

Prefazione

Mario Ambel

Una scuola per la cittadinanza

Questa pubblicazione, in due volumi, si propone di illustrare l'approccio culturale e le proposte di lavoro orientate all'educazione alla cittadinanza e di affermare, ancora una volta, che essa non è riconducibile a una o più discipline o a specifici spazi orari, ma appartiene, come finalità strategica e costitutiva, all'intero progetto formativo di ciascun ordine di scuola, ovvero della scuola stessa: una scuola per la cittadinanza.

In tal senso il progetto curricolare tende a dispiegarsi progressivamente entro questa finalità, che si realizza attraverso il concorso delle singole discipline, prese ciascuna per sé e nelle convergenze progettuali che si possono attuare, o di altre esperienze curricolari, progettate e realizzate dalla scuola, anche in collaborazione con altri soggetti.

L'educazione alla cittadinanza - consapevole, intenzionale e attiva - coincide infatti con l'intero progetto formativo della scuola pubblica, ovvero con quella porzione, assai ampia, di formazione del cittadino, che le compete secondo Costituzione e che, come vedremo in particolare nel secondo volume, deve entrare nella dialettica fra educazione formale e non formale, ma che non può in alcun modo essere circoscritta in uno spazio culturale e ordinamentale ristretto e angusto, né, tanto meno, essere delegata ad altri. È proprio per questo che, mentre sulle attribuzioni di consapevolezza e intenzionalità che alimentano le considerazioni svolte soprattutto in questo primo volume, non nutriamo alcun dubbio, sulla dimensione attiva della cittadinanza, il secondo volume non può fare a meno di aprire interessanti e problematiche questioni.

Una scuola per la cittadinanza, di diretta derivazione dal man-

dato dell'art. 3 della Costituzione, dovrebbe anche finalmente alimentare un sostanziale riequilibrio fra le grandi prospettive della scuola: la formazione della persona, del cittadino e del lavoratore, a vantaggio soprattutto delle prime due.

Una scrittura collettiva in tempi difficili

La gestazione di questi due volumi ha occupato un arco di tempo considerevole, che va dall'autunno del 2019 alla tarda primavera del 2020 e che quindi è coinciso, nella sua ultima fase, con l'emergenza che il Paese e la scuola hanno vissuto durante i mesi del "distanziamento sociale" e della chiusura degli edifici scolastici. Di tali circostanze il lettore non troverà traccia in questa prefazione e neppure nei singoli contributi: tutti i testi, scritti prima del marzo 2020 non vi fanno riferimento. Questa per noi è stata una scelta importante: infatti, ciò che i singoli contributi contengono rappresenta le convinzioni, le idee, le proposte, i punti fermi della nostra idea di "scuola pubblica", che possono e dovranno essere messi al vaglio delle circostanze di questi mesi, senza che queste abbiano tuttavia, nelle loro conseguenze e consistenze, il potere di negarli o di vanificarli. Semmai dovrebbero rilanciarli con più forza e verso nuove prospettive.

Tuttavia, per un confronto inevitabile e quanto mai necessario con la realtà del presente, nella Postfazione dal titolo "La nostra idea di scuola durante e dopo l'emergenza", stesa a conclusione del secondo volume, abbiamo raccolto le nostre considerazioni relative all'emergenza che la scuola ha vissuto, al modo con cui essa è stata fronteggiata e alle nuove sfide che la nostra idea di scuola pubblica per la democrazia dovrà sostenere, misurandosi con le conseguenze e le implicazioni di questa travagliata stagione.

Un'ultima precisazione preliminare riguarda la natura in buona misura collettiva di questa pubblicazione: essa non solo affonda le sue radici nella storia e nelle esperienze ormai quarantennali del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, ma è stata progettata, discussa, elaborata, con modalità variabili, da una sorta di

“redazione allargata” della rivista “insegnare”, che ha coinvolto stabilmente circa venti persone, cui va aggiunta la nutrita schiera di autori dei singoli contributi. In totale circa settanta persone, cui vanno collegati i cento docenti dell’indagine conoscitiva presente nel secondo volume. Si tratta di un nutrito gruppo di donne e uomini di scuola, che si riconoscono, seppure con ovvie differenze, nelle potenzialità e nelle responsabilità di una scuola pubblica laica, inclusiva e solidale. In sostanza, in una scuola emancipante e non adattiva, anche rispetto alla realtà che la circonda, ferma nel perseguire il riconoscimento di pari opportunità, l’eguaglianza dei diritti e dei doveri, il contrasto a ogni forma di povertà educativa e di discriminazione.

Per noi, ovvero per la rivista “insegnare” e per i singoli Cidi, sia a livello nazionale che territoriale, è un impegno che ha precedenti importanti nel tempo. Anzitutto nell’origine stessa dell’associazione, delineata dai nostri statuti nazionali e locali. Il mandato dell’art. 3 della Costituzione, il cui riferimento non a caso ritorna in molti contributi, è quanto ha ispirato il nostro impegno nelle molteplici iniziative della nostra vita associativa, ma anche e soprattutto quello quotidiano di docenti di ogni materia e di ogni ordine di scuola.

L’abbiamo voluto rendere tangibile, istituendo, fin dal 2004, il concorso “A scuola di Costituzione”, che ha raccolto negli anni il lavoro di centinaia di scuole e di molte migliaia di studenti. Inoltre, questo impegno ha anche dato corpo, oltre che a una molteplicità di articoli sulle molte annate della rivista “insegnare”, a due “dossier”, uno del 1993 e l’altro del 2009, di cui si dà conto nel primo volume.

Una ragione contingente

In questo momento, la pubblicazione ha anche una ragione contingente: contrastare i presupposti, il senso e le implicazioni della legge che, nell’agosto del 2019, ha reintrodotto l’ “educazione civica” e intervenire nel dibattito che ne è seguito.

Oggi, come quando, nel 2008, ci opponemmo alle analoghe norme

relative all'introduzione di "Cittadinanza e Costituzione", la ragione di fondo è la stessa: ribadire con forza che "la cittadinanza non è una materia", perché riteniamo che sia errato, riduttivo e anche inopportuno ricondurre le complesse problematiche della educazione alla cittadinanza e al vivere secondo Costituzione entro le pareti anguste dell'"ora di...". Lo sostenemmo allora in modo esplicito, mettendo in evidenza come fosse stato "inopportuno l'alone moralistico e vagamente repressivo che ha accompagnato l'origine e la gestazione del progetto ministeriale. Quasi facesse parte di uno dei capitoli del 'pacchetto sicurezza', si è eccessivamente insistito nelle documentazioni ufficiali, sul fatto che la necessità di insegnare 'Cittadinanza e Costituzione' derivava dal persistere, anzi dal crescere degli episodi di bullismo" (dal Dossier di "insegnare" del 2009 intitolato Per una cittadinanza intenzionale).

A distanza di dieci anni, la situazione non è migliorata. Anzi. La proposta di reintrodurre l'ora di "educazione civica" è sorta accanto ad altri "pacchetti sicurezza", causati da altre e ancor più gravi vicende: l'incapacità di far fronte ai fenomeni migratori, che molti percepiscono come aggressione e limitazione di libertà, e la reazione che ne è scaturita, che molti hanno ritenuto liberticida e persino disumana, ai limiti della percezione di una crisi dell'idea stessa di democrazia.

Promuovere in queste circostanze appelli e normative affinché la scuola individui ambiti specifici in cui intensificare il rispetto delle regole comuni su cui si deve reggere la convivenza civile è, oltre che parziale, quanto mai rischioso e fuorviante. Tanto più se poi l'individuazione di un ritaglio spazio-temporale in cui svolgere attività specifiche si conclude con un voto, retaggio simbolico e valoriale di un'idea selettiva di scuola.

Siamo certamente consapevoli dell'ampio schieramento trasversale di soggetti e istituzioni favorevoli a questa legge. Spesso però abbiamo la sensazione che la matrice che ne ha generato l'esigenza sia dovuta ad approcci al problema pensati e proposti in un'ottica che non è quella della scuola, ma di altre istituzioni o altre istanze. Ci appare a tutti gli effetti una legge sbagliata perché superficiale,

inadeguata e controproducente dal punto di vista delle esigenze e delle prospettive educative, fragile e pasticciata dal punto di vista della coerenza culturale, presuntuosa e al contempo ipocrita dal punto di vista della progettualità politica.

Non sembri un giudizio troppo severo o ingiustificato: la materia è assai delicata e merita rispetto e un alto tasso di rigore e coerenza. E quindi anche di severità di giudizio. Formare cittadini è, per la “Repubblica” uscita dalla Costituzione (non si fraintenda, non per lo Stato e ancor meno per il Governo, nazionale o locale) compito primario e delicatissimo, di alta responsabilità, alimento dell’etica pubblica. Non lo si può affrontare e peggio gestire con superficiale improvvisazione.

E se è compito di quel complesso di istituzioni, di enti e di soggetti che costituiscono la “Repubblica”, allora la prima garanzia di cittadinanza è che ciascuno faccia bene la propria parte.

Il mandato costituzionale

Come abbiamo detto, la scuola ha il mandato, che le deriva in particolare dall’art. 3 della “Costituzione”, di concorrere a “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Cerchiamo allora di chiarire, nei due volumi, che cosa riteniamo implichi, oggi, quel mandato e come riteniamo che sia importante continuare nello sforzo quotidiano di provare ad assolverlo. Si riassume, in formula, nella complessità di realizzare oggi una scuola autenticamente democratica, in quanto orientata e finalizzata all’emancipazione soggettiva e collettiva dei cittadini nella prospettiva del miglioramento delle condizioni esistenti e non nell’adattamento, per giunta flessibile e spesso privo di garanzie, alla realtà così com’è.

Sappiamo di poterlo e doverlo fare nell’ottica e nel quadro delle responsabilità che riguardano la scuola, che non sono poche, ma

neppure esauriscono né il compito né il buon esempio a carico della comunità e del contesto sociale collettivo. Per poter “insegnare a vivere la democrazia”, ammesso che sia del tutto possibile, una scuola democratica deve essere tale e agire nel contesto di una società democratica. Condizioni che possiamo e dobbiamo continuare a perseguire, ma che sono ben lungi dall’essere realizzate. Verrebbe da dire che, anziché caricare la scuola di responsabilità e compiti che non le competono o le competono solo in parte, o di prospettive che non le sono congeniali, le altre componenti della società civile e della vita politica, che concorrono a garantire o a impedire la costruzione di una società democratica attraverso la formazione del cittadino e l’orientamento dell’opinione pubblica, oppure l’emanazione di leggi e provvedimenti, farebbero meglio a occuparsi delle prospettive da cui devono dare il loro contributo e provare a farlo il meglio possibile.

A partire dallo Stato e dal Parlamento, che emanano leggi che definiscono che cosa e come studiare “Educazione civica” per allieve e allievi cui non garantiscono lo status di cittadino, anche se nati sul territorio nazionale, perché non provvisti di sangue italiano nelle vene. È difficile educare a una concezione moderna di cittadinanza entro prospettive e regole così anguste.

Solo una scuola che sia autenticamente e complessivamente costruttrice di democrazia è legittimata a prevedere al suo interno approcci coerenti alla educazione alla cittadinanza. Anzi, se è autenticamente tale, diviene essa stessa, ogni giorno e in ogni suo atto o struttura, educazione alla cittadinanza, agita e non solo descritta e impartita.

Questa pubblicazione, che presentiamo all’attenzione di docenti impegnati in contesti di insegnamento/apprendimento con allievi di ogni età, affronta le complesse problematiche fin qui delineate e tenta di proporle in modo aperto al confronto le varie sfaccettature, giungendo in parte a formulare alcune proposte operative per tutti e per ciascun ordine di scuola, che riteniamo congrue e adeguate, o quanto meno interessanti da sottoporre all’analisi e alla discussione.

In particolare si affrontano in questo primo volume le questioni relative al progetto curricolare, alle condizioni, anche strutturali e relazionali, in cui si può realizzare una coerente educazione alla cittadinanza, al contributo delle singole discipline, ad alcune questioni in buona misura controverse o irrisolte nel nostro fare scuola, che spesso ne rendono complessa l'attuazione o addirittura la impediscono.

Nel secondo volume si trattano invece le complesse problematiche che nascono nel momento in cui la scuola si apre verso l'esterno e dialoga con la realtà contemporanea e le sue prospettive di cambiamento.

Entrambi i volumi intendono offrirsi come opera aperta al confronto, alla discussione e alla elaborazione condivisa, che ci auguriamo coinvolgano realtà associative e scuole in contesti diversi di cui si darà riscontro operativo sulla rivista. Ma anche quanti degli italiani hanno a cuore la sorte della scuola pubblica.

Ci auguriamo che questa pubblicazione, oltre a contrastare la definitiva applicazione della legge, serva in ogni caso a riorientare le progettazioni curricolari e il dialogo con l'extrascuola nella prospettiva, impegnativa ma essenziale, di una scuola per la cittadinanza. Lo riteniamo tanto più essenziale, anzi indispensabile, in un momento in cui alla percezione di ritardi storici nella realizzazione di una scuola realmente emancipante per tutti e per ciascuno, si vanno aggiungendo nuove problematiche e prospettive che rischiano di allontanarla ancor più da questo fine.

La scuola pubblica del nostro Paese ha probabilmente bisogno di essere coinvolta, e in parte stravolta, da una rinnovata fase costituente, che la conduca a riscoprire le sue istanze costituzionali, adattandole agli scenari in mutamento.

Volume primo - Il progetto curricolare

Era inevitabile che, affrontando queste tematiche nella prospettiva ampia e organica fin qui delineata, la materia oggetto di analisi e di proposte ci andasse progressivamente crescendo tra le mani e nei pensieri. Alla fine, questo lavoro collettivo è diventato un lavoro sulla scuola nel suo insieme e non solo sul contrasto a una visione riduttiva o strumentale dell'educazione alla cittadinanza, anche perché una scuola che non sia autenticamente democratica e inclusiva non può neppure ambire a impartire ad altri lezioni di cittadinanza. Men che meno ai cittadini di domani.

Questa scelta di campo non si può fare solo a parole: non ha senso proclamare l'inclusività della scuola e poi costruire e alimentare contesti competitivi, selettivi, meritocratici, fondati sull'assioma del rapporto impegno personale, risultato, premio o punizione.

Abbiamo già esposto le ragioni alla base di questa scelta curricolare, che il primo volume intende sostanziare di argomentazioni ulteriori e che possiamo così riassumere: l'educazione alla cittadinanza in ottica costituzionale, ovvero il diritto/dovere di concorrere a realizzare una educazione equa, inclusiva e solidale è dovere di tutti i docenti, di tutte le discipline e dell'intera comunità educante, dirigente e personale non docente inclusi; non appartiene a nessuno né per diritto né per delega e nessuno può essere legittimato a ignorarla, con l'alibi che la svolga qualcun altro, nella sua "ora"! In tal senso si identifica e deve trovare senso e direttive nel "progetto curricolare" della scuola. E nell'affermarlo, ribadiamo come questa dicitura, "progetto curricolare", ci appaia molto più adeguata alle finalità di una scuola che educi alla cittadinanza dell'ormai indisponente "Piano triennale dell'offerta formativa", innaturale misto semantico fra una programmazione politico-economica di stampo dirigista e una brochure promozionale di tipo aziendale.

Orientare il progetto curricolare all'educazione alla cittadinanza significa inevitabilmente riorientare le finalità, e quindi i contenuti e

le metodologie dei diversi percorsi didattici, al bagaglio di esperienze conoscitive e di competenze di cui le cittadine e i cittadini dovranno poter disporre indipendentemente dal lavoro che faranno in futuro - se ne troveranno uno - e dal ruolo che avranno nella società.

Da questo punto di vista significa anche ridurre l'incidenza e l'importanza della progettualità rivolta al futuro, all'imparare oggi per domani, a vantaggio della significatività, e dell'importanza dell''hic et nunc*, di ciò che è rilevante vivere e imparare adesso, nell'atto stesso in cui si esercita il diritto/dovere di apprendere.*

L'orizzonte culturale di riferimento di questa prospettiva non potrà essere localistico o di parte o di gruppo o di etnia, ma tendere a valori universali e a riconoscere, relativizzandole nel confronto dialettico con altre, le differenti opinioni.

Ancora, significa valorizzare le motivazioni e le gratificazioni intrinseche rispetto a quelle estrinseche, il piacere di imparare in sé rispetto alla gratificazione del meccanismo premiale e punitivo, che trova la sua estrinsecazione nell'attribuzione di voti decimali, tanto più anacronistica e contraddittoria oggi, dal momento che il sistema scolastico afferma (non sempre comportandosi di conseguenza) di voler privilegiare una concezione inclusiva e orientata all'incremento delle competenze individuali e sociali.

Infine significa considerare il contesto classe, inserito nel contesto territoriale, una comunità solidale e non un ambito di competizione individualistica.

Questi e altri presupposti dell'educazione democratica, ormai ribaditi in ogni documento di progettazione educativa, devono però trovare coerenza fra dichiarato e agito istituzionale, e concretezza nelle scelte e nelle pratiche quotidiane, condizioni che invece spesso stentano a realizzarsi, mentre dovrebbero risultare inscindibili dalle finalità di una educazione alla cittadinanza e di una scuola autenticamente democratica ed emancipante. Infatti può perseguire queste finalità solo una scuola che rispetti e impegni l'allievo come soggetto attivo, co-costruttore di conoscenze e criteri interpretativi, protagonista dell'acquisizione, dell'esercizio e del progressivo incremento di competenze culturali di cittadinanza.

Ambienti funzionali all'apprendimento

Una ulteriore e decisiva convinzione accomuna i contributi raccolti in questo volume: l'idea che ciò che legittima e caratterizza la scuola e il suo ruolo, anche rispetto alle altre agenzie formative, sia la progettazione e la messa in atto di ambienti e processi di insegnamento/apprendimento, nei quali avviene quella fondamentale opera di distanziamento critico e interpretativo della e dalla realtà che caratterizza la progressiva mediazione culturale nei processi di scolarizzazione. Individuare la specificità della funzione e dell'esistenza stessa del sistema scolastico in tali processi può apparire ovvio e scontato. Ma non è così. Soprattutto non sono ovvie e scontate le implicazioni che da questa assunzione discendono. O dovrebbero discendere.

Anzitutto ne deriva che se l'apprendimento è la specificità che caratterizza la scuola, allora è su questa base che la scuola progetta, realizza e valuta se stessa e dialoga con il mondo esterno, con altri enti e soggetti che abbiano finalità informative o educative.

La scuola, se è scuola, produce apprendimento, ovvero acquisizione in modo stabile e persistente di conoscenze, abilità, atteggiamenti e di strategie per impiegarli e almeno in parte adattarli a contesti e scopi diversi. Questi apprendimenti riguardano campi di sapere e di esperienza che si sono sedimentati ed evoluti nel corso dei secoli e hanno una possibilità di sopravvivenza e significatività, se tale possibilità è legata alla loro storia pregressa e sa mettersi in relazione con la realtà del presente e le prospettive del futuro. All'interno dei campi di sapere e di esperienza che la scuola assume come prioritari, essi costruiscono configurazioni concettuali, procedure operative, pratiche interpretative. Entro questi confini si definisce e si legittima l'apprendimento scolastico. La scuola, a partire da queste delimitazioni, che determinano la sua forza ma anche i suoi confini, alimenta il dialogo con il mondo esterno, che affronteremo nel secondo volume.

Ma soprattutto è per dare consistenza a questa peculiarità che la

scuola seleziona i suoi contenuti, li correda di metodologie adeguate all'età degli allievi e li organizza in progettazioni curricolari, che non vanno identificate né con la somma di contenuti da trasmettere, che erano in passato elencati nei "programmi", né soltanto con la lista di obiettivi, da ripercorrere a ritroso, che corredano le più recenti "indicazioni", ma con l'insieme delle condizioni temporali, spaziali, strumentali, procedurali che costituiscono gli ambienti finalizzati all'apprendimento. Tali ambienti vanno caratterizzati da coerenza orizzontale fra gli approcci disciplinari che concorrono a costituirli e da progressività verticale all'interno e tra i diversi ordini di scuola. Insegnare non significa trasmettere contenuti (neppure con dotazioni strumentali all'avanguardia), bensì creare le condizioni perché gli allievi apprendano.

Una seconda implicazione, per certi versi conseguente alla prima, è che la legittimazione teorica e pratica sulla quale si fondano le convinzioni espresse e le proposte fatte in particolare nel primo volume non è da ricercarsi né unicamente nelle singole epistemologie disciplinari, né soltanto nei costrutti della psicologia evolutiva o della pedagogia. Gli insegnanti non sono né matematici o letterati o musicisti (anche se per parlare di scuola su quotidiani e riviste bisogna aver scritto almeno un romanzo o cantare canzoni di successo) o chimici e neppure psicologi o pedagogisti. Tutte professioni importanti, connesse con relativi ambiti di studio fondamentali, anzi ineludibili, per essere insegnanti e fare scuola, ma né specifici né sufficienti.

Il fare scuola deve fondarsi sull'acquisizione di parti significative di questi saperi e sulla loro trasformazione in competenza professionale riflessiva, ma non si identifica con essi. Il retroterra teorico e metodologico dell'insegnante è una disciplina minore e negletta: la ricerca della e sulla pratica didattica. Non interessa qui discutere se tale disciplina esista o abbia diritto di esistere o abbia dignità di scienza, di metodologia o di tecnica. Ci preme invece avvertire il lettore che i fondamenti di letture, studio, riflessione e agire consapevole che alimentano soprattutto i contributi di questo primo

volume sono il fare scuola, ovvero l'insegnare in uno degli ordini di scuola previsti dal nostro ordinamento scolastico, nonché lo studiare e il riflettere sistematicamente e criticamente sulle condizioni e gli esiti del proprio agire.

La legittimazione di ciò che viene detto in queste pagine non va dunque cercata in questa o quella disciplina in senso accademico, anzi la scuola ha già pagato prezzi fin troppo elevati ai dissidi spesso sterili fra disciplinacisti e pedagogisti (per fortuna non tutti, nell'uno e nell'altro campo), per accaparrarsi la primazia della formazione iniziale dei docenti. Va se mai ricercata in quell'esperienza conoscitiva e operativa di confine che è il saper far scuola. Quando e dove c'è. E se c'è, c'è un solo modo di verificarlo: produce apprendimento, spesso a medio e lungo termine, ma qui si aprirebbe un discorso che esula dai limiti di questo lavoro. Del resto l'idea stessa di educazione alla cittadinanza sarebbe ben limitata e manipolata (e manipolabile) se fosse ricondotta a intenzioni ed esiti di breve durata.

Infine una terza e delicata implicazione riguarda il rapporto fra contenuti di apprendimento e metodologie. Noi riteniamo che un ambiente di apprendimento risponda in modo adeguato agli scopi per cui deve essere progettato e messo in atto se chiede agli allievi, di ogni età e con modalità differenti, di essere operativi, in quanto soggetti protagonisti dei processi di insegnamento/apprendimento e non solo soggetti passivi di una trasmissione di informazioni o di conoscenze o di una loro manipolazione priva di adeguati supporti conoscitivi e interpretativi.

Per farlo è necessario che si adottino procedure che creino un rapporto equilibrato ed efficace fra soggetti, azioni, contenuti, metodi, contesti e scopi. Ma il fulcro di tale processo resta il rapporto costruttivo fra soggetti, azioni e contenuti disciplinari, ai quali si devono rendere funzionali strumenti e procedure. Conta che cosa si deve imparare e come è possibile e più efficace raggiungere lo scopo in modo consapevole e non attraverso quale strumento la procedura si realizza o appare più efficace. Oggi, invece, si per-

corre spesso una strada pericolosa: ritenere che la soluzione dei problemi di apprendimento, o a monte di motivazione, stiano nel rinnovamento delle strumentazioni utilizzate o delle metodologie didattiche, spesso oltre tutto senza riflettere sul fatto che nessuno strumento e nessuna metodologia sono mai neutri rispetto alle operazioni cognitive o alle abilità che chiedono di mettere in atto.

Discipline, interdisciplinarietà, trasversalità

Nelle prime fasi di discussione ed elaborazione di questa proposta relativa all'educazione alla cittadinanza, è stata presa in considerazione e discussa l'ipotesi che alcune discipline potessero essere individuate come più pertinenti o vicine a quella finalità.

Può infatti apparire evidente che le discipline dell'area storico-sociale possano o debbano assumere una maggior responsabilità attorno ai temi della cittadinanza, in funzione della peculiarità dei loro oggetti di indagine conoscitiva e di percorsi interpretativi. Ma questa ipotesi è legata soprattutto al fatto che, storicamente, e in parte anche legittimamente, l'educazione alla cittadinanza viene identificata con l'approfondimento della conoscenza delle leggi, del funzionamento dello Stato e degli organismi rappresentativi, oltre che con lo studio e l'inquadramento storico-filosofico della Costituzione. Ed è indubbio che, in particolare nel triennio della scuola secondaria di II grado, queste tematiche debbano essere affrontate da quelle discipline.

Ma proprio perché si è qui optato per privilegiare il coinvolgimento dell'intero progetto curricolare, si è ritenuto di conseguenza inevitabile considerare tutte le discipline egualmente coinvolte, con lo stesso livello di corresponsabilità nella finalità complessiva dell'educazione alla cittadinanza. Anche se a ciascuna è chiesto di coniugare questa prospettiva comune a partire dalle proprie peculiarità. Ed è quello che è stato chiesto di trattare nei singoli contributi che compaiono in questo primo volume.

Questa scelta impone però alcune precisazioni.

La prima e più importante riguarda il concetto stesso di "disciplina", qui assunto in ottica scolastica. L'accezione di "disciplina"

non va qui certamente intesa come sinonimo di “materia”, ma neppure assunta in senso accademico o teorico.

Da tempo dovrebbe essere infatti archiviato il concetto di “materia”, che in qualche modo allude, anche etimologicamente, al contenuto (perlopiù da trasmettere) e quindi al “programma da svolgere”. Per delineare, invece, il concetto di disciplina, in ottica scolastica, la dimensione epistemologica, concettuale e metodologica, propria di quel campo di sapere, va integrata con la dimensione trasversale delle competenze umane, ovvero con le componenti motivazionali, linguistiche, cognitive, operative, procedurali e metacognitive, in qualche misura comuni a tutte le discipline, anche se ciascuna le coniuga in modi differenti. Inoltre, ed è questione oggi assai importante, tali componenti vanno assunte e praticate in ottica di apprendimento, prima che di spendibilità, trasferibilità, adattamento alla/nella realtà esterna.

In altre parole, guardiamo qui ai processi di insegnamento/apprendimento da attivare all'interno di specifici campi (disciplinari o interdisciplinari) di sapere e di esperienza e non solo alla loro dimensione costitutiva (la disciplina in ambito teorico) o alla sua applicabilità. Non a caso ci appare più adeguato parlare di approcci disciplinari che costituiscono il progetto curricolare, che non di discipline in senso stretto.

Neppure crediamo che assumere e delineare l'orientamento degli approcci disciplinari in ottica di cittadinanza implichi la necessità di accentuarne la dimensione di applicabilità al mondo reale, soprattutto se in termini di adattabilità o di spendibilità e di mercificazione.

Riteniamo piuttosto che significhi orientare le acquisizioni disciplinari nell'ottica di quanto non solo “serve”, ma è costitutivo di un cittadino consapevole. Ovvero non quale/quanta matematica o quale/quanta filosofia o quale/quanta storia serva al cittadino, men che meno al lavoratore, ma quale visione del mondo e capacità di interpretazione e giudizio che derivano dalla matematica o dalla filosofia o dalla storia contribuiscano a formare il cittadino. In tal senso si può parlare di dimensione trasversale delle compe-

tenze culturali di cittadinanza, per il contributo che fornisce loro l'essenzialità e la peculiarità di ciascuna disciplina, attraverso i suoi nuclei epistemologici fondanti. Questa è la prospettiva che affidiamo a ciascuna disciplina, presupposto ineludibile per poi procedere a loro incontri o integrazioni su territori e contenuti complessi, e oggi inevitabilmente pluridisciplinari.

Vi sono infatti due ultime precisazioni da fare al riguardo, anche per spiegare alcune modalità adottate nella loro trattazione in questi volumi.

La prima è legata al fatto che molte delle problematiche del nostro tempo, sia interpersonali che sociali, che spesso vengono ricondotte all'educazione alla cittadinanza, affrontano ambiti e tematiche fortemente inter- o pluri-disciplinari: l'ambiente, la salute, l'emarginazione sociale, la convivenza nelle diverse realtà territoriali, l'economia... Analogamente, i progetti nati nelle scuole, nell'ambito delle stesse norme relative a "Cittadinanza e Costituzione", sull'onda di una progettualità interna o indotta da sollecitazioni esterne implicano l'apporto di più discipline.

La seconda questione di rilievo, che riguarda la dimensione disciplinare è relativa al concetto, ormai alquanto abusato, di trasversalità. Anche nella legge che reintroduce l'educazione civica si parla, più o meno a sproposito, come avremo modo di confutare, di insegnamento trasversale. Il concetto di trasversale è spesso usato, in questi ultimi anni, in antitesi a disciplinare, mentre da un lato, come si è detto, ne è l'essenziale completamento, per passare da una concezione accademica a una didattica dei saperi disciplinari.

Il contesto politico e normativo

L'inserimento dell'educazione civica nella scuola ha una storia lunga e significativa, legata a interventi normativi frutto delle stagioni culturali e politiche in cui sono stati assunti, a partire dalla legge istitutiva del 1958 che, com'è noto, ebbe come ispiratore ed estensore Aldo Moro.

Questa sezione del volume ripropone alcuni tratti di questa storia, soffermandosi sugli aspetti che abbiamo ritenuto politicamente più significativi, dal primo dopoguerra ad oggi: dalle esigenze della ricostruzione postbellica, urgenti e sentite anche sul piano civile, a questo nostro tempo attraversato da profonde contraddizioni e reciproche inadempienze nel rapporto fra cittadini e stato; dalle prospettive di una società da riedificare sulle macerie ma anche dalle persistenze del fascismo e delle difficoltà della guerra, ai dubbi di una società, colta in un momento di transizione verso un futuro sul quale le incertezze e i timori prevalgono sulle garanzie, mentre diventano sempre più palesi gli effetti della perdita di alcune sicurezze duramente conquistate e ora velocemente disconosciute. In queste condizioni non è certamente facile spiegare la nostra contrarietà alla L. n. 69/2019, che reintroduce la "educazione civica", e provare, con molte cautele e inevitabili riserve, a delineare le nostre posizioni e proposte, ma riteniamo anche che si tratti di una esigenza professionale e politica estremamente delicata e ineludibile. [m. a.]