

# **Educazione alla cittadinanza nella società pluralistica**

di Milena Santerini

Tratto da <http://www.edscuola.it/>

Jerome Bruner scrive che occorre chiedersi, a proposito di una materia scolastica, se "una volta pienamente svolta, quella disciplina risulti degna del sapere di un adulto e se una persona che si sia iniziata ad essa da giovane divenga un adulto migliore" (1). Ora, l'educazione alla cittadinanza conferma ed insegna quei valori che una società reputa importanti, formando il cittadino a rispettarli e farli propri, per divenire nel rispetto della convivenza e nella solidarietà, un "adulto migliore"?

Nonostante il consenso sull'importanza di questo insegnamento, l'educazione alla cittadinanza nella scuola non si può dire "pienamente svolta", ma incontra anzi varie difficoltà ed ostacoli. Ciò avviene sia quando si propone una versione massimalista degli obiettivi di questa disciplina, secondo cui i destini di una società sarebbero affidati quasi soltanto all'influenza della scuola, sia quando ci si limita ad una visione più moderata, che affida all'istruzione solo il compito di alfabetizzare le nuove generazioni nei diritti/doveri della cittadinanza.

## **Caratteristiche attuali dell'educazione alla cittadinanza**

L'educazione civica costituisce, per molti motivi, una disciplina "a parte" nel panorama scolastico. Essa si presenta sotto molti aspetti, in particolare in Italia, come una disciplina "ambigua" per vari motivi. Quanto alla particolarità, l'educazione alla cittadinanza si presenta come un intreccio tra aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali, tra conoscenza, valori e atteggiamenti. Negli studi internazionali si sottolinea in questo senso la particolarità dell'educazione alla cittadinanza e l'eccezione alla norma dell'obiettività nella scuola costituita dai suoi programmi; dalle ricerche svolte in vari paesi emerge cioè la grande importanza di inculcare non solo conoscenze ma anche valori, come ad esempio la tolleranza, il rispetto, la solidarietà (2). Essa si colloca inoltre, al confine tra la dimensione cognitiva e quella affettivo-motivazionale, rappresentando, come sottolinea François Audigier, un campo molto pertinente per studiare la relazione tra esperienza e saperi (3).

Un altro aspetto della particolarità dell'educazione alla cittadinanza consiste nella dimensione di provvisorietà: il suo statuto, infatti, rimane fino ad oggi sospeso. In molti paesi europei, la storia dell'educazione civica rispecchia l'evoluzione avvenuta da un progetto di coesione dell'unità nazionale ad una cittadinanza di tipo "orizzontale" tra i membri della società, che si aggiunge al rapporto "verticale" tra il cittadino e lo Stato. In Italia, dopo la seconda guerra mondiale, l'educazione civica, considerata un antidoto al nazionalismo e un avviamento alla democrazia, presenta in modo ricorrente i temi dell'educazione alla responsabilità e il richiamo alla Costituzione come carta comune dei cittadini. Esiste a questo proposito un'oscillazione, da parte di amministratori, politici ed insegnanti, tra la scelta di farne materia a parte oppure farla coincidere tout court con le finalità globali dell'educazione scolastica. Nei progetti attuali di riforma dei cicli scolastici non è prevista come materia a parte.

Infine, l'educazione alla cittadinanza resta in molte classi irrimediabilmente marginale. Si parla generalmente di "fallimento" dell'educazione alla cittadinanza, sia per quanto riguarda la diffusione della violenza e della microcriminalità, sia rispetto all'insufficiente senso della legalità e della coscienza socio-politica dei giovani. La ricerca IEA del 1971 già mostrava che nessuno dei paesi partecipanti all'indagine presentava alti livelli di successo nel trasmettere valori civici. Negli Stati Uniti, i rapporti NAEP (National Assessment of Educational Progress) hanno dato risultati contrastanti. Nel 1988, The Civics Report Card notava con "disappunto" che solo la metà degli studenti della scuola superiore raggiungeva un livello di competenza consistente nella comprensione della specifica struttura e funzionamento del governo e solo il sei per cento ne aveva una conoscenza dettagliata. A distanza di dieci anni, una seconda valutazione, non comparabile con la prima, dava invece come risultato un settanta per cento di studenti (di quarto,

ottavo e dodicesimo grado) al livello di base, che presuppone la conoscenza dei principi fondamentali della democrazia americana, della Costituzione e della Dichiarazione d'indipendenza (NAEP 1998 Civics Assessment). La ricerca riscontra anche alcuni fattori associati con le prestazioni: l'uso di Internet in classe, le attività in piccoli gruppi, la maggiore esperienza degli insegnanti e il servizio di volontariato svolto dagli studenti.

Quali sono i motivi di tante difficoltà? Le ambiguità dell'educazione alla cittadinanza non riguardano soltanto la scuola, ma sono, più spesso, lo specchio delle condizioni sociali esterne. Sono, infatti, numerosi i fenomeni sociali che hanno cambiato il volto della cittadinanza classica nei paesi occidentali (ci si limiterà, nell'analisi che segue, a quest'area, pur nella consapevolezza che vi sono situazioni profondamente diverse in altre aree del mondo). Tra i fattori rilevati dagli studi socio-politici vi sono l'indebolimento del legame sociale interno alla nazione dovute alla svolta neo-liberista, le forti correnti migratorie dal nord al sud del mondo e dall'est all'ovest in Europa che favoriscono tensioni negli e tra gli stati, il fenomeno della globalizzazione che tende a mutare la fisionomia del mondo, stabilendo nuovi tipi di rapporti oltre gli stati nazionali. Dopo la scomparsa dei blocchi, ci si trova di fronte a un mondo frammentato, in cui i contesti più grandi si sono sgretolati in più piccoli e che, per essere compreso, come scrive Gertz, "va scoperto ed esplorato attraverso esempi, differenze, variazioni e particolarità, un pezzo alla volta e un caso dopo l'altro" (4).

I problemi della globalizzazione evidenziano una situazione a due facce: da una parte, disorientamento e disgregazione che favoriscono neo-tribalismi e fenomeni di fondamentalismo, in occidente come in oriente; dall'altra, un'accresciuta rete di comunicazioni che ha reso il mondo infinitamente più piccolo.

Dopo il 1989, le relazioni internazionali sembrano aver dato più vigore alla ricerca di un nuovo ordine mondiale dove, almeno apparentemente, ci sia più spazio per le istanze di interdipendenza e di reciproca solidarietà. Anche la crescita lenta ma costante dell'Unione Europea, proiettata oltre la dimensione economica, verso un possibile assetto costituzionale, sembra mostrare l'inevitabilità di nuove forme di cittadinanza sopranazionale in cui istituzioni come l'ONU detengono un potere reale.

La rapidissima rivoluzione tecnologica nel campo dei mass media ha trasformato tempi e modi della comunicazione, soprattutto attraverso la grande rete di Internet che permette di raggiungere in tempi reali, senza barriere di sorta, persone e luoghi. Vi è a questo proposito chi parla di "società della comunicazione", considerando l'estensione quasi illimitata del passaggio di informazioni come la caratteristica intrinseca della società attuale; vi è invece chi considera tali fenomeni come un'infrastruttura tecnica di cui si può fare un uso o un altro, ma che non hanno valore in se stessi. In ogni caso, tale cambiamento di rapporti spaziali ha messo in crisi l'idea di cittadinanza legata solo ad un luogo e sembra suggerire un modello in cui la dimensione spaziale sostituirebbe quella territoriale. Internet è il più chiaro esempio di nuova collettività creata in un cyber-spazio che non corrisponde a un territorio fisico ma lo può inventare.

Un altro profondo cambiamento risiede nel rapporto tra le generazioni e tra i sessi. Lo statuto del bambino, della donna, dell'anziano ha subito cambiamenti di vario tipo. La Convenzione Internazionale dei diritti del fanciullo del 1989, ad esempio, costituisce da un lato il traguardo più avanzato di difesa del bambino; dall'altro, però, ha messo in luce le due dimensioni, apparentemente contraddittorie, con cui si guarda all'infanzia: la protezione e la richiesta di una sua maggiore partecipazione alle scelte che la società opera nei suoi confronti. La Convenzione, in altre parole, esprime le due anime della società nei confronti del bambino: la prima, secondo cui bisogna proteggere il minore (bambino e adolescente) in quanto persona debole e vulnerabile, e la seconda, per cui occorre considerarlo capace di responsabilità e di esercizio dei propri diritti. Le due diverse concezioni tendono a contrapporsi, mentre la prospettiva educativa indica come strada l'equilibrio e la conciliazione tra emancipazione e protezione.

Non solo il bambino stenta a trovare una sua cittadinanza, ma anche l'anziano che, paradossalmente, ha visto ridotti, anziché aumentati, i suoi spazi nella società moderna. La terza età, esclusa dalla produzione attiva, conserva difficilmente il ruolo autorevole tipico delle società tradizionali, tranne per quanto riguarda il "potere" di consumare; mentre la popolazione invecchia, solo l'anziano "giovane" mantiene il suo posto sociale. Per gli altri, l'emarginazione è inevitabile.

## Un'educazione alla cittadinanza multidimensionale

Alla molteplicità di implicazioni e trasformazioni di ordine sociale, culturale, economico, brevemente sintetizzate, corrisponde una complessità e multidimensionalità del concetto stesso di cittadinanza. Essere cittadini significa adempiere ai propri doveri elettorali, partecipare attivamente alla gestione delle problematiche territoriali, conoscere la legislazione del proprio paese, o esprimere un senso di identità nazionale? I comportamenti civici attengono maggiormente alla sfera privata o a quella pubblica? Quale relazione si crea tra diritti e doveri all'interno della società delle cittadinanze al plurale?

A seconda dei punti di vista e delle categorie utilizzate, troveremo uno o più di questi livelli, trattati singolarmente o, più spesso, sovrapposti, creando un fenomeno di intraducibilità e giustapposizione incoerente di tali concetti nella pratica educativa quotidiana.

Una concezione che rispetti tale complessità, accresciuta dai cambiamenti globali in corso, deve prendere in considerazione, invece, tutti i livelli, all'interno di un sistema concettuale coerente, al fine di sviluppare un modello delle componenti della cittadinanza. Le ricerche internazionali più recenti hanno creato nuovo interesse per questo tema, sviluppando vari modelli integrati che non necessariamente fanno riferimento ad una specifica teoria sociologica o politica della cittadinanza.

Ad esempio, la proposta di France Gagnon e Michel Pagé di quadro concettuale della cittadinanza elaborato nell'ambito dell'International Comparative Research Group presenta un quadro concettuale, cioè uno strumento descrittivo che analizza e suddivide il concetto complesso di cittadinanza (5). Il quadro di Gagnon e Pagé presenta quattro macro-concetti su due assi, al cui centro vi è quello di cittadinanza. Sull'asse verticale dell'IDENTITÀ si trovano, ai due poli, i macro-concetti della identità nazionale e delle appartenenze sociali, culturali e sovranazionali; su quello orizzontale dell'UGUAGLIANZA si trovano invece i poli del regime effettivi dei diritti e della partecipazione politica e civile. I singoli elementi non possono essere considerati isolatamente, ma in stretto legame fra loro; inoltre, ciascun macro-concetto comprende al suo interno altri livelli, che contribuiscono a chiarirne il senso. Sull'asse verticale, in alto, si trova l'identità nazionale, insieme di caratteristiche riferite all'identità collettiva di una comunità politica, che tutti i cittadini sono invitati a condividere; sulla stessa linea verticale, in basso, le appartenenze sociali, culturali e sovranazionali cui i cittadini fanno riferimento. L'asse orizzontale è costituito, a sinistra, dal regime effettivo dei diritti, che intende assicurare l'uguaglianza dei cittadini all'interno di una società; a destra, dalla partecipazione politica e civile, insieme di azioni, competenze e disposizioni con cui il cittadino manifesta il suo impegno al governo della società.

Osservando che l'educazione alla cittadinanza del 21 secolo esige "un approccio più olistico, caratterizzato da comprensività e consistenza in ampiezza e profondità", anche Cogan e Derricott formulano un modello di cittadinanza multidimensionale intorno a obiettivi educativi quali:

- approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
- assunzione di responsabilità;
- comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
- pensiero critico;
- disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
- cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
- sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
- partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale (6).

Il progetto educativo adatto a potenziare tali attitudini dovrà, secondo i ricercatori, svilupparsi a quattro livelli: personale, modificando i comportamenti di vita; sociale, in quanto impegno nella vita pubblica; spaziale, considerando l'interdipendenza e temporale, che include progetti per il futuro. Tra i fini dei curricula scolastici interdisciplinari si trova, in questa prospettiva, la creazione di una "cultura civica globale" (7).

Il modello di Cogan e Derricott, a partire da una visione della cittadinanza a livello mondiale, può essere definito olistico. I ricercatori propongono, infatti, una trasversalità su vari piani: nella determinazione di diverse dimensioni della cittadinanza, nell'integrazione tra livello cognitivo e comportamentale, e infine nella considerazione delle categorie dello spazio e del tempo. Tale proposta può essere accostata a curricula analoghi - come il progetto svizzero Objectifs d'apprentissage pour un seul monde - che hanno per obiettivo lo sviluppo delle attitudini a percepire l'unità della società umana, i rapporti globali, incoraggiando la facoltà di farsi un'opinione e prendere decisioni in quanto membri della società globale (8). Le disposizioni atte a crea-

re una coscienza di appartenenza alla società globale, secondo questo tipo di progetto, saranno:

- l'alunno considera sé e gli altri come membri di una sola specie, i cui rappresentanti hanno in comune dati biologici, psicologici e culturali;
- l'alunno considera sé e gli altri facenti parte della biosfera;
- l'alunno prende coscienza che tutti partecipano al sistema sociale e culturale del mondo;
- l'alunno prende coscienza che tutti (singoli e gruppi) sono allo stesso tempo "eredi" e "veicoli" di una cultura, creditori e debitori della "banca globale" del mondo;
- l'alunno prende coscienza che gli uomini hanno percezioni, opinioni e comportamenti differenti, che esistono diversi punti di vista etc., cercando di individuare gli apporti specifici della propria e delle altrui culture.

In campo internazionale, vari autori che si sono occupati di questo tema, hanno messo in evidenza la necessità di una visione inclusiva dell'educazione alla cittadinanza, oltre la nazione e la visione monoculturale di essa (9). James Lynch, ad esempio, definisce tre livelli di cittadinanza (locale, nazionale, internazionale), identificandoli in quattro distinti campi: sociale, culturale, ambientale ed economico (10). Questi esempi portati brevemente in rassegna - ed altri si potrebbero aggiungere - confermano la tendenza a concepire l'educazione alla cittadinanza del futuro secondo una prospettiva ampia ed inclusiva, che associ agli obiettivi riferiti alla identità nazionale ed alla conoscenza dell'organizzazione politico-istituzionale di un paese, le finalità di apprendere a vivere insieme nella diversità, dotando le nuove generazioni degli strumenti per affrontare la complessità a livello personale, sociale, culturale, politico, economico, ambientale.

## **Obiettivi e disposizioni**

Per quanto riguarda il problema dell'identità, minacciata nella società attuale dall'indebolimento del legame sociale, un progetto di curriculum deve comprendere alcuni elementi "tradizionali" dell'educazione alla cittadinanza: conoscenza della cultura civica, trasmissione e comunicazione della lingua nazionale, accettazione delle norme costituzionali ed istituzionali del paese, patrimonio culturale (storia, simboli, miti). Come si è detto, uno dei fattori di crisi dell'idea di nazione consiste nell'impatto di elementi erosivi e conflittuali sull'identità culturale di un paese. In realtà, l'entrata in un paese di altre culture rappresentate dalla convivenza di persone immigrate, non costituisce necessariamente il fattore di crisi esterno più significativo. La moltiplicazione delle appartenenze è, infatti, una strada percorribile sia sul piano culturale che socio-politico, come vari paesi multiculturali hanno mostrato. Occorre invece guardare con più preoccupazione alla minore o maggiore capacità del veicolo di trasmissione della cultura nazionale - e quindi dell'identità - presentata dal sistema educativo centrale. Se è vero, come sostiene Gellner che "è la cultura, non la comunità che detta le norme più profonde", è necessario guardare ai problemi dell'accesso e della fruizione della cultura comune da parte di tutti i cittadini nella scuola (11) come premessa e condizione di un'identità e di una cultura civica comuni, capaci di integrare le differenze.

L'obiettivo di inclusione riguarda invece il rafforzamento del legame sociale a livello dell'uguaglianza dei cittadini. L'io accanto al noi non è un ideale impossibile, anzi rappresenta la scelta necessaria di un mondo interdipendente. Certo, la correzione del liberalismo attraverso una maggiore attenzione per gli interessi di uguaglianza e giustizia - individuata come "terza via" della modernità - non è stata ancora trovata. Chi crede che esista suggerisce la possibilità di coniugare, nella cittadinanza, libertà positive e negative, mobilità individuale e responsabilità sociale. Una condizione necessaria è però la rinuncia alle ideologie, accettando di praticare strade diverse da quelle della radicalizzazione politica. L'educazione può quindi agire in tal senso, verso il potenziamento della società civile e di tutte le forme di associazione e di solidarietà, favorendo l'impegno civico, soprattutto se libero e volontario. Può altresì contribuire a ridurre il peso della dimensione economica conducendo a leggere il legame sociale fuori dalle leggi del mercato, facendo emergere il cittadino dietro il consumatore.

Ciò significa educare alla cittadinanza come codice di vita "orizzontale", che ponga in primo luogo l'inclusione dell'altro dentro l'ordine della società. Ancora, presuppone una capacità di riconoscimento della dignità umana a tutti i livelli. Operare inclusione anziché esclusione significa considerare i bisogni e diritti di ogni essere umano, sia a livello della convivenza più prossima, sia dei più lontani, considerando come destino di una società aperta non la separazione

ma la coabitazione. Al rapporto verticale con lo Stato, tipico di una educazione civica di tipo istituzionale, va affiancato un rapporto orizzontale di riconoscimento degli altri, una relazione "da cittadino a cittadino che si radica nel fatto di riconoscere a ciascuno un posto nella comunità" (12).

La partecipazione, ancora, costituisce un obiettivo fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Le conquiste dell'individualismo moderno hanno creato persone che apprezzano l'autenticità personale, desiderose di autonomia e di emancipazione, idee conquistate nelle dinamiche dei processi socio-politici, che hanno modificato profondamente anche il volto dei rapporti interpersonali e familiari. Dopo il '68, il concetto di autorità è diventato più fragile, e più difficile accettare una morale eteronoma; anche l'educazione civica, le regole, il concetto di autorità, come ha notato Claudine Leleux, sono stati sospettati e screditati, lasciando il passo ad un "privatismo civico", senza che del '68 si salvasse la spinta utopica, collettiva e di responsabilità sociale come forza di trasformazione (13). Sarebbe anacronistico dare al cittadino autonomo di oggi un'istruzione-formazione guidata dall'esterno, centrata solo sulla conoscenza di regole e processi della vita sociale e politica a cui dovrebbe uniformarsi. In una società pluralista, il "cittadino docile" finirebbe con l'effettuare - come peraltro già avviene - un'interiorizzazione acritica di quanto proposto da persuasori manifesti od occulti (14). Più che da progetti politici di stampo autoritario, il cittadino occidentale di oggi è esposto all'indottrinamento dei mezzi di comunicazione e del potere del mercato. Concepire un'educazione civica fondata sull'adesione alle norme significherebbe, di conseguenza, lasciare che l'identità prevalente divenga quella del consumatore, passivo fruitore di beni, senza possibilità di fornire apporti di natura critica.

D'altra parte, questa coscienza era già chiara ai pedagogisti e legislatori del dopoguerra, tesi a creare un progetto di reale educazione alla cittadinanza responsabile. Appare evidente, tuttavia, la differenza con il periodo degli anni '50 e '60, caratterizzato anch'esso da una forte spinta al rinnovamento dell'educazione civica. Anche in quegli anni, infatti, la domanda di civismo si esprimeva nella formazione di un cittadino responsabile di fronte alla dis-educazione indotta dai regimi totalitari; l'esigenza di cittadinanza prendeva però la forma di un rinvigorito rapporto con lo Stato democratico e con le sue istituzioni. Gli ultimi decenni del XX secolo - e in prospettiva del XXI - senza che il problema dell'educazione alla democrazia possa dirsi risolto, vedono invece prevalentemente la diffusione di un civismo fondato sull'autonomia personale, il valore dell'individuo, i legami orizzontali.

La nuova cittadinanza, più individualistica e post-convenzionale, reclama un'educazione civica che possa fornire strumenti per intervenire personalmente, deliberare e esercitare una funzione critica; non potrà limitarsi ad informare il futuro cittadino sui suoi doveri, ma, unita al giudizio morale, come scrive Leleux, "dovrà metterli in una situazione di apprendimento riflessivo della decisione intorno alle cose pubbliche" (15). Le capacità critiche e argomentative potranno sostenere il progetto di partecipazione, attuandosi soprattutto, come si vedrà più avanti, nella forma della discussione. Ciò si rende necessario, in modo particolare, rispetto alla decifrazione dei messaggi dei media e delle loro manipolazioni, cui i cittadini, non di rado privi di strumenti valutativi, sono sottoposti.

Al centro di un progetto di educazione alla cittadinanza, accanto alla trasmissione di senso critico, razionalità e capacità di gestire la complessità, si trova soprattutto l'assunzione del problema dell'appartenenza, o meglio delle appartenenze, molteplici, pluralistiche, e non esclusive. La domanda fondamentale a questo proposito, secondo Paul Ricoeur, riguarda quali siano le appartenenze, gli ordinamenti e i luoghi di riconoscimento dei cittadini, perché vi sia una rappresentazione politica di tali luoghi di riconoscimento sociale e civile (16). Il riconoscimento, infatti, implica reciprocità e ricomposizione all'interno di tutte le diverse sfere della vita, e non di una soltanto. A questo proposito, Jean-Marc Ferry ha definito "ordini di riconoscimento" i differenti luoghi in cui si costruisce l'identità di una persona: famiglia, società civile, chiese, stato. Tali sfere, va ribadito, sono sovrapponibili (e, di fatto, lo sono per la maggior parte delle persone). L'indebolimento del legame sociale, il multiculturalismo o la crisi della nazione pongono la sfida di lasciare a ogni ordine di riconoscimento e ad ogni sfera la sua validità e il suo ruolo nella vita di un individuo o di un gruppo.

L'educazione alla coesione sociale diviene, nella società attuale, un obiettivo associato e complementare dell'autonomia e dell'emancipazione, "correggendo" sia l'individualismo, sia i particolarismi. La cittadinanza chiede un lavoro dinamico di memoria e di integrazione in una storia; comporta un progetto di inclusione dei nuovi arrivati (in senso generazionale, etnico, sociale); fonda il riconoscimento degli altri in una interdipendenza reciproca.

Il tema del multiculturalismo sarà, in particolare, uno dei banchi di prova della nuova cittadinanza. Attraverso la competenza civica trasmessa nel processo formativo è possibile, infatti, vivere la tensione tra universalismo e particolarismo; uno dei compiti educativi più importanti diviene, nella prospettiva di un nuovo modello di cittadinanza, insegnare a vivere la complessità, superando e ricomponendo l'antitesi tra la nazione come eredità e come volontà. Si tratta della necessità di un'appartenenza che sia forte anche sul piano emotivo-affettivo; un tale senso di identità oggi non è ancora garantito dal livello sopranazionale (chi sarebbe disposto a dare la vita per l'Unione europea?) e la distinzione tra nazione giuridica e etnica potrebbe raffreddarlo del tutto. Ciò non significa, però, rinunciare ad un progetto transnazionale che ha le sue radici in un ideale cosmopolitico. Anzi, il percorso verso l'identità di "cittadini del mondo" passa attraverso l'integrazione delle appartenenze, non la loro sottrazione. Un compito del genere comporta di sottoporre a critica quegli elementi naturalistici e irrazionali che considerano fondante solo il legame familiare o etnico, aggiungendo al contrario tonalità affettive "calde" a progetti che travalicano il cerchio dell'identità locale e nazionale. Anche la mondialità ha una storia, una memoria ed un significato per cui vale la pena vivere.

Le tematiche della nazione e della mondialità in un'epoca di globalizzazione aprono, in sintesi, una prospettiva nuova all'educazione alla cittadinanza, in un diverso rapporto con l'educazione interculturale. Rinunciare all'identità nazionale – ammesso che sia possibile – non contribuirebbe certo a risolvere le problematiche della convivenza multietnica, ma potrebbe, al contrario, esasperare le tendenze ai radicalismi e al fondamentalismo. Si tratta piuttosto di formare ad un'identità capace di affrontare il pluralismo senza paura dell'altro. In questa direzione si colloca anche il tema della cittadinanza europea, sfera di appartenenza che non sottrae nulla a quella nazionale.

Vivere oggi nella società complessa comporta l'esigenza di affrontare la tensione positiva e dinamica tra istanze dell'universalismo e esigenze del particolarismo. La chiusura difensiva nella propria identità culturale o etnica rischia di limitare le risorse della persona e della società stessa se non si apprende lo scambio e il dialogo. Un'identità collettiva complessa che supera i particolarismi significa, nella vita di una società, risorsa e non limite (17).

## **Una pluralità di curricoli**

Risulta evidente la difficoltà di soddisfare tale pluralità di obiettivi con un solo modello di educazione alla cittadinanza. Si rende necessario, invece, utilizzare strumenti concettuali adatti alla lettura della complessità, mirando alla contestualizzazione della formazione e dei curricoli scolastici ad essa relativi nella concreta situazione storico-politica di ogni paese.

Le discipline scolastiche sono state definite da Jerome Bruner come "un modo di pensare certi fenomeni". Dare un ordine, una struttura ad una materia costituisce, secondo lo psicologo americano, uno dei mezzi principali per operare una mediazione culturale ed organizzare la conoscenza umana (18). L'insegnamento di una disciplina come corpo organico di concetti rappresenta l'unico modo, nella visione dello strutturalismo didattico di Bruner, per evitare confusioni e favorire l'apprendimento. Quest'ultimo, infatti, si basa sulla comprensione della natura generale, "fondamentale" dei fenomeni. Tale comprensione non solo permette il transfert di conoscenze, ma facilita la memorizzazione e la continuità di apprendimento.

Occorre chiedersi se, servendosi di questi criteri, l'educazione alla cittadinanza possa essere considerata una disciplina dotata di un proprio e specifico codice concettuale, al pari di altre, come la matematica o la storia. Se si concentra l'attenzione sulla caratterizzazione dell'educazione alla cittadinanza come disciplina, la risposta sarà negativa; attraverso la formalizzazione dell'insegnamento, infatti, si è imposto l'approccio scientifico in senso moderno che segue le regole dell'osservazione, del controllo rigoroso dei dati, valutazione e così via (19). L'educazione civica, così come viene attualmente insegnata nelle scuole, non soddisfa questi criteri per due motivi principali: presenta una pluralità di approcci spesso sovrapposti (ora centrati sulla struttura interna della società e la sua codificazione, ora sui ruoli sociali, ora sulla funzione della politica) e lascia irrisolto il rapporto tra dimensione soggettiva ed oggettiva della cittadinanza, tra valori e conoscenze. In questa sede non è possibile trattare questo secondo problema, riguardante l'educazione alla cittadinanza come crocevia dell'educazione morale e sociale, di aspetti emotivo/affettivi e cognitivi, conoscenze ed atteggiamenti. Si vuole ora mettere in luce, relativamente al primo ostacolo, che raramente i vari approcci raccolti nell'unico ambito dell'educazione alla cittadinanza, vengono connessi organicamente, attraverso una corretta logica

processuale. Più spesso, i vari nuclei tematici vengono sovrapposti nel curriculum, in una visione cumulativa secondo cui tutto ciò che attiene alla vita sociale e civica trova posto, secondo un ordine a volte anche casuale.

L'elaborazione di un curriculum di educazione alla cittadinanza, in conseguenza di quanto detto finora, troverebbe vantaggio da queste caratteristiche:

- contestualizzazione e storicizzazione del curriculum, relativamente alle situazioni di utilizzo. L'insuccesso dei curricula di educazione alla cittadinanza, infatti, trova una ragione anche nella intrinseca difficoltà di concepire programmi non sempre pertinenti rispetto alla situazione storica, sociale e politica in cui devono essere applicati. Tali osservazioni possono essere effettuate anche nei confronti del curriculum nazionale stesso e della promozione dell'autonomia scolastica. Infatti, le critiche mosse sul piano giuridico, politico e pedagogico sottolineano quanto i programmi nazionali, destinati a contesti diversi, rischiano di essere inefficaci, inattuali ed astratti. Con ciò non si esclude l'intervento del centro nella determinazione dei compiti della periferia scolastica, ma si esige la chiarificazione delle funzioni dei piani di studi generali e delle relative competenze;

- modello processuale (cioè basato su principi procedurali) anziché su comportamenti attesi o obiettivi da raggiungere. Alcuni autori, come Stenhouse, cercando un'alternativa al modello di costruzione di un curriculum basato sul modello mezzi-fini o su obiettivi comportamentali, individuano la scelta di conoscenze apprezzabili e degne di per sé di essere trasmesse. Il processo di apprendimento si sviluppa così intorno allo sviluppo di comprensione critica, giudizio, discussione, indagine. I modelli centrati sui processi, essenzialmente di tipo critico, poggiano sulle capacità di giudizio e favoriscono la comprensione e lo sviluppo di criteri per giungere all'apprendimento; in questo senso costituiscono un'opzione utile per l'insegnamento dell'educazione civica;

- articolazione flessibile intorno a uno o più nuclei tematici fondamentali. Per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza, si rende necessario un paziente lavoro di "districamento", come quello che segue, per individuare vari nuclei tematici o centri di interesse intorno a cui viene "pensata" e praticata attualmente l'educazione civica. Se si effettua un lavoro di raccolta ed analisi delle diverse modalità con cui la materia viene presentata nei diversi curricula proposti dagli studi sull'argomento o già sperimentati nelle scuole, si osserverà, infatti, che l'educazione civica non è stata codificata definitivamente in una sola struttura concettuale, ma ne presenta molte. In questo caso il problema non consiste nella mancanza di una struttura interna della disciplina, ma, piuttosto, nella moltiplicazione di esse.

La presa d'atto di una grande varietà di proposte didattico-pedagogiche, non sempre fino ad oggi strutturate e articolate secondo l'immagine bruneriana della disciplina, non deve far rinunciare a rintracciarne l'ossatura concettuale. Esiste, anzi, la necessità di compiere un lavoro di ricerca in tal senso; tuttavia, occorre partire dalla positiva presenza di una pluralità di approcci, più o meno organici, da storicizzare e contestualizzare per rintracciarne ragioni, procedure ed obiettivi.

Allo scopo di offrire materiali concettuali e didattici per costruire curricula contestualizzati, privilegiando la logica procedurale, è utile fornire un sintetico inventario delle diverse tipologie dei curricula di educazione civica, esaminando l'articolazione interna della disciplina e i differenti approcci con cui viene insegnata. A partire dall'analisi della pluralità di strutture disciplinari e finalità dell'educazione civica, infatti, si potrà ricomporre la grande varietà di "punti di vista" attraverso cui viene realizzata nelle istituzioni educative.

Tale varietà non costituisce uno svantaggio, ma una chance da utilizzare nella costruzione di curricula aperti al sapere e allo stesso tempo attenti al contesto storico-sociale. Un programma di educazione civica conterrà, infatti, aspetti "universali" ma anche altri, adatti al tipo di società che li esprime. In questo senso, la possibilità di scelta permette agli insegnanti, nel quadro dell'autonomia scolastica, di costruire curricula adeguati al contesto, ed ai bisogni cui si vuole rispondere.

## **Le ricerche internazionali**

In molte ricerche internazionali sui curricula viene sottolineata la diversità di definizioni date all'educazione alla cittadinanza. Negli anni '70, ad esempio, una ricerca IEA guidata da Judith Torney-Purta su circa 30.000 studenti di dieci paesi, giungeva a conclusioni piuttosto pessimiste, reputando giustificata solo in parte la "grande fede" riposta nell'educazione civica, visto

l'impatto modesto della scuola sui comportamenti e le scelte delle persone. Constatava inoltre, nei curricoli dei paesi presi in esame, la presenza sia di contenuti cognitivi, che affettivi e comportamentali (20). E' in corso attualmente la seconda indagine IEA sulla civic education (1994-2000) in 32 paesi, intorno a quattro temi: Democrazia, Identità nazionale, Coesione sociale e diversità, Economia, media e ambiente.

Per quanto riguarda i contenuti cognitivi, si riscontravano nella ricerca degli anni '70 le seguenti tematiche:

- Struttura costituzionale
- significato di concetti relativi alla cittadinanza quali patriottismo, autorità
- sviluppo storico del paese
- struttura del governo, organizzazione, istituzioni
- processi politici inclusi elezioni, partiti e votazioni
- potere legislativo, esecutivo e giudiziario
- burocrazia
- affari esteri e organizzazioni internazionali
- governo ed economia, sistema fiscale
- governo e servizi sociali, (welfare)
- comunicazione e mass media
- scienze sociali e metodi di problem solving
- interdipendenza

I contenuti affettivi presenti, invece, erano i seguenti:

- Comprendere diritti e doveri: rispetto per gli altri, tolleranza, lealtà, rispetto della legge
- sostegno alla vita democratica (fede nella libertà individuale, diritto di dissentire, diritto di votare)
- interdipendenza mondiale
- rispetto di tradizioni nazionali senza etnocentrismi
- rispetto per diversità morale e religiosa
- interesse per gli eventi contemporanei

Infine, quanto agli atteggiamenti, i contenuti riscontrati nei programmi di educazione alla cittadinanza risultavano essere:

- disponibilità a obbedire alle leggi, pagare le tasse
- partecipare alle decisioni collettive
- praticare la tolleranza
- dimostrare pensiero logico e critico nel risolvere i problemi
- leggere giornali e mass media

Dalle ricerche di Gross e Dynneson risultano invece presenti nei curricoli americani, da loro esaminati, otto approcci:

1. cittadinanza intesa come persuasione, socializzazione e trasmissione delle norme
2. studio di eventi e temi contemporanei
3. studio di storia (americana), geografia, civics e scienze sociali
4. cittadinanza come partecipazione civica
5. cittadinanza come pensiero scientifico
6. conoscenza della giurisprudenza
7. sviluppo umanistico della persona
8. preparazione alla interdipendenza globale (21).

Negli studi di Newmann, presi come termine di confronto da Gross e Dynneson, comparivano altri otto approcci:

1. approccio disciplinare (insegnamento di storia, geografia, etc.)
2. educazione alla legalità
3. problemi sociali (guerra/pace, società americana)
4. critical thinking e decision-making
5. chiarificazione di valori
6. sviluppo morale (teoria degli stadi di Kohlberg)
7. partecipazione dei giovani alla vita della comunità
8. riforma istituzionale della scuola come ambiente democratico (22).

Da un confronto tra le due liste, Gross e Dynneson concludono individuando, insieme ad altri posti in posizione secondaria, un nucleo comune composto dall'insegnamento di discipline



accademiche, dall'approccio giuridico o legale- politico, critical thinking, partecipazione e azione.

Le liste composte dai ricercatori americani risultano essere molto interessanti per la finalità di individuare la pluralità di curricula esistenti nella grande "famiglia" dell'educazione alla cittadinanza, anche se i criteri utilizzati sono di diverso livello (alcuni riguardano il profilo dei contenuti, altri degli atteggiamenti, altri ancora delle funzioni cognitive).

### **Gli approcci nella scuola media italiana**

Pur presentando, in generale, varie particolarità rispetto alla situazione americana, lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza in Europa presenta analoghi caratteri, per quanto riguarda i nuclei tematici affrontati dagli insegnanti sotto l'etichetta di "educazione civica" o "educazione alla cittadinanza". Svolgendo, ad esempio, un'analisi di tali nuclei nei curricula italiani della scuola media, è possibile proporre una serie di almeno otto approcci presenti nei curricula di educazione civica, aventi al centro uno o più elementi tra i seguenti:

1. Costituzione (evoluzione storica e comprensione dei concetti scaturiti dalla carta costituzionale)
2. Sviluppo del pensiero critico (comprensione e capacità di analisi intorno ai concetti socio-civico-politici)
3. Educazione morale/umanistica (educazione ai valori morali della convivenza sociale e civile)
4. Conoscenze geo-storiche e problemi sociali
5. Educazione alla legalità, iniziazione giuridica al diritto/economia
6. Conoscenza, comprensione e rispetto dei diritti umani
7. Esperienza civica nell'ambiente scolastico, partecipazione
8. Educazione alla cittadinanza multiculturale

Non tutti questi approcci presentano chiaramente la loro genesi, evoluzione e struttura concettuale. Alcuni derivano da una consolidata tradizione pedagogica, altri da esigenze della realtà socio-politica attuale. In generale, possono essere collocati su due versanti.

Sul versante storico-politico-istituzionale, un curriculum imperniato sulla storia della Costituzione avrà un duplice significato: da un lato esalterà l'autonomia e la dignità dei singoli cittadini; dall'altro, esso sottolinea e rafforza l'identità nazionale, indicando i valori condivisi. Un curriculum costruito, invece, intorno al diritto, potrà avere un significato "difensivo" mirante a far rispettare le regole e ridurre le trasgressioni, soprattutto in situazioni di disordine sociale, oppure prevedere l'inserimento di un programma di conoscenza dei concetti giuridici che prenda a carico la "dimensione etica del diritto" (23).

Partire dai diritti umani rappresenta, ancora, la scelta di una scuola che vuole dare spazio ad un'idea paradigmatica del mondo moderno, e cioè la difesa della persona nella sua particolarità irripetibile, mettendo allo stesso tempo al centro la ricerca di giustizia, coinvolgendo alunni e studenti nelle violazioni dei diritti dell'uomo, della donna, del bambino.

La scelta della storia indica invece la volontà di ricostruire l'evoluzione del "patto" di convivenza tra gli uomini di ogni tempo, nelle sue varie componenti: sociali, giuridiche, istituzionali. Centrare il curriculum sulla problematica della multiculturalità significa, infine, preparare gli studenti alla cittadinanza pluralistica del futuro.

Sul versante degli apprendimenti soggettivi, a livello cognitivo-affettivo-morale, l'educazione ai valori porrà al centro dell'attenzione il fondamento etico della relazionalità umana, mentre quella allo spirito critico darà voce alla necessità di difendere le nuove generazioni dall'esclusione e dalle manipolazioni dell'informazione e dei mass media. Infine, l'insegnante che impernia il curriculum sul ruolo educativo dell'ambiente scolastico, il clima della classe, le regole e la partecipazione gli alunni, applicherà un modello non analogico ma realistico di costruzione della cittadinanza (24). Occorre però aggiungere che non sempre le scelte della scuola vengono operate e pensate con totale intenzionalità; a volte, invece, il tracciato del curriculum segue il libro di testo, o si fa guidare dagli eventi contemporanei, o ancora assume caratteri di estemporaneità. Esiste una varietà di proposte per organizzare concettualmente l'educazione civica secondo la struttura di altre materie "forti" come storia, diritto, economia, sociologia. Gli insegnanti in particolare, tendono a considerare la storia, il diritto e la sociologia come i campi del sapere cui l'educazione civica è più connessa. In questo senso, gli insegnanti confermano la situazione attuale della scuola italiana, in cui la storia e il diritto costituiscono i "contenitori" concettuali dell'educazione civica. Diversa è però la situazione riguardo agli obiettivi da loro pre-

scelti. Intervistati su tali approcci, gli insegnanti hanno dato come principale obiettivo dell'educazione alla cittadinanza lo sviluppo del pensiero critico, seguito dall'educazione morale/ai valori e dall'educazione alla legalità

Da cosa dipende la scelta di uno o più approcci? I programmi in vigore contemplano, in misura diversa, tutti questi piani; indicazioni ufficiali hanno invitato le scuole a trattare le tematiche interculturali e sui diritti umani. I manuali scolastici trattano, generalmente, quasi tutti gli approcci indicati, ed altri ancora.

Inoltre, la scelta di una caratterizzazione più precisa dipende dal momento storico e dalla cultura civica del paese nelle diverse fasi. In Italia, ad esempio, il conflitto politico dei primi anni '90 ha indotto a reclamare una rinnovata attenzione al patto costituzionale, sentito come l'esigenza di una maggiore coesione sociale in un momento di disgregazione; fenomeni come la reazione alla corruzione politica o la mafia hanno contribuito a creare un filone di studi, pubblicazioni e sperimentazioni educative di "educazione alla legalità", e così via. In generale, sono i più ampi movimenti sociali a influenzare la scuola (individualismo e processo di autonomia del singolo a partire dalla cultura del '68, concezione della cittadinanza di tipo partecipativo, multiculturalismo). Non si tratta tuttavia soltanto di come la scuola è influenzata dagli eventi sociali, riproducendone conflitti o obiettivi, ma anche della libertà e creatività della scuola di poter proporre progetti di cambiamento sociale. Un curriculum rinnovato e contestualizzato di educazione alla cittadinanza in prospettiva multidimensionale è la sola strada per rispondere alla domanda di democrazia delle nostre società.

- 
- (1) Bruner J., *The Process of Education*, Harvard University P, Cambridge 1961, p.75
  - (2) Torney J.V., Oppenheim A.N., Farnen R.F., *Civic Education in Ten Countries. An empirical Study*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm, 1975, p.322
  - (3) Audigier F., *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1999, p.90
  - (4) Geertz C., *Welt in Stucken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien, Passagen Verlag, 1996
  - (5) Gagnon F., Pagé M., *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume I: Cadre conceptuel et analyse, Recherche et analyse stratégiques (R.A.S.) Ministère du Patrimoine canadien*, Montreal, mai 1999
  - (6) Cogan J.J., Derricott R. (ed.), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998, pp.116-117
  - (7) Cogan J.J., Derricott R. (ed.), *Citizenship for the 21st Century*, ¼ précité, p.137
  - (8) Forum Ecole pour un seul monde, *Objectifs d'apprentissage pour un seul monde (4 édition)*, Jona, 1993
  - (9) Osler A., Rathenow H-F., Starkey H., *Teaching for Citizenship in Europe*, Trentham Books, London 1995
  - (10) Lynch J., *Multicultural Education in a Global Society*, The Falmer Press, Bristol, 1989, pp.22-23.
  - (11) Gellner E., *Nations and nationalism*, Basil Blackwell Ltd, England, 1983
  - (12) Roman J., *La démocratie des individus*, Calmann-Lévy, Paris 1998, pp.174-195
  - (13) Leleux C., *Repenser l'éducation "civique". Autonomie, coopération, participation*, Les Editions du Cerf, Paris 1997
  - (14) Perrenoud P., *Apprentissage de la citoyenneté: des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi?*, in Gracia J-C.(dir), *Education, citoyenneté, territoire*, Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse, ENFA, 1997, pp.32-54
  - (15) Leleux C., *Repenser l'éducation "civique"*, ¼ précité, p.24
  - (16) Ricoeur P., *La critique et la conviction*, Calmann-Lévy, Paris 1995
  - (17) Pagé M., *Citoyenneté et pluralisme des valeurs*, in Gagnon F., Mc Andrew M., Pagé M., (dir), *Pluralisme, citoyenneté, éducation*, Harmattan, Montréal, 1996, pp.165-188
  - (18) Bruner J., *The Relevance of Education*, W.W. Norton & Company, New York 1971
  - (19) Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando editore, Roma 1993
  - (20) Torney J.V., Oppenheim A.N., Farnen R.F., *Civic Education in Ten Countries*, précité, ¼ pp.41-42
  - (21) Gross R.E., Dynneson Th.L., *Social Science Perspectives on Citizenship Education*, Teachers College, Columbia University, New York and London 1991
  - (22) Newmann F., *Alternative Approaches to Citizenship Education: A Search for Authenticity*, in *Education for Responsible Citizenship: The Report of the National Task*, McGraw-Hill, 1977
  - (23) Audigier F., Lagelée G., *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1996
  - (24) Galichet F., *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris 1998

## REFERENCES

- Audigier F., Lagelée G., *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1996
- Audigier F., *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1999
- Bruner J., *The Process of Education*, Harvard University P, Cambridge 1961
- Bruner J., *The Relevance of Education*, W.W. Norton & Company, New York 1971
- Cogan J.J., Derricott R. (ed.), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London 1998
- Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando editore, Roma 1993
- Forum Ecole pour un seul monde, *Objectifs d'apprentissage pour un seul monde (4 édition)*, Jona, 1993

Galichet F., L'éducation à la citoyenneté, Anthropos, Paris 1998  
Geertz C., Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts, Wien, Passagen Verlag, 1996  
Gellner E., Nations and nationalism, Basil Blackwell Ltd, England, 1983  
Gross R.E., Dynneson Th.L., Social Science Perspectives on Citizenship Education, Teachers College, Columbia University, New York and London 1991  
Leleux C., Repenser l'éducation "civique". Autonomie, coopération, participation, Les Editions du Cerf. Paris 1997  
Lynch J., Multicultural Education in a Global Society, The Falmer Press, Bristol, 1989  
Newmann F., Alternative Approaches to Citizenship Education: A Search for Authenticity, in Education for Responsible Citizenship: The Report of the National Task, McGraw-Hill, 1977  
Osler A., Rathenow H-F., Starkey H., Teaching for Citizenship in Europe, Trentham Books, London 1995  
Pagé M., Citoyenneté et pluralisme des valeurs, in Gagnon F., Mc Andrew M., Pagé M., (dir), Pluralisme, citoyenneté, éducation, Harmattan,, Montréal, 1996, pp.165-188  
Perrenoud P., Apprentissage de la citoyenneté. . . des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi?, in Gracia J-C.(dir), Education, citoyenneté, territoire, Actes du Séminaire national de l'enseignement agricole, Toulouse, ENFA, 1997, pp.32-54  
Ricoeur P., La critique et la conviction, Calmann-Lévy, Paris 1995  
Roman J., La démocratie des individus, Calmann-Lévy, Paris 1998  
Torney J.V., Oppenheim A.N., Farnen R.F., Civic Education in Ten Countries. An empirical Study, Almqvist & Wiksell International, Stockholm, 1975