

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 si discute in particolare in questo 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 non nutriamo alcun dubbio sulle attribuzioni alla scuola di consapevolezza e intenzionalità, che alimentano le considerazioni svolte soprattutto nel primo volume, 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 mandato 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 volutamente 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 di questo 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 sulle opinioni relative alla educazione alla cittadinanza, di cui diamo riscontro in questo 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 nel 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 2 - Gli orizzonti di senso

In questo secondo volume abbiamo inteso accettare la sfida delle problematiche più complesse del nostro tempo, spesso evocate come tematiche di riferimento a proposito di "Cittadinanza e Costituzione" e ora di nuovo della risorta "Educazione civica" e dell'uscita dall'ambito curricolare, per aprire la riflessione a ciò che accade e si muove fuori dalla scuola, oltre la dimensione "formale" dell'apprendimento scolastico.

Anche qui, con una avvertenza preliminare. Come si ricava ampia-

mente dalla lettura del primo volume, noi siamo convinti che la scuola possa e debba aprirsi alla sfida della realtà, dei contesti, delle modalità e degli ambienti di apprendimento e di vita, che stanno oltre l'istruzione scolastica, solo sulla base di una forte e consolidata capacità di realizzazione coerente ed efficace dei presupposti e delle finalità del suo progetto curricolare e culturale.

Non per presunzione o autoreferenzialità (da queste anzi essa si deve guardare con molta attenzione), ma per assolvere al suo mandato, che non è quello di fare formazione professionale o volontariato o militanza politica e per certi versi neppure di educare in senso stretto, bensì di contribuire a rimuovere gli ostacoli socio-economici, istruendo attraverso l'incremento delle conoscenze, del sapere critico e dell'acculturazione attiva, ovvero di quelle che chiamiamo "competenze culturali di cittadinanza".

In questa prospettiva, va sottolineata una questione che costituisce una implicazione ineludibile delle nostre argomentazioni e proposte. Tra i rapporti con l'esterno che riteniamo più delegittimanti per il sistema scolastico, ancor più se nell'ottica costituzionale di educazione alla cittadinanza, ci sarebbe la delega ad altri della gestione e della soluzione dei problemi che la scuola incontra in rapporto ai contesti, alle situazioni e ai soggetti segnati da maggior fragilità. La scuola pubblica non può esistere e funzionare per alcuni allievi e non per altri. La scuola pubblica deve trovare le soluzioni più adeguate per rivolgersi a tutti e a ciascuna/o. Per farlo può certamente aprirsi all'esterno, collaborare e cogestire progettualità e interventi con altri settori e altre risorse, ma non può delegare a questi una parte delle responsabilità che le competono. A meno che il farlo non derivi dalla convinzione o dalla scelta che quei contesti e quei soggetti non siano adatti al progetto di acculturazione scolastica per tutti e per ciascuno, che per loro non esistano le condizioni per attivare percorsi di istruzione e acculturazione e vadano adottate strategie diverse e alternative, con l'accesso più o meno prematuro a scelte più direttamente professionalizzanti o comunque diversificate. Che, in parte, è di fatto quello che il sistema scolastico fa da sempre, espellendo o indirizzando altrove, più o meno precocemente (per esempio nel limbo della dispersione o nella formazione professionale anteriore alla maggiore età), una parte dei suoi allievi. È il motivo per cui esiste e dovrebbe funzionare un "obbligo scolastico" o, meglio, un diritto/dovere all'istruzione scolastica di grado superiore: determinare la durata e le condizioni dei percorsi "scolastici" ai quali tutti i cittadini possono accedere e per-

manere. Sappiamo che l'escamotage adottato da decenni è quello di aver trasformato il "sistema scolastico" in "sistema dell'istruzione e della formazione", adottando modalità di obbligo formativo che continuano ad apparirci assai poco orientate a criteri di eguaglianza e di contrasto e alla rimozione degli "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" (Costituzione italiana, art. 3, comma 2).

Aprirsi al mondo esterno sulla base di una irrisolta o parziale o insufficiente capacità di essere anzitutto e soprattutto scuola, ovvero percorso di istruzione autonoma, problematica e aperta, è assai pericoloso e non solo improduttivo: è autodistruttivo. La scuola finirebbe con l'essere travolta (e spesso già lo è) da fini, strategie, condizionamenti che non solo non le sono propri, ma che la disintegrano.

Non serve alla democrazia del Paese, e soprattutto non è costituzionale, una scuola pubblica eterodiretta, per esempio dal mercato, dal mondo del lavoro o da istanze privatistiche, locali, di casta o di gruppo o di etnia, o da questa o quella ideologia politica, o dal mainstream caotico ed omologante dei social media, o dai percorsi di informazione sorvegliata e pilotata dagli algoritmi delle piattaforme proprietarie di gestione dei big data, ma una scuola caratterizzata da una forte dimensione pubblica e democratica del suo agire conoscitivo e critico, che si apra alla conoscenza, all'analisi e all'interpretazione delle sfide, dei contenuti e delle procedure del mondo esterno. Ma che lo faccia mantenendo solidi i suoi fini, che non sono quelli della formazione professionale, o dello stage aziendale o della scuola quadri o della scuola religiosa e catechistica o dell'adesione inconsapevole alle logiche e agli interessi di una piattaforma digitale. Ma della emancipazione personale e collettiva dei soggetti-cittadini di una comunità dai confini sempre più estesi e problematici, attraverso l'alfabetizzazione funzionale, la crescita di competenze culturali e la capacità di giudizio fondato e consapevole, che consenta poi di accedere, da donne e uomini liberi e istruiti, a quelle circostanze di fatto.

Perseguire questa finalità non è possibile solo attraverso un catalogo chiuso di traguardi da conquistare: indicatori e descrittori che determinano le variegate destinazioni da raggiungere, riorientano a ritroso il cammino e predispongono la classificazione gerarchica e di merito dei soggetti che l'hanno percorso. È possibile solo attraverso un disegno

aperto, con trame solide e strategicamente orientate, ma anche perennemente riplasmabili, di processi di acculturazione adatti alla società complessa e a prospettive di crescita personale e sociale.

Per questo abbiamo intitolato questo secondo volume “Orizzonti di senso”, assunti come prospettive problematiche di lavoro educativo e non come sommatoria di soluzioni già trovate.

Dentro e fuori le mura scolastiche

Sono andati moltiplicandosi, in questi ultimi anni, le condizioni strutturali, i presupposti anche normativi e le circostanze di fatto che hanno sollevato queste problematiche: si è andato infatti intensificando il rapporto con la realtà esterna, sia in termini di tematiche reali, contemporanee e sensibili, da porre al centro di specifiche progettazioni (più spesso definite “progetti”), sia come prospettiva e contesto delle uscite dall’ambito dei confini strettamente scolastici, anche attraverso il coinvolgimento dei soggetti esterni alla scuola con i quali interagire nella loro attuazione, soggetti che non raramente sono gli ispiratori o i finanziatori di queste stesse progettualità.

Cominciamo da questo secondo aspetto: ovvero dal rapporto fra ciò che avviene dentro e fuori le mura curricolari, assunte sia in senso contenutistico e metodologico di ambiente di apprendimento, sia in senso letterale di spazio fisico e strutturale, ovvero di ambiente che si apre alla dimensione territoriale.

Come si è detto, la distinzione fra questi ambiti e il suo stesso parziale superamento devono ruotare attorno a peculiarità non rigide, ma ferme, a delimitazioni di campo e di responsabilità, che fondano l’identità pubblica e istituzionale della scuola: un insieme di prerogative che vanno difese e dalle quali non si può derogare, soprattutto se e quando, la scuola dialoga e collabora con altri soggetti e con altre istanze. Del resto la scuola è stare in un “dentro” -le pareti scolastiche, gli spazi organizzati, le relazioni che vi si stabiliscono-, ma in quanto tale essa non è uno spazio privato chiuso ed estraneo rispetto al mondo esterno. Anzi, la scuola è il primo spazio pubblico con cui la bambina e il bambino entrano in contatto e che lo accompagnerà fino alle soglie della vita adulta (anche per questo è grave che per alcuni questa esperienza di crescita e di consolidamento del sé si interrompa o si alteri prima della maggiore età). È uno spazio chiuso, che per definizione rappresenta la prima alternativa al contesto familiare e nello stesso tempo la prima

rappresentanza, come abbiamo detto, dello spazio pubblico, a sua volta luogo di filtro, analisi e mediazione rispetto al mondo esterno, in un percorso di crescita e di acculturazione che deve essere graduale e responsabile. Anzitutto da parte degli adulti, che lo organizzano e gestiscono.

Anche per noi, realizzare questi due volumi, ha significato rivisitare non solo le finalità e le pratiche del progetto educativo, ma soprattutto ripensare alle relazioni che in quanto insegnanti (non istruttori, o educatori, o trainer, o profeti) intendiamo intrattenere o meno con l'esterno.

D'altro canto, lo spazio chiuso della scuola acquista senso solo se si apre agli spazi naturali e sociali che stanno fuori.

I presupposti e le implicazioni di questo rapporto stanno cambiando velocemente in questi ultimi decenni e non possiamo ignorare la portata degli interrogativi che ci pongono: affrontare i rapporti con il mondo esterno significa aprire un vaso di Pandora di cui è spesso facile ignorare o mistificare implicazioni e conseguenze tutt'altro che semplici da gestire. Si profilano, del resto, e in questo periodo ancor di più, prospettive di scuola aperta, diffusa sul territorio, che sappia sfruttare in modo adeguato le potenzialità e le risorse culturali offerte dall'ambiente circostante: luoghi e contesti che possono concorrere all'istruzione, alla crescita culturale e, a maggior ragione, alla formazione della cittadina e del cittadino.

Non è certo un problema nuovo: la dialettica fra la scuola e la realtà, fra il dentro e il fuori le mura scolastiche attraversa la storia stessa della pedagogia democratica. E in ogni stagione ha avuto le sue peculiarità, poiché il rapporto con ciò che circonda le strutture scolastiche si modifica continuamente. Basterebbe ritornare agli anni del cosiddetto boom economico, quando le profonde trasformazioni socioeconomiche e ambientali in alcune zone del Paese suggerirono e quasi imposero l'adozione della scuola a tempo pieno, che aveva, fra le sue prerogative costitutive, la ricerca di un rinnovato rapporto con le realtà territoriali circostanti, nell'ottica della "comunità educante".

Negli ultimi anni la relazione fra educazione formale e non formale si è fatta assai più complessa ed è stata in parte stravolta dall'affermarsi degli spazi per altro virtuali, dematerializzati e delocalizzati propri delle tecnologie digitali della informazione, della comunicazione, della conoscenza e ora, secondo alcuni, anche dell'apprendimento. Anche da questo punto di vista, riprogettare ambienti e contesti educativi finalizzati all'apprendimento (e non alla comunicazione, o all'intrattenimento, o all'evasione) è assai più stimolante, ma anche più impegnativo. La

scuola può, e probabilmente dovrà, collaborare sempre più spesso con enti, strutture soggetti che hanno altre finalità e responsabilità, ma non può e non deve per questo abdicare alle sue, né delegarle ad altri, né assumere quelle di altri come proprie. Le prospettive di apprendimenti multimodali e in parte dislocati sono già una realtà, ma spesso sono una realtà in cui la sperimentazione e l'improvvisazione, o anche la buona volontà, prevalgono sulla solidità e l'efficacia delle soluzioni adottate. Certo, si può discutere di forme miste, si può e ci si deve chiedere che differenza c'è fra una lezione di storia a scuola e una puntata di "Ulisse" o di "Rai Storia", oppure di una visita a un museo del Risorgimento o della Resistenza, a partire però dalla consapevolezza che sono e restano contesti diversi e, se sono o appaiono la stessa cosa, significa che qualcosa non funziona. L'osmosi e anche la contaminazione non possono diventare perdita di identità e di ruolo. Pena la perdita anche di legittimità e del diritto di esistere in quanto tale. Il dentro/fuori è andato ridefinendosi secondo direttrici lungo le quali le osmosi, le contaminazioni e spesso anche le confusioni inadeguate e le perdite di senso hanno preso talvolta il sopravvento rispetto alle delimitazioni di campo del passato, certamente rigide e ormai anacronistiche, ma per certi versi anche più rassicuranti. Ora si tratta di ridelineare un quadro credibile ed efficace di relazioni e di azioni coerenti.

Cittadinanza attiva, oltre che consapevole e intenzionale?

Come già il confine tra dentro e fuori le pareti scolastiche e la configurazione istituzionale della scuola, anche il concetto di cittadinanza attiva è stato oggetto di confronto fra sensibilità in parte anche diverse nelle fasi di elaborazione e stesura del lavoro e in particolare di questo secondo volume. Dove, si è a lungo discusso, in particolare in relazione alle esperienze presentate, se, accanto agli aggettivi consapevole e intenzionale riferiti a cittadinanza - sui quali non avvertiamo dubbi di sorta anche perché sono a corredo delle finalità esposte nel primo volume - fosse il caso di inserire l'aggettivo attiva, a completare il trittico dell'idea di democrazia come orizzonte valoriale dei processi di insegnamento/apprendimento. Il concetto di cittadinanza attiva si presta a interpretazioni diverse e anche contrastanti, che vanno dall'accentuazione del suo fondamento non solo libresco e teorico, alla valorizzazione del protagonismo costruttivo dell'allievo, alla sottolineatura delle circostanze concrete in cui si possono esercitare forme di partecipazione democratica,

già all'interno del percorso scolastico o entrando in relazione fattuale con soggetti e realtà esterne.

Anche a questo proposito è necessaria qualche considerazione preliminare. Concretizzare momenti di democrazia vissuta già durante il percorso scolastico non significa di fatto realizzare azioni, momenti e comportamenti che esulano dai confini della scuola. Il fine e la priorità di tali "uscite", sia in senso concettuale e teorico che concreto e fattuale, resta la partecipazione a un percorso conoscitivo e di crescita culturale, che fonda le sue radici nell'acquisizione di competenze culturali nei diversi ambiti disciplinari, nei progetti interdisciplinari o di indirizzo e che in quanto tali si definisce e realizza. Se di partecipazione democratica in senso letterale si tratta, allora è bene che sia relativa anzitutto alle dinamiche decisionali e organizzative della scuola. Per gli studenti, la pratica democratica si agisce concretamente dentro la scuola, nelle relazioni proprie dell'organizzazione e della vita scolastica: in generale su temi e problematiche esterne, la partecipazione democratica attiva, ovvero l'impegno e la militanza, è bene siano riservate a scelte personali e di vita autonome ed extrascolastiche, anche per dar loro più senso e forza.

Del resto, uscire dai confini della scuola e quindi anche del recinto disciplinare, aprirsi al territorio, coinvolgere soggetti esterni implica fare scelte di campo.

Infatti, Se si resta, dentro la scuola e i confini curricolari, si scontano tutti i rischi dell'autoreferenzialità, ma se si decide di uscire dai confini disciplinari o interdisciplinari e ci si apre all'extra scuola, allora si deve essere consapevoli di tutti i rischi di strumentalizzazione o di perdita di autonomia educativa. Se si decide di optare per la collaborazione con gli "Stakeholder" (i portatori di interesse), diventa inevitabile chiedersi: "Interessi di chi?". Consigli di Istituto, collegi docenti, consigli di classe dirigenti scolastici e singoli docenti diventano in tal senso investiti e responsabili di scelte che sono inevitabilmente anche politiche. Non sono infatti ovviamente ininfluenti o neutri la natura, le finalità e il profilo istituzionale o gli scopi statutari dei soggetti esterni che si decide di coinvolgere o da cui si viene coinvolti come partner per tali progetti.

Mantenersi entro i confini del progetto curricolare e le finalità istituzionali della scuola deve restare la bussola decisiva, che orienta in ogni "uscita". Recentemente, invece, dalla diffusione/trasformazione dei "compiti autentici" o "sfidanti" come "compiti di realtà", ai progetti che implicano relazioni con l'esterno, all'alternanza scuola-lavoro (oggi "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento"), ad atti-

vità di service learning o di volontariato e impegno civile, il rapporto con la realtà è diventato a scuola al contempo una risorsa educativa, ma anche un pericolo di perdita di senso o peggio una occasione di strumentalizzazione.

Si delineano atteggiamenti e scelte della scuola dalle implicazioni quanto meno problematiche e per molti aspetti opinabili, col rischio di favorire dinamiche di adattamento, di addestramento, di superficialità o di manipolazione, che nella prospettiva della costruzione della cittadinanza sarebbero ancor più disdicevoli. È inevitabile infatti che nell'ottica di una cittadinanza partecipata e non solo libresca, il tema del coinvolgimento con e nel mondo reale divenga essenziale. Se gestito dalla scuola in modo non sufficientemente attento alle proprie prerogative e responsabilità istituzionali, rischia però di trasformarsi in un terreno di delega e di espropriazione di ruolo e specificità, proprio sul fronte più delicato di un progetto educativo.

Se poi queste azioni intercettano più o meno direttamente e in esclusiva gli ambiti e le finalità della educazione alla cittadinanza, allora la cosa si fa ancor più delicata. La stessa alternativa fra adattamento ed emancipazione, che abbiamo posto a fondamento della nostra idea di educazione alla cittadinanza, diviene in tal senso preliminare e stringente.

Le tematiche sensibili

Veniamo ora al secondo aspetto dei rapporti fra progetto curricolare e realtà esterna: quello tematico e in parte metodologico. Quando si parla di “educazione civica” o di altri approcci analoghi, vengono spesso richiamate fra le questioni che la scuola non può eludere alcune tematiche di attualità, oltre quelle più specificamente giuridiche e legate allo studio della Costituzione. Si tratta di dimensioni altamente problematiche della realtà contemporanea: dall'ambiente all'alimentazione, dal confronto interculturale alle tematiche di sessualità e discriminazioni di genere, dalla comunicazione digitale al codice della strada. In altre stagioni, queste tematiche hanno assunto la configurazione di “educazioni”, da affrontare e rendere integrative o complementari al curricolo, o da trattare in attività e contesti extracurricolari. Anche questa soluzione ci ha sempre lasciato assai perplessi.

Proprio per la loro ampiezza e complessità, si tratta di dimensioni che è quanto mai limitativo e a tratti deformante trasformare in “materie”, prive di statuti epistemologici disciplinari, oppure in sommatorie

di argomenti e di approcci da affastellare in “insegnamenti” o, appunto, “educazioni” vagamente interdisciplinari, oppure, ancora, in progetti entro i quali si finisce con l’affrontare disordinatamente e spesso superficialmente oggetti e fenomeni, ambiti di conoscenze, criteri di concettualizzazione e interpretazione fra loro non facilmente integrabili.

Spesso, inoltre, queste pseudo “educazioni” propongono tematiche e si esercitano su problematiche sulle quali il mondo adulto stenta a trovare non solo soluzioni, ma talvolta persino approcci conoscitivi adeguati o minimamente condivisi. Negli ultimi tempi poi, su questi temi, si è anche scatenata la ridda di pseudo informazioni, di banalità e di falsità strumentali che abbondano nei social media. E proprio su queste forzature e mistificazioni si pretende o si finge di affidare alla scuola il compito di affrontare i temi per costruire cittadinanza, spesso e purtroppo senza le conoscenze e le consapevolezze adeguate. Certamente da parte degli allievi, ma spesso anche degli insegnanti.

Non è esagerato affermare che si rischiano talvolta pratiche di evidente presunzione dis/educativa. Su questi temi va assolutamente evitato il rischio di trasformare anche la scuola in un talk show in cui si parla di tutto, anche e soprattutto di cose di cui non si sa nulla, o non abbastanza. Il confine fra occuparsi di problematiche attuali e complesse e presumere di possederne soluzioni a buon mercato va costantemente monitorato.

Ancora una volta, dalla parte dell’insegnante, si tratta di consapevolezze che attengono più all’intero progetto educativo, che al ruolo e al lavoro del singolo docente o di gruppo di docenti, i quali possono agire in modo coerente se la scuola nel suo insieme affronta questi territori in modo coerente e adeguato. Infatti, su queste tematiche, l’insegnante, ancor prima di acquisire e consolidare competenze che gli consentano di affrontarle adeguatamente per attivare percorsi e ambienti di insegnamento/apprendimento, dovrebbe maturare sensibilità, attenzioni, modalità di agire. Dalla parte dell’allieva e dell’allievo, invece, nell’ottica di queste dimensioni problematiche, essere “cittadini” significa aver maturato una consapevolezza e una coscienza democratica che mettano al riparo sia dalla rimozione disinteressata e opportunistica, sia da un male altrettanto grave del nostro tempo: la presunzione di conoscenza, ovvero la tendenza non solo a disquisire ma persino a immaginare di avere soluzioni su problematiche che il mondo contemporaneo stenta a comprendere e governare.

Non a caso sono tematiche che spesso intercettano o identificano le varie sfaccettature del persistere di sacche di diseguaglianza, di discri-

minazione e di sfruttamento dell'uomo sull'uomo, nel nostro paese e nel mondo globalizzato.

Su queste tematiche sensibili e problematiche complesse la coerenza fra il progetto educativo e la sua stessa credibilità democratica si gioca anche su un terreno più direttamente o indirettamente politico. Infatti, il contatto con la politica, in quanto gestione della polis, circoscritta o globale, reale o virtuale, su questi terreni, avviene, sulla base delle scelte, di segno inclusivo o discriminatorio, che i vari soggetti compiono, da un lato attraverso i principi ispiratori delle opzioni più generali, dall'altro in modo più vicino e diretto: dalla concessione o meno del diritto di cittadinanza ai compagni di banco e di classe, al sistema di valutazione che la scuola e il Paese adottano, dall'organizzazione della presenza di opportunità formative sul territorio fino alle scelte in fatto di mensa o di buona scuola, dalle norme che regolano l'istituzione scolastica nel suo complesso fino all'intera gamma di progettualità che soggetti ed enti diversi, in primis l'Ente locale, ma anche quelli privati e associazionistici possono organizzare attorno a queste tematiche e coinvolgerne le istituzioni scolastiche e le classi.

In gioco, ancora una volta, è una finalità strategica e delicata della scuola e in particolare dell'educazione alla cittadinanza: il rapporto, da un lato, fra visione del mondo, adesione o addestramento a un modello di realtà esistente e, dall'altro, conoscenze adeguate, criteri di interpretazione e giudizio, e dotazioni individuali e collettive di strumenti culturali di trasformazione e di cambiamento.

Per queste ragioni, abbiamo deciso di trasformare questi ipotetici contenuti o contenitori progettuali in ambiti problematici, temi, concetti guida di una possibile (e anche questa senz'altro aperta e integrabile) interazione di voci su una paidéia non tanto delle certezze, quanto degli interrogativi e delle questioni aperte, delle collocazioni provvisorie e forse anche opinabili, che attraversano la progettualità educativa del nostro tempo.

Le competenze culturali di cittadinanza

Come abbiamo già avuto modo di argomentare nel primo volume, in questa formulazione, che qui si arricchisce di nuove implicazioni, si condensa il superamento di due concezioni che in questi ultimi anni si sono fronteggiate a distanza, attorno al concetto di competenza (e del rapporto scuola - società): da un lato quella che ne alimenta o consente una inter-

pretazione eccessivamente spendibile e di fatto asservita e funzionale alle logiche esistenti e dominanti, sia economiche che ideologiche, all'addestramento del capitale umano, quella che legittima il sistema scolastico diviso in canalizzazioni gerarchiche anche precoci, e dall'altro quelle che ne rifiutano spesso aprioristicamente ogni impiego, con il rischio che la rivendicazione della primazia della conoscenza e dello spirito critico si presti di fatto alla riproposizione delle stratificazioni socioeconomiche degli allievi, che vorrebbero contrastare, alcuni, o talvolta ignorare, altri. La falsa e fuorviante contrapposizione fra conoscenza/e e competenza/e, che così spesso ritorna nella polemica fra questi fronti contrapposti ne è testimonianza. Così, mentre per alcuni, soprattutto nei contesti istituzionali, il concetto di competenza ha finito col diventare una sorta di mantra sempre più ambiguamente destinato a sommare in sé ogni forma di rapporto con la realtà esterna, sia di adeguamento o addestramento che di acquisizione strumentale di autonoma imprenditorialità individuale e di fatto competitiva, per altri lo stesso prefigurare le competenze come fine strategico della scuola è già un compromettersi con finalità che non le competono, di natura extrascolastica, eccessivamente orientate o contaminate dalla spendibilità e dalla mercificazione del sapere e dei soggetti.

Riteniamo che la già ribadita prospettiva costituzionale di emancipazione individuale e collettiva imponga un superamento di questa antinomia e che, inevitabilmente, più la scuola si apre a problematiche e relazioni con il mondo esterno, più questa scelta vada ripresa e ribadita. Come avremo modo di prospettare nelle diverse articolazioni di questo secondo volume, ciò che fa la differenza è per noi l'orizzonte di senso, la prospettiva, la cornice strategica entro cui esercitiamo competenze culturali di cittadinanza: se di emancipazione o di adattamento, di crescita di consapevolezza e intenzionalità o di addestramento e sudditanza. In tal senso la prospettiva di fondo resta per noi quella di contribuire alla formazione di governanti e non di governati (Gramsci), di sovrani e non di sudditi (Don Milani), di cittadini intenzionali, consapevoli e attivi e non di elettori subordinati alle logiche dominanti, obiettivo che per la scuola deve essere tanto più realistico, quanto più appare utopico.

Postilla sulla costruzione di identità democratiche

Il tutto è divenuto ancor più ambiguo da quando il concetto di competenza ha assunto, in modo sempre più insistito e non sempre in modi

opportuni, la valenza di “competenza trasversale”, rischiando di diventare terreno di predeterminazione e valutazione degli atteggiamenti e dei comportamenti di lavoro e persino di cittadinanza. La questione della dimensione “trasversale” delle competenze di cittadinanza, ma di una trasversalità coniugata più in termini comportamentali che cognitivi e meta cognitivi, apre a un ultimo aspetto, assai importante, che si incontra in molte pagine di entrambi i volumi. Si tratta della componente più esplicitamente legata agli atteggiamenti e ai comportamenti, ovvero all’essere e vivere da cittadini democratici, rispettosi delle leggi e della dialettica fra diritti e doveri. Questa componente ritorna tutte le volte che si pone, con provvedimenti di legge, il tema dell’educazione più che alla cittadinanza, dei buoni cittadini. E spesso viene fatto accentuando più l’attenzione sui doveri che non sui diritti o almeno sul reciproco riconoscimento dei diritti come presupposto ineludibile della convivenza civile. Il rischio di scivolare dall’approccio etico e valoriale, morale in senso alto, a quello moralistico, con lievi venature sanzionatorie, se non repressive, è spesso riconoscibile nelle istanze e nei discorsi di chi sostiene la necessità di promuovere l’ “educazione civica”. O alle pressioni di chi evidenzia e in parte strumentalizza fenomeni di crisi dell’autorità o del rispetto reciproco. O della stessa convivenza civile. Anche se spesso la “predica” proviene da pulpiti assai poco credibili e fomentatori di pratiche assai poco democratiche.

Anche, in prospettiva costituzionale, orientata alla cittadinanza e non alla regolamentazione e al controllo delle istanze individuali e collettive, delineare percorsi di crescita culturale, tanto più aprendosi alle problematiche del mondo esterno, significa quindi per la scuola fare i conti con le complesse implicazioni, anche etiche e valoriali, della costruzione di identità democratiche, che, tra l’altro, soprattutto in campo europeo sono oggetto, sempre più frequente, di attenzione e di “Raccomandazioni” di indirizzo. Anche se talvolta, oltre le ampiamente condivisibili intenzioni di cementare la convivenza civile e solidale, quello del “comportamento” (un tempo “condotta” su cui, non dimentichiamolo, si è persino deciso di ripristinare il “voto”) rischia di diventare terreno di predeterminazione e valutazione degli atteggiamenti e dei comportamenti democratici, cosa di per sé abbastanza paradossale, una sorta di ossimoro etico e politico: misurare, classificare e certificare l’identità democratica di donne e uomini liberi.

La scuola pubblica, laica e pluralista, non si pone finalità etiche e valoriali in senso stretto, ma tuttavia non le può eludere o sottovalu-

tare: è quasi impossibile affrontare i temi dell'educazione alla cittadinanza senza interrogarsi su che cosa significhi contribuire a educare una coscienza democratica.

Il problema del rispetto e del progressivo consolidarsi delle identità personali in un'ottica di collaborazione e di equità appartiene di fatto all'etica laica repubblicana che la scuola pubblica non può eludere.

Il compito di contribuire a rinforzare le identità soggettive individuali è parte integrante del progetto di emancipazione personale e sociale, non nell'ottica dell'appartenenza a questo o quel posizionamento, ma nella prospettiva del diritto/dovere a riconoscersi e a essere riconoscibili, ovvero a riconoscere e veder riconosciuto il proprio ruolo individuale e personale nell'universo delle idee, delle relazioni e delle pratiche interpersonali e sociali regolate dalle leggi e orientate alla difesa, alla salvaguardia e all'ampliamento dei diritti, in quanto patrimonio, sempre aperto e mai del tutto conquistato, non solo di regole definite e da rispettare, ma di orizzonti di senso verso i quali farle progredire.

Il contesto politico e normativo

In questo secondo volume abbiamo ripreso le fila del ragionamento sulle premesse storiche e culturali che ci hanno condotto alla confutazione dei presupposti della recente legge sull'educazione civica e alla necessità di ribadire la nostra scelta di campo curricolare.

Per questo ripercorriamo in questa sezione la successione dei fatti salienti che dal 1958 conducono a oggi, rileggendo i vari passaggi della normativa sui concetti chiave di educazione civica, cittadinanza, costituzione alla luce di orientamenti culturali, schieramenti politici e scelte di Governo nel nostro Paese, che via via ne hanno definito significati, intenti e funzioni.

Accanto a questa rilettura, abbiamo riproposto e approfondito i temi già sollevati nel primo volume che riteniamo costitutivi e ineludibili di una scuola per la cittadinanza: il rapporto fra scuola, vita e realtà; i complessi e delicati equilibri dei nessi fra istruzione ed educazione, in un approccio costantemente illuminato dai principi della Costituzione italiana, in primis dall'art. 3.

Nell'ultimo contributo della sezione, si mettono a fuoco i necessari equilibri che intercorrono fra i tre soggetti protagonisti, a favore dei quali la scuola pubblica, su mandato costituzionale, deve concorrere insieme con le altre istituzioni civili a rimuovere gli ostacoli che ne minacciano l'eguaglianza e di fatto il pieno esercizio della democrazia: la persona, il cittadino, il lavoratore. [m.a.]