le finalità delle varie scuole sono evidentemente legate alle analogie che esistono tra le nostre società.

Per quanto riguarda i curricula, le differenze sono più evidenti. Esse traducono concezioni diverse dei sistemi scolastici, dell'autonomia degli istituti e degli insegnanti, delle relazioni tra le autorità locali e i poteri centrali o intermedi. A queste differenze si aggiungono le diverse modalità di costruzione e di formulazione dei curricula. In questa sede non mi propongo di individuare le teorie esplicite o, più spesso, implicite dell'insegnamento e dell'apprendimento sottintese ai curricula. Le differenze dipendono anche dalle diverse visioni che regolano i rapporti tra le autorità locali, le famiglie e le istituzioni scolastiche. Queste visioni oscillano tra l'affermazione di una continuità tra l'educazione ricevuta in famiglia e quella ricevuta a scuola e l'affermazione di una distinzione tra le due. Da un punto di vista descrittivo, distingo due grandi tendenze:

- una definizione precisa dei contenuti e dei temi dell'insegnamento vs una definizione più generale che privilegia la formulazione in termini di obiettivi;
- una formulazione imposta dal centro che si impone a tutti vs una formulazione che lascia ampio spazio alle autonomie provinciali e locali

Queste due modalità non si sovrappongono in modo sistematico. Il curriculum spagnolo per esempio concede alle comunità storiche una grande autonomia. Il curriculum regionale, nel nostro caso quello della Catalogna, è molto preciso nella sua formulazione.

	Scuola dell'obbligo <sup>11</sup>	Finalità generali e EC	Situazione generale dei curricula
Inghilterra	<p>11 anni da 5 a 16 anni. Nei due terzi dei casi circa, 6 anni di scuola elementare, preceduti da un anno di pre-scuola e divisi in due cicli (Key Stage1 di due anni e Key Stage 2 di quattro anni) – cinque anni di scuola secondaria divisi in due cicli (Key Stage3 di tre anni e Key Stage 4 di due anni)</p> <p>Gli istituti secondari comprendono vari tipi di scuola, in particolare le Comprehensive schools che non prevedono nessuna selezione e accolgono la maggior parte degli alunni, e le Grammar schools che operano una selezione</p>	<p>Promuovere lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli alunni nella scuola e nella società</p> <p>Preparare gli allievi alle opportunità, responsabilità e esperienze della vita adulta.</p> <p>Dimensione trasversale</p>	<p>Il Curriculum nazionale fissa le grandi linee e i grandi obiettivi di ogni materia. È organizzato in cicli. I documenti del CN di ogni disciplina scolastica comportano le indicazioni per i quattro cicli.</p> <p>Le scuole elementari hanno la più ampia libertà di adattarlo alle proprie esigenze e al particolare contesto, nel rispetto del curriculum, dell'educazione religiosa e dei culti collettivi.</p> <p>C'è libertà anche per quanto riguarda l'orario. Le scuole secondarie introducono l'educazione sessuale; i genitori sono liberi di esonerare i loro figli dall'educazione religiosa.</p> <p>Libertà didattica sotto la supervisione di un docente responsabile della materia</p>

<sup>11</sup> Nella maggioranza dei casi, la scuola dell'obbligo è preceduta da alcuni anni di scuola materna o pre-elementare frequentata da un numero crescente di bambini, spesso il 100% a partire dai 4 anni. Questo tipo di scuola privilegia gli obiettivi di socializzazione, l'apprendimento della vita sociale e del rispetto delle persone e dei beni.

	Scuola dell'obbligo	Finalità generali e EC	Situazione generale dei curricula
Spagna Catalogna	6-16 anni 6 anni di scuola elementare 4 anni di scuola secondaria  cioè dieci anni divisi in cicli biennali	Tolleranza, sviluppo della persona, esercizio della libertà nel quadro dei principi democratici Rispetto della pluralità linguistica e culturale Partecipazione attiva alla vita sociale e culturale Pace, cooperazione, solidarietà Sviluppare il sentimento di appartenenza Rifiuto delle discriminazioni	Curriculum nazionale che fissa i contenuti minimi per ogni ciclo con una proporzione obbligatoria in castigliano; le comunità educative autonome lo adattano alle proprie particolarità, e successivamente nella doppia cornice così fissata, adeguamento dei vari istituti Curriculum centrale per il 60% a scuola
Francia	6-16 anni cinque anni di elementare quattro anni di secondaria 1 (collège) Salvo eccezioni, i programmi e le strutture sono uguali per tutti gli alunni – tre anni di secondaria II (liceo)		Programmi nazionali Non esiste autonomia regionale o di istituto Adeguamento locale possibile senza derogare dal quadro nazionale

	Scuola dell'obbligo	Finalità generali e EC	Situazione generale dei curricula
Italia	6-16 anni, 9 anni obbligatori: - 5 anni di scuola elementare - 3 anni di scuola secondaria I, comune - 5 anni di secondaria II, organizzata in indirizzi Tre anni di prescuola	Formazione dell'uomo e del cittadino Prima alfabetizzazione culturale. Sviluppo della personalità, partecipazione alla vita sociale. Valorizzazione della cultura, della buona educazione, della convivialità sociale	Programma nazionale che fornisce indicazioni sui contenuti Due cicli; il primo privilegia un approccio globale "predisciplinare", il secondo introduce alle discipline con una dimensione multidisciplinare Nella secondaria programma nazionale con adeguamento al contesto e alla situazione locale Libertà didattica
Portogallo	6-15 anni 9 anni obbligatori, l'educazione di base è divisa in: 1° ciclo di 4 anni con un anno di transizione tra pre-elementare e elementare 2° ciclo di 2 anni 3° ciclo di 3 anni	EC come priorità del sistema educativo Parità di accesso alla scuola Contributo alla difesa dell'identità nazionale e del rispetto della cultura portoghese Diritto alla differenza Sviluppo dello spirito e delle pratiche democratiche mediante adozione di strutture partecipative Educazione alla cittadinanza che comprende interculturalità e protezione dell'ambiente	Autonomia crescente degli istituti e dei poteri locali



	Scuola dell'obbligo	Finalità generali e EC	Situazione generale dei curricula
Romania	6-14 anni un anno obbligatorio di scuola pre-elementare 4 anni di elementare 3 anni di secondaria L'insegnamento secondario I comporta un anno complementare non obbligatorio prima della secondaria II organizzata in indirizzi <sup>12</sup>	Promozione della democrazia, educazione aperta e umanistica. Uguaglianza dei cittadini in materia di educazione	Scuola elementare: 80% di curriculum comune, 20% stabilito dall'istituto Scuola secondaria I: 75% di curriculum comune, 25% stabilito dall'istituto
Svezia	7-16 anni <sup>13</sup> – 9 anni di Grundskola, scuola di base – i genitori hanno la possibilità di iscrivere i figli all'età di 6 anni	Accesso libero Conoscenze e saper fare Educazione sociale Cittadinanza EC come dimensione trasversale con grande autonomia degli istituti.	Un curriculum nazionale fissa gli obiettivi generali per ogni materia Ruolo dei Comuni che elaborano un Piano scolastico all'interno del quale le scuole stabiliscono un Piano di lavoro  Libertà didattica

<sup>12</sup> Scuola pre-elementare da 3 a 7 anni

<sup>13</sup> Prima della scuola pre-elementare (a cui possono iscriversi i bambini che hanno già compiuto 6 anni e che funziona ogni giorno per tre ore) vi sono istituti per i bambini minori di 6 anni. La maggioranza degli alunni può frequentare anche i centri per il tempo libero (leisure-time centers), centri che esistono anche per gli alunni più grandi che hanno esigenze particolari oltre l'orario strettamente scolastico.

Come si vede, l'organizzazione degli istituti e la visione che ispira i curricula sono piuttosto differenziate nei vari paesi, ma le finalità presentano molti punti di contatto, almeno per quanto riguarda la formazione degli alunni. Un'analisi più approfondita farebbe risaltare sottolineature più o meno importanti su alcuni obiettivi o temi. Per esempio il sentimento di appartenenza sembra espresso con maggior vigore nei testi spagnolo, portoghese e rumeno rispetto al testo svedese e a quello inglese. Però questa osservazione deve essere messa in relazione con i contenuti di insegnamento proposti. Sempre a titolo d'esempio, il curriculum inglese di storia, pur lasciando grande libertà ai docenti di scegliere cosa in particolare studiare, assegna un posto preminente alla storia inglese. Questo è vero per la quasi totalità dei curricula di storia, come se la formazione del sentimento di appartenenza, implicando la consapevolezza e la conoscenza della durata di una comunità politica, dovesse principalmente fondarsi sullo studio della storia.

## 2.2. PRESENZA DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Mi limito qui a mettere in risalto le modalità con cui l'EC è presente nelle scuole. A parte qualche osservazione generale, non entro nel merito dei contenuti proposti dai curricula. I temi enumerati nel quadro si richiamano alle diverse componenti enunciate alla fine della prima parte. Prima di passare alla lettura dei dati, è interessante osservare come i testi generali, non di rado contenuti in provvedimenti legislativi, che indicano le grandi linee di cui ho illustrato alcuni aspetti, e i curricula stessi sono spesso accompagnati da altri testi complementari di difficile catalogazione che hanno con l'EC una relazione esplicita e di segno forte. Per esempio, la presentazione del sistema educativo svedese comporta quattro pagine separate, intitolate "Democracy and Fundamental Values". I programmi francesi sono completati da documenti esplicativi, quelli italiani da "Raccomandazioni generali". Questi testi sono più sfumati rispetto ai programmi, che sono espressi in modo categorico; esplorano la complessità dei contenuti sia su un piano teorico sia su un piano pratico;

a volte mettono in luce alcune contraddizioni che sono caratteristiche dell'EC e le difficoltà della sua realizzazione. Proprio in questi testi del resto vengono indicati gli obblighi relativi al funzionamento degli istituti, con l'esistenza di consigli, il necessario riconoscimento del punto di vista degli alunni anche su materie e metodi di insegnamento, la promozione della partecipazione di ogni individuo alla società democratica. In questa prospettiva, l'educazione alla democrazia e ai valori fondamentali interessa tutte le situazioni scolastiche e alcuni momenti specifici riservati al dialogo tra i giovani e gli adulti devono essere considerati indispensabili.

	Presenza autonoma dell'EC nel curriculum formale	Finalità e obiettivi dell'EC	Presenza in altre materie	Altre presenze, religione compresa	Vita scolastica
Inghilterra	Curriculum nazionale per i cicli 3 e 4: educazione personale, sociale, alla salute e alla cittadinanza		Storia e geografia, materie separate e obbligatorie nei tre primi cicli, opzionali nel quarto. Ma il curriculum nazionale di queste materie non prevede riferimenti all'EC L'insegnamento delle lingue straniere è considerato un elemento utile per l'EC	Gli organismi di partecipazione	Imparare a vivere in una collettività, ruoli da svolgere nelle istituzioni scolastiche e nelle attività collettive

	Presenza autonoma dell'EC nel curriculum formale	Finalità e obiettivi dell'EC	Presenza in altre materie	Altre presenze, religione compresa	Vita scolastica
Spagna Catalogna	Nessun curriculum di EC a livello nazionale Nessun momento specifico Scuola elementare, "area" intitolata Conoscimento del Medio comprendente 5 h settimanali per il 1° ciclo e 4h per i due cicli successivi.	Conoscenza sviluppo dell'allievo come persona e cittadino	Elementare: conoscenza del mondo naturale, fisico e culturale Scienze sociali, storia e geografia  Un'ora di etica per l'educazione sociale e morale che tratta, ad esempio, del rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali	Secondaria: religione facoltativa. Spazi e dimensioni pluridisciplinari legati alla pedagogia di progetto	Secondaria: 1 h di tutor

	Presenza autonoma dell'EC nel curriculum formale	Finalità e obiettivi dell'EC	Presenza in altre materie	Altre presenze, religione compresa	Vita scolastica
Francia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EC: programmi nazionali per scuola elementare e collège, orari di un'ora settimanale</li> <li>- al liceo, un'ora quindicinale di ECJS (educazione civica, giuridica e sociale introdotta a partire dal 1998)</li> </ul>	<p>Atteggiamenti e comportamenti, rispetto della legge e delle regole.</p> <p>Conoscenza delle istituzioni.</p> <p>Introduzione di alcuni concetti giuridici nel collège e trattazione delle istituzioni corrispondenti</p>	<p>Storia e geografia tradizionalmente legate all'EC, insegnate dagli stessi docenti nei collèges.</p> <p>Individuazione di dimensioni trasversali</p>	Al collège percorsi di scoperta obbligatoriamente pluridisciplinari	

	Presenza autonoma dell'EC nel curriculum formale	Finalità e obiettivi del-	Presenza in altre materie	Altre presenze, religione compresa	Vita scolastica
Italia	<p>Nella scuola elementare, EC integrata nell'Educazione alla "convivenza civile". Il programma riguarda l'insieme della scuola elementare e non è diviso per anno o per ciclo. Nella secondaria I esiste un blocco formato da storia, educazione civica e geografia.</p> <p>Nel 2005 l'elenco delle materie che figurano nel piano di studi per il liceo classico è completato dal blocco "Educazione alla convivenza civile" nel quale si colloca l'ECD. I docenti sono invitati a organizzare attività "comuni" capaci di trasformare in competenze personali le conoscenze e abilità indicate.</p>		<p>Complementarità degli approcci disciplinari e interdisciplinari</p> <p>Attività da condurre in maniera "unitaria"</p>	<p>Religione, un'ora settimanale, facoltativa</p> <p>Lezioni facoltative di religione</p>	<p>La scuola elementare comporta un lavoro sui regolamenti di classe</p> <p>Nell'elenco dei temi compresi sotto la rubrica "Educazione alla cittadinanza" figurano rappresentanza degli alunni e vita scolastica</p>

	Presenza autonoma dell'EC nel curriculum formale	Finalità e obiettivi dell'EC	Presenza in altre materie	Altre presenze, religione compresa	Vita scolastica
Portogallo	Esigenza presente in tutto il sistema educativo Inserimento nello sviluppo personale e sociale, vedi colonna seguente		I° ciclo: sviluppo personale e sociale o educazione morale e religiosa II° ciclo: lo stesso + educazione personale e sociale Da 95 a 110 ore annuali sono a disposizione per progetti che mettano le scuole in contatto con l'ambiente e contribuiscano allo sviluppo sociale e morale. III° ciclo: l'educazione civica è inclusa nei progetti insieme alla partecipazione ad istituzioni democratiche	Attività multidisciplinari Attività extracurricolari  Programma di educazione interculturale nelle regioni con forte presenza di minoranze e con alto numero di insuccessi scolastici : "educazione ai valori della vita in comune, del dialogo e della solidarietà tra i popoli, le etnie e le culture" insegnanti volontari	I 90 minuti settimanali devono essere utilizzati anche per discutere dei problemi specifici nati nel contesto scolastico o nell'ambiente sociale esterno



	Presenza autonoma dell'EC nel curriculum formale	Finalità e obiettivi dell'EC	Presenza in altre materie	Altre presenze, religione compresa	Vita scolastica
Romania	Cultura civica in due classi elementari (3° e 4°) e in due classi secondarie (7° e 8°)	Uso del linguaggio proprio della sfera dei valori civili Diritti del bambino Comportamenti e atteggiamenti che favoriscono l'espressione personale			
Svezia	Inserimento dell'EC nei "Social Studies" che comprendono geografia, storia, religione e educazione civica per un totale di 885 h sulla scuola dell'obbligo	Per l'insieme "social Studies" si fa riferimento all'ambiente, alla partecipazione, alla responsabilità in una società democratica, allo sviluppo durevole. Comprensione del cambiamento Diversità etnica e culturale Per "civics" l'accento è messo in particolare sul rispetto della persona indipendentemente dal sesso, dalla classe o dall'origine etnica Riferimento al sistema politico svedese Riferimento alla Dichiarazione dei diritti dell'Uomo e alla convenzione dei diritti del bambino	Collegamenti obbligatori con altre discipline		

### 2.2.1. EC: UNA DISCIPLINA SCOLASTICA ESPLICITA

Come s'è visto la presenza esplicita dell'EC nei curricula delle materie insegnate nella scuola dell'obbligo è molto differenziata: una presenza indipendente e continua per almeno 9 anni in Francia, una presenza autonoma ma discontinua come in Inghilterra e in Romania, una presenza integrata in un blocco più ampio come in Svezia con le Social Sciences che raggruppano storia, geografia, educazione civica e religione, in Inghilterra per i primi due cicli una presenza nella scuola elementare e nel liceo classico italiani con "l'educazione alla convivenza civile" che, oltre all'educazione alla cittadinanza, comprende educazione stradale, educazione ambientale, educazione alla salute, educazione alimentare, educazione dell'affettività. In Portogallo l'EC è una dimensione trasversale che si iscrive soprattutto in momenti obbligatori al di fuori dei curricula disciplinari. Lo stesso vale per la Catalogna con la presenza, in una determinata materia o indirizzo, di contenuti e di pratiche che vi fanno esplicito riferimento. Quando esiste una materia specifica, viene precisato che non rappresenta la sola forma di EC; ovunque vengono sottolineate le dimensioni trasversali e multidisciplinari e l'importanza della quotidianità scolastica.

Nello specifico, i modi con cui sono presentati gli obiettivi e i temi di lavoro dipendono dalle concezioni implicite nei vari curricula, come le ho definite brevemente all'inizio di questa sezione. I curricula inglese e svedese ad esempio si iscrivono nella logica di un'autonomia degli istituti e sono piuttosto generici mentre i programmi catalano e rumeno sono molto precisi e dettagliati; i programmi francesi si collocano in una posizione intermedia. I programmi italiani della scuola elementare sono anch'essi piuttosto precisi. Ma diversamente da quelli di altre materie vengono presentati in generale per tutta la scuola elementare e non per ogni singolo anno. Questa assenza di divisione annuale si ritrova anche in Inghilterra dove l'organizzazione del curriculum viene fatta per cicli e in Svezia dove gli obiettivi ricoprono l'insieme dell'obbligo. In Romania, Francia, Catalogna, la divisione in anni resta predominante anche se i cicli ricalcano il modello francese.

### 2.2.2. ALTRE PRESENZE

Come è già stato sottolineato, la presenza dell'EC nei curricula non si limita a queste indicazioni esplicite. I testi sono concordi nell'affermare che l'EC interessa tutti i soggetti della scuola, tutti i momenti della vita scolastica. Una volta stabilito questo accordo generale, le indicazioni esplicative sono diverse. Alcuni testi sviluppano in modo minuzioso le varie modalità dell'EC, in particolare i rapporti con le altre materie. In questa prospettiva la storia e la geografia, riunite o meno sotto l'etichetta "scienze sociali", sono le più chiamate in causa. La storia occupa un posto predominante; le connessioni della storia con l'identità collettiva sono ampiamente note. Tuttavia tenuto conto delle evoluzioni attuali delle identità, sarebbe necessario riesaminarle con rigore e senza pregiudizi. E infine la presenza dell'insegnamento della religione è molto diffusa; da un lato è fortemente legata all'identità, soprattutto negli stati in cui esiste una religione "ufficiale", dall'altro, grazie alla sua dimensione di insegnamento morale, contribuisce direttamente all'educazione della persona e alla trasmissione dei valori. In questo modo partecipa alla costruzione della "convivenza civile", se non proprio all'EC.

### 3. TEMI E VARIAZIONI

La terza sezione di questo testo vuole rappresentare un programma di lavoro destinato a approfondire le analisi precedenti, suggerire interpretazioni e proporre alcuni stimoli per la riflessione. Questo insieme di temi e di variazioni, sommariamente accennati, esprime preoccupazioni teoriche e metodologiche che riguardano la presenza dell'EC nella scuola dell'obbligo, il suo inserimento nella società e inversamente le ripercussioni che alcune questioni sociali del nostro tempo hanno all'interno della scuola. Questo approccio è complementare a quello costruito a partire dalle diverse componenti dell'EC.

#### 3.1. TEMI

##### 3.1.1. VALORI, RELIGIONE, LAICITA', DIRITTI UMANI

Questo titolo accosta alcuni concetti che pur essendo in relazione tra loro presentano notevoli differenze. Li ho volutamente associati per far emergere l'onnipresente e insistita esigenza dei valori e per far risaltare la separazione tra le scuole che inseriscono o meno la religione nei curricula. Conviene precisare subito che qualunque sia l'importanza attribuita alla presenza o all'assenza della religione, la scuola pubblica si presenta sempre come un'istituzione che accoglie tutti gli alunni senza discriminazioni di nessun genere e neutrale sul piano ideologico. In tutti i documenti programmatici sono presenti i riferimenti alla democrazia, ai diritti umani, al rispetto e alla tolleranza.

Tra i sistemi educativi esaminati solo quello francese e quello rumeno non menzionano la religione tra le materie di insegnamento. Altrove il suo insegnamento è spesso obbligatorio con la facoltà di sostituirlo, a richiesta dei genitori, con un uguale numero di ore dedicate alla formazione personale e morale. Nelle nostre società multireligiose la presenza dell'insegnamento della "religione" suscita parecchi

problemi; la questione delle diversità delle credenze religiose diventa sempre più determinante nella scuola e si inserisce in quella più ampia dell'impegno a farsi carico delle molteplici forme di diversità presenti nelle nostre società.

### 3.1.2. DIVERSITA' DEGLI ALUNNI E DELLE SOCIETA', DIVERSITA' CULTURALI, DIVERSITA' NAZIONALI, DIVERSITA' SOCIALI

Viviamo in società plurali; è ormai un luogo comune, presente nei documenti ufficiali, più volte citato in questo studio. Ma, come per altri concetti, non dobbiamo accontentarci di un'accettazione per così dire "debole", che faccia ostacolo alla sua piena comprensione. Il riconoscimento della diversità porta a soluzioni differenti che possono riflettersi sull'organizzazione politica dello Stato, come in Spagna con il riconoscimento delle autonomie o in Svizzera dove i cantoni hanno libertà in materia di insegnamento. Questo riconoscimento si basa su una divisione territoriale che assegna alle autorità locali il compito di prendere le decisioni relative alle diversità locali. Altri paesi invece autorizzano le minoranze a creare le proprie scuole private, come in Svezia dove le scuole SAMI coprono i primi sei anni dell'obbligo. Esiste quindi la facoltà di creare istituti privati, ma la questione delle diversità culturali nella scuola pubblica, "non confessionale", risulta ugualmente complessa e difficile. Sono molte le questioni aperte: il rispetto di alcuni tabù alimentari quando esiste una mensa a scuola, il rispetto dell'obbligo di frequentare tutte le materie, l'apertura di alcune discipline alla diversità culturale, il diritto di assentarsi dalle lezioni in occasione di ricorrenze importanti per la comunità a cui l'alunno appartiene e così via.

Le diversità culturali si intrecciano con quelle nazionali poiché sui nostri territori sono sempre più numerose le comunità di stranieri, di non-nazionali. L'esigenza di tener conto della diversità si ritrova nell'impegno a lottare contro ogni tipo di discriminazione, ma raramente vengono evocate le differenze economiche, come se non avessero un peso determinante nel creare le disuguaglianze scolastiche. Le

differenze culturali, che, almeno sul piano ufficiale non stabiliscono gerarchie, hanno sostituito le differenze economiche e sociali, che erano invece gerarchizzate e producevano discorsi, correttivi scolastici e progetti personal, sia delle famiglie sia degli alunni, dichiaratamente rivolti alla promozione sociale, al “salto di classe”. Ma adesso che il rispetto delle differenze culturali rende illegittima qualunque gerarchizzazione, non si tratta più di passare da un’appartenenza ad un’altra, ma di gestirle. Però questo spostamento dall’economico e dal sociale al culturale non cancella le loro conseguenze molto concrete. Aggiungiamo per concludere queste brevi note che le diversità si iscrivono nel territorio: salvo eccezioni, per esempio certi quartieri delle agglomerazioni urbane, non è possibile far corrispondere a un territorio preciso nessuna delle forme di diversità cui si è accennato.

### 3.1.3. APPARTENENZA/APPARTENENZE E EUROPA

Un altro modo di considerare la diversità consiste nell’interrogare gli scritti e i discorsi sulla o sulle appartenenze, in particolare per quanto riguarda l’Europa, per ricavarne elementi di riflessione. Dappertutto l’accento viene messo sulla situazione locale e sulla necessità della partecipazione al proprio ambiente, al proprio contesto. L’Europa invece, bisogna andare a cercarla con molta attenzione. Non viene quasi mai citata quando si parla di cittadinanza e quando viene citata lo è in riferimento ad altri organismi (per esempio nel curriculum inglese – ma non solo in quello – l’Europa è seguita dal Commonwealth e dall’ONU). Anche nei documenti francesi l’idea di cittadinanza europea è poco visibile. In qualunque contesto si parli di Europa e di cittadinanza europea, la si dà per scontata, come una posizione intermedia o una forma di appartenenza superiore a quella statale, ma inferiore a quella di entità più vaste. Non è oggetto di dibattito, né sfida per il futuro né progetto collettivo capace di mobilitare le energie.

La questione delle appartenenze introduce nell’insegnamento le dimensioni affettive perché l’appartenenza implica sentimenti, emozioni, soggettività. A questo proposito le tradizioni educative

sono molto varie. I testi inglese, svedese e italiano vi fanno esplicito riferimento senza apparenti difficoltà. Anche il testo portoghese le menziona negli spazi riservati all'EC in una prospettiva multidisciplinare. Il testo francese è più riservato. Ma al di là di queste differenze tutti i programmi sono d'accordo nel sollecitare le dimensioni affettive negli allievi più giovani per poi progressivamente introdurre un rapporto più distante e conoscenze maggiormente legate alle capacità cognitive e riflessive e allo spirito critico, caratteristiche dell'insegnamento secondario.

#### 3.1.4. ANCORA SULL'ASPETTO GIURIDICO E POLITICO

Ho affermato più di una volta che l'aspetto giuridico e quello politico costituiscono, nei loro rapporti con l'appartenenza, lo zoccolo duro della cittadinanza. Ogni alunno che risieda in uno degli stati europei deve rispettare le leggi di quello stato, qualunque sia la sua nazionalità. Però i curricula sono estremamente vaghi e generici su questo tema, demandando la scelta dei contenuti agli insegnanti e agli organismi locali. In modo ancora più generico, tutti i testi relativi all'EC comprendono alcuni riferimenti ai diritti e alle istituzioni politiche.

Ci sono altre differenze importanti che si iscrivono nell'opposizione indicata due secoli fa da Benjamin Constant tra libertà degli antichi e libertà dei moderni. L'esigenza di imparare le regole della convivenza nel rispetto dei valori democratici e dei diritti umani, ma indipendentemente da ogni riferimento alle istituzioni politiche, è presente in molti curricula e si esprime per esempio, in Inghilterra e in Svezia, con l'educazione "all'impresa". Per altri stati, come la Francia, ritenuta più sensibile alla politica, è ipotizzabile un'evoluzione in tre fasi a partire dalla fine della Seconda Guerra mondiale: alla Liberazione è presente una forte sottolineatura della dimensione politica dei legami collettivi seguita da un lento declino negli anni '60; la politica risulta allora penalizzata dalle esigenze della cultura economica, senza essere però totalmente abbandonata; da una decina d'anni la cultura e

i temi della religione e della laicità assumono un rilievo sempre maggiore. In altri sistemi educativi e in altre società la successione di queste tre fasi può non corrispondere, ma dappertutto il dibattito si concentra attualmente sulle questioni culturali. Qual è la “buona cittadinanza” sotto il profilo privato e pubblico? Le risposte non sono identiche ma tendono rapidamente a diventarlo.

### 3.1.5. EC E VITA SCOLASTICA

Il risalto dato all'esperienza come base dell'EC è una costante di tutti i sistemi educativi. Però il rapporto tra la vita scolastica e i dispositivi di partecipazione che hanno (o avrebbero) il compito di vivacizzarla è scarsamente sviluppato, nullo oppure lascia ai margini proprio l'EC. In altre parole, si trascura di ricavarne un contributo utile per riflettere al rapporto teoria/pratica, per articolare le esperienze vissute a scuola, siano specifiche o di routine, per costruire momenti di riflessione e di conoscenza. È vero che spesso (in Portogallo, Inghilterra, Svezia e Francia) esistono ore espressamente riservate al quotidiano delle classi. Nella scuola elementare sono lasciate alla discrezionalità degli insegnanti, mentre nella secondaria I dove esiste la figura di un insegnante responsabile della classe i piani di studio le prevedono in modo più sistematico. L'apertura dell'EC all'esperienza pratica, alla “vita”, avviene preferibilmente attraverso collaborazioni multidisciplinari, progetti, iniziative che sfuggono alla divisione oraria delle materie.

### 3.1.6. TEMI SOCIALI CONTROVERSI, DISACCORDI E CONFLITTI, COSTRUZIONE DEGLI ACCORDI

Il contenuto di questo paragrafo è in rapporto diretto con le competenze sociali richieste al cittadino, tra le quali figura la partecipazione ai dibattiti pubblici su temi controversi. Riguarda anche una certa idea di democrazia e di EC lontana dal buonismo, ben ancorata nel reale. Trattando queste competenze sociali i testi ufficiali insistono sulla capacità argomentativa, lo spirito critico, la capacità di informarsi, la consapevolezza dell'esistenza di punti di vista diversi dal proprio



e così via. In compenso non si parla quasi mai dei temi controversi, dei conflitti, della contrapposizione di interessi, opinioni e valori anche se di questi argomenti si trova qualche traccia nelle raccomandazioni che accompagnano i curricula e di cui ho già sottolineato la maggiore apertura, apertura che però non è normativa e si limita a suggerire, a invitare. In questo modo insegnare a discutere diventa un obiettivo diffuso ma la sua formulazione rimane vaga...

### 3.1.7. E LA VALUTAZIONE?

Alcuni curricula, quelli svedese e inglese per esempio, indicano gli obiettivi da raggiungere (alla fine del 5° e del 9° anno per il primo, alla fine dei cicli 3 e 4 per il secondo). Senza che sia precisato nel curriculum, anche i programmi francesi dell'ultimo anno della secondaria I rimandano all'esame nazionale corrispondente. Si tratta di valutazioni istituzionali disseminate lungo il percorso scolastico. Le modalità precise della valutazione vengono espresse molto di rado. Infatti la difficoltà di valutare l'EC è ben nota: si tratta di misurare competenze sociali e non conoscenze dichiarative.

## 3.2. VARIAZIONI

Alla fine di questo percorso ho raggruppato vari interrogativi che si sono imposti alla mia attenzione man mano che i testi ufficiali e i curricula mi diventavano più familiari, mi si chiarivano i loro reciproci rapporti e alcune questioni affrontate nel corso del lavoro venivano arricchite dai temi dibattuti in altre sedi pubbliche. Quattro sono le domande fondamentali.

### 3.2.1. QUALE CONCEZIONE COMUNE DEL CITTADINO COME INDIVIDUO DA FORMARE?

Nella prima parte ho tracciato a grandi linee il ritratto del cittadino ideale che risponde a tutti i requisiti richiesti. Le caratteristiche del

ritratto ideale sono ovvie, ma è necessaria un'analisi approfondita per far emergere le visioni che lo sottendono. Le parole che ricorrono più spesso appartengono a due famiglie distinte: nella prima rientrano quelle che si riferiscono alla persona – autonomia, spirito critico, spirito d'iniziativa –, nella seconda quelle che in qualche modo tendono ad equilibrare possibili derive individualistiche – solidarietà, responsabilità, cooperazione, partecipazione. Il cittadino ideale stabilisce con gli altri e con il mondo relazioni di tipo orizzontale in opposizione a una concezione verticale fondata sull'autorità e sulla gerarchia che è la traduzione, in campo educativo, di un'ideologia "liberale" coerente con una visione del mondo in rete. Le caratteristiche così delineate trovano l'approvazione di tutti. Ma sarebbe necessario studiare più a fondo la differenza tra un soggetto così formato e la realtà del mondo in cui è chiamato a vivere. Sono molti i ricercatori che dubitano dell'"orizzontalità" delle nostre società, sono molti quelli che si domandano se Internet non sia di fatto un enorme sistema gerarchico che produce disuguaglianze... Per quanto poi riguarda il rapporto tra formazione dell'individuo e socializzazione, formulo questa ipotesi sull'evoluzione delle finalità della scuola in generale e dell'EC in particolare, e delle scelte formative. Tradizionalmente gli obiettivi di socializzazione corrispondevano a comunità politiche relativamente stabili e sufficientemente omogenee per guidare l'azione educativa e fornirle un contenuto. L'apprendimento della convivenza avveniva mediante la trasmissione di saperi e valori propri della comunità di appartenenza e della sua cultura, in modo che saperi, competenze e identità collettiva risultavano strettamente legati. Ma oggi sempre di più, in nome della globalizzazione, si propongono e si impongono come prioritari saperi e competenze indispensabili per reggere alla concorrenza, alla competizione, per affermarsi sul mercato delle risorse umane. E questi saperi e competenze predominanti modificano le discipline scolastiche istituzionali o ne introducono di nuove, marginalizzando il contributo della scuola alla costruzione delle identità che vengono vissute come "vecchie" e superate. E allora il cittadino non è più il soggetto che appartiene a una comunità politica ma un individuo che "abita non importa dove", deve godere dei diritti umani e inserirsi in un mondo globalizzato. La convivenza a cui deve tendere l'EC si fonda su alcuni valori legit-

timati essenzialmente dalla loro utilità sociale. Anche i contenuti e le metodologie scritti nei curricula ufficiali devono essere letti attraverso questa tensione tra appartenenza a una comunità politica e competenze necessarie per affrontare la globalizzazione. Il che ci porta a chiederci quali idee di democrazia sono sottese all'EC.

### 3.2.2. QUALE CONCEZIONE DELLA DEMOCRAZIA?

Nei testi ufficiali la democrazia viene collegata a temi forti come le istituzioni politiche, l'uguaglianza, il rispetto, la condanna di ogni discriminazione, la partecipazione e, a un livello più formale, il voto. Lascio da parte per il momento questi aspetti per richiamarne uno già evocato, quello dei conflitti e del dissenso. La democrazia presente nei documenti ufficiali è molto idealizzata e limitata; ci sono scarsi riferimenti, spesso neanche quelli, al potere, ai poteri, alla gerarchia sociale, ai conflitti tra gruppi, interessi, opinioni. La democrazia viene presentata come un'ovvietà, un dato scontato per convivere nel modo migliore, nel rispetto delle persone e delle differenze, priva però di qualunque dimensione storica conflittuale. È vero che nell'EC si parla della storia, ma la parte che le viene assegnata sembra solo legata alla dimensione dell'appartenenza mentre non si mette in evidenza che la democrazia non ha niente di naturale, e non è "la fine della storia".

### 3.2.3. QUALI RAPPORTI TRA L'EC E LA "FORMA SCOLASTICA"?

L'espressione "forma scolastica" non viene utilizzata nei testi ufficiali. È un dato di cui ho fornito alcuni elementi e aspetti differenziati nei vari sistemi. Tutti i segnali dicono che l'EC fatica a trovare posto in essa; tutti sono unanimi nell'affermare la trasversalità dell'EC, l'opportunità di mobilitare tutti i soggetti coinvolti e promuovere gli approcci multidisciplinari. Di nuovo osserviamo che i curricula presentano tra loro alcune discrepanze: ve ne sono di più aperti a pratiche e a momenti innovativi rispetto alla forma scolastica dominante. Sarebbe utile approfondire l'inchiesta nelle varie classi.

### 3.2.4. QUALE CONCEZIONE DELLA FORMAZIONE, DELL'INSEGNAMENTO E DELL' APPRENDIMENTO?

Apro qui, e subito richiudo, un altro capitolo importante per interpretare le scelte operate in materia di EC: si tratta di capire quale visione della formazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento stia dietro i curricula. Essa non è esplicitamente dichiarata nei documenti ufficiali. Finalità, scopi e obiettivi dell'EC sono generali e generosi ma il modo in cui realizzarli rimanda alle pratiche quotidiane, all'esperienza concreta. Ora, i testi ignorano volutamente quello che potrebbe apparire troppo "astratto" ma lasciano intravedere una specie di modello che per i più giovani punta sullo sviluppo personale e sociale, e sul contesto più immediato, toccando progressivamente orizzonti più ampi. Le posizioni e i comportamenti promossi dall'EC si costruiscono con la pratica, ma ho già segnalato lo scarso collegamento esistente tra momenti "teorici" di apprendimento dell'EC e esperienze concrete che nascono dalla vita scolastica stessa.

#### 4. IN MANCANZA DI UNA CONCLUSIONE

Questa analisi comparata dei curricula di sette sistemi educativi europei, che vuole essere un invito a continuare la ricerca, l'approfondimento, il dibattito, apre più questioni di quante ne risolva. Mi preme insistere su due dati:

nei curricula l'EC è una disciplina la cui principale caratteristica si rivela essere l'eterogeneità; essa si presenta come un guazzabuglio dove c'è tutto e il contrario di tutto. Non c'è curriculum che non sottolinei e non si proponga di sviluppare le dimensioni cognitive e comportamentali; che non menzioni i valori e le dimensioni etiche e sia pure con una certa cautela non nomini le dimensioni affettive e personali. Il cittadino è un individuo multiforme, e tale deve essere la sua formazione. Questa versatilità traduce anche l'ambiguità riscontrata più di una volta: può essere strumento di pacificazione e/o di formazione critica, luogo di accoglienza di tutte le inquietudini educative. Se i testi ufficiali sono ambigui e proteiformi, le risposte precise sui contenuti e sui metodi spettano agli insegnanti e agli adulti. Non è detto che vi sia corrispondenza tra i primi e le seconde;

anche l'insistenza sul locale e sul contesto ambientale dell'alunno, nonostante le finalità dichiarate di favorire l'inserimento in una società e in un mondo complessi, diversificati, mutevoli, deriva da queste ambiguità. Se da un certo punto di vista tale insistenza è un veicolo indispensabile dell'inserimento auspicato poiché, prima di appartenere al mondo ognuno appartiene a un luogo e al suo radicamento particolare, essa esprime però anche una chiusura che viene rafforzata dalla cornice nazionale e dalla quasi totale assenza del richiamo all'Europa. Alcune parole vengono pronunciate come formule incantatorie che non mancano di raggiungere lo scopo: il "cambiamento" citato in tutti i testi, ben poco dialettizzato rispetto alle continuità, viene usato come un obbligo positivo mentre io mi chiedo se non è piuttosto, come altri simili, il sintomo del nostro disorientamento e della nostra supposta impotenza di fronte al futuro.

## ELENCO DEI DOCUMENTI

La bibliografia relativa all'EC è molto ricca. Poiché in questo lavoro non cito esplicitamente nessun articolo, libro o rapporto, rimando il lettore alle numerose bibliografie consultabili su vari siti e in numerose opere. Indico quindi solo le fonti utilizzate. Ringrazio i partecipanti al progetto Comenius per i documenti che mi hanno messo a disposizione.

### Inghilterra e Galles

- Citizenship, The National Curriculum for England, key stages 3-4, 1999
- Framework for personal, social and health education and citizenship at key stages 1&2

### Spagna e Catalogna

- Sito del ministero spagnolo "Informacion al Ciudadano"
- Curriculum della Catalogna, sito del Ministero

### Francia

- Programmi della scuola elementare, BO HS n°1, 14 febbraio 2002
- Educazione civica nel collège, programmi e documenti allegati, sito del CNDP

### Italia

- Direttiva ministeriale n.58, 8 febbraio 1996, sito del Ministero
- Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e Obiettivi specifici di apprendimento.
- Liceo classico. 12 ottobre 2005

## Portogallo

- Testi ufficiali sul sito del Ministero

### Documenti complementari

- Isaura Abreu, *Articolare curriculum esplicito e curriculum implicito*

## Romania

- Educazione per la società, progetto annuale, Scuola materna (dattiloscritto)
- Presentazione dattiloscritta da cui risulta che l'educazione civica è insegnata nelle classi 3° e 4° e nelle classi 7° e 8°, testo completato dagli Obiettivi e contenuti di queste quattro classi
- Curriculum della scuola professionale, Educazione civica (II° anno) e Educazione all'impresa (III° anno)
- Cultura civica, curriculum generale, trasmesso nel novembre 2002

### Documenti complementari

- Cultura civica, Clasa a VII-a; Ghidul profesorului, material experimental 1994-1995
- L'istruzione in Romania (due fascicoli pubblicati dal Ministero della Pubblica istruzione, 2000)
- Centro nazionale per la formazione del personale dell'insegnamento pre-universitario

## Svezia

- The Swedish School System
- Curriculum for the Non-Compulsory School System (Lpf 94), sito del Ministero

## Documenti complementari su altri paesi e altri sistemi

- Documenti Eurydice di presentazione dei sistemi educativi europei
- Slovenia, testo in consultazione, 14-04-1998
- Norvegia, programma di studi per la scuola di base, parte generale, 1995
- Inchiesta IEA, Civic Education Project. Varie pubblicazioni
- Educazione alla cittadinanza in Europa. Eurydice, 2005.



Sintesi e suggerimenti

## EDUCARE ALLA CITTADINANZA NELL'EUROPA DI OGGI

### RISCHI E PERCORSI

François Audigier  
Università di Ginevra <sup>14</sup>

#### 1. L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DI FRONTE AD ALCUNE CONTROVERSIE

Senza alcuna pretesa di esaustività, quattro esempi illustreranno il fatto che, al di là delle dichiarazioni generali e generose sull'educazione alla cittadinanza e la sua necessaria presenza, l'intenzione di educare è la più complessa e la più problematica.

##### 1.1 Il senso della cittadinanza oscilla entro due concezioni:

- una concezione leggera per cui la cittadinanza qualifica tutte le persone che vivono in società;
- una concezione forte che afferma l'importanza di un nocciolo duro della cittadinanza che concerne l'aspetto giuridico e politico e che è legato alla comunità politica d'appartenenza.

In altre parole, dopo aver constatato che tutte le società e tutti i sistemi educativi hanno sempre messo in atto dei modi per trasmettere i valori, i principi e le norme di vita collettiva, cosa apporta in più e di differente il fatto di riferire questi valori, principi e norme alla cittadinanza democratica? La posta di questa controversia è il ruolo della

<sup>14</sup> Cittadino europeo nel senso della cittadinanza dell'Unione Europea.

politica nelle nostre democrazie, cioè l'esistenza di dibattiti pubblici sul bene comune, sull'avvenire delle nostre società, sulle scelte da fare...

1.2 Se ammettiamo la concezione 'forte' della cittadinanza, l'educazione alla cittadinanza è un'educazione ai diritti e al potere. Le idee e le pratiche di partecipazione degli alunni sono ampiamente diffuse e s'incarnano in numerosi dispositivi. Restano da definire precisamente i poteri e le libertà che, noi adulti, siamo disposti a lasciare agli alunni.

1.3 La critica indirizzata a una educazione civica troppo formale e troppo astratta ci porta a privilegiare le situazioni nelle quali gli alunni 'vivono' la cittadinanza. Comunque, quali che siano l'interesse e la pertinenza delle dette situazioni, è essenziale che esistano dei momenti ove queste situazioni sono analizzate, meditate, dibattute, come altrettante occasioni di lavorare sui concetti e i valori legati alla cittadinanza. L'esperienza non è trasparente agli attori; inoltre bisogna avere degli strumenti e delle risorse per analizzare le proprie esperienze, metterle a distanza, dargli un senso.

1.4 Questa critica ha anche condotto a privilegiare spesso degli approcci detti trasversali. Questo si giustifica nella misura in cui le situazioni che i cittadini sono chiamati a vivere non siano troppo disciplinari e che gli insegnamenti di tutte le materie abbiano qualcosa a che vedere con la formazione del cittadino.

Ma il rischio è allora doppio:

- nessuno se ne occupa veramente;
- i caratteri propri della cittadinanza sono smarriti all'interno di approcci troppo generalisti che lasciano scappare una costruzione rigorosa di competenze sociali e critiche.

## 2. CONFRONTO DI CURRICULA EUROPEI <sup>15</sup>

Non svilupperò qui le condizioni e prudenze che richiede un lavoro di confronto in un gioco complesso di individuazione delle rassomiglianze e delle differenze, della presa in considerazione dei contesti ma anche della preoccupazione di non restarci intrappolati, etc.

Mi limiterò ad alcune osservazioni che sono le più approfondite nel testo citato nella nota.

2.1 Fintanto che esistono delle maniere distinte, i curricula fanno dell'educazione alla cittadinanza una materia scolastica che ha poche o nessuna relazione con le esperienze vissute nello spazio e nel tempo scolastico. Paradossale? L'insegnamento primario è qui più aperto dell'insegnamento secondario.

2.2 I testi testimoniano un'accumulazione di buone intenzioni e un'assenza di qualsiasi problematizzazione e di qualsiasi segno di tensione tra i differenti aspetti dell'educazione alla cittadinanza. Se gli alunni raggiungessero tutti gli obiettivi e gli scopi di questa educazione...

2.3 I contenuti relativi al diritto sono molto limitati.

2.4 La dimensione europea è anch'essa altrettanto limitata. L'appartenenza è innanzitutto locale o nazionale. Essa è molto più raramente europea. D'altronde non è tanto di un sentimento d'appartenenza quanto di un livello d'appartenenza di cui bisogna tener conto per comprendere il mondo attuale. L'Europa non si presenta tanto come uno spazio di solidarietà.

<sup>15</sup> Cfr. documento di lavoro, Per un approccio comparato dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. Versione 2003. [www.proformar.org/elcae/anex\\_seminaires/anex\\_lille/annexe%204%20Audigier.doc](http://www.proformar.org/elcae/anex_seminaires/anex_lille/annexe%204%20Audigier.doc)

2.5 La preoccupazione per i valori è affermata dappertutto. Qui s'introducono tutte le interrogazioni concernenti il posto della religione e la presa in conto della diversità culturale, queste ultime due sono i temi per i quali accettare o rifiutare i giudizi d'evidenza quali che siano.

### 3. CONCLUSIONE: LA PROSECUZIONE DEL LAVORO

La democrazia è anche il rischio di disaccordi, inclusi quelli tra persone e gruppi mossi dalle migliori intenzioni. È quindi essenziale identificare e analizzare questi disaccordi o questi problemi che restano in sospenso.

I temi che emergono dal confronto dei curricula si presentano come altrettanti oggetti sui quali proseguire il nostro lavoro. Quest'ultimo ha tutto da guadagnare ad impegnarsi in prospettive comparative e ad appoggiarsi sulle numerose esperienze che esistono e si sviluppano.

L'interesse portato oggi sulla diversità culturale deve incitarci a moltiplicare queste occasioni di lavoro collettivo e non confinarci nelle nostre specificità come altrettante protezioni.

Per completare questi temi,

– la ricerca di relazioni entro le quali rilevare approcci più specificatamente disciplinari e gli approcci detti trasversali, ma anche le relazioni tra questa educazione e le materie scolastiche che studiano le società presenti e passate, quali la storia e la geografia;

– la formazione di insegnanti che sembra ovunque estremamente povera e lasciata alle iniziative di poche persone. Le autorità scolastiche e politiche non possono reclamare lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza senza accompagnare questa richiesta con misure istituzionali adeguate.

Infine, l'educazione alla cittadinanza non è l'unico campo della formazione scolastica che permette l'apertura agli altri, lo sviluppo di competenze sociali, etc. Ma rigore e chiarezza sono necessari affinché il tutto non sia confuso e, alla fin fine, sia la cittadinanza a rimetterci.

Questo volume è stato stampato da New Press di Como per Ibis edizioni.



