

CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA

SEMINARIO DI STUDIO

VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE

Sessione del Pomeriggio

TAVOLA ROTONDA
LE COMPETENZE ALLA PROVA

LE COMPETENZE DI CITTADINANZA

Relazione

Prof. Luciano Corradini

Roma, 14 Maggio 2009
Vicariato di Roma – Casa Bonus Pastor

Le competenze civiche e sociali fra trasversalità e curricularità

Il gruppo di lavoro che ha lavorato al rilancio dell'educazione civica, a partire dal luglio scorso, incaricato anche della predisposizione di un piano di sperimentazione volto a rafforzare tra le giovani generazioni la conoscenza dei principi della Costituzione e dei valori di una cittadinanza attiva e di accompagnare tale processo con l'emanazione di linee generali, ha concluso la sua attività con la elaborazione di un documento di indirizzo e di un piano di sperimentazione per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Considerato che si rende necessario costituire un nuovo Gruppo di lavoro che provveda a coordinare e monitorare l'attività di sperimentazione nazionale su "Cittadinanza e Costituzione" e a promuovere azioni di sensibilizzazione dei docenti e di valorizzazione delle buone pratiche; e considerato che il MIUR dall' a.s. 2001-02 ha avviato interventi di formazione e-learning con il sito PuntoeduEuropa dell' ANSAS per dirigenti scolastici e docenti con i Progetti nazionali "Educazione alla cittadinanza attiva e ai diritti umani" e dall' a.s. 2004-05 "Educazione alla cittadinanza europea" con la produzione di materiali didattici e buone pratiche presenti nel sito; il Capo Dipartimento per l'istruzione Giuseppe Cosentino ha firmato un decreto che costituisce un nuovo gruppo di lavoro, che comprende tutti i membri del precedente, più altri, con il compito di promuovere e monitorare l'attività di sperimentazione nazionale su "Cittadinanza e Costituzione" e di avviare azioni di sensibilizzazione dei docenti e di valorizzazione delle buone pratiche. Il nuovo gruppo è costituito da 38 membri e coordinato dal Capo Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse umane, Finanziarie e strumentali prof. Giovanni Biondi.

Questa informazione serve per dire, col linguaggio burocratico del decreto, che dopo sette mesi dal varo della legge 169/2008, si inizia a percorrere il tratto iniziale della sperimentazione voluta dalla legge.

L'elaborazione condotta fino a questo punto non ha seguito tutte le piste di carattere epistemologico e metodologico indicate nelle relazioni presentate in questo convegno. Ci si è limitati a proporre alle scuole "obiettivi di apprendimento" e "situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine", rispettivamente, della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado. Queste situazioni di compito sono articolate in quattro ambiti: dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione.

Cominciamo questa riflessione con l'ermeneutica del primo articolo della legge citata.

La legge 169/2008 e il dpr 275/1999

Questa presenta la nuova "cosa", al primo articolo, come complesso di "*conoscenze e competenze* relative a C&C", da acquisirsi "nel primo e secondo ciclo d'istruzione, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monteore complessivo previsto per le stesse". Questa "cosa" non è qui definita disciplina o materia di studio, a differenza di quanto aveva previsto il ministro Mariasella Gelmini, che il 23 maggio dello stesso anno a Palermo aveva dichiarato: "l'ora di educazione civica va ripristinata in modo forte", e che nel disegno di legge 1.9.2008, poi lasciato cadere, aveva parlato di "disciplina denominata Cittadinanza e Costituzione", cui veniva "attribuito un monteore annuale di 33 ore", "oggetto di specifica valutazione". Ebbene su questa "cosa" è richiesta dalla legge "una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'art 11 del dpr 275".

Questo articolo afferma che "Il Ministro...promuove progetti...volti ad esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata. I progetti devono avere durata predefinita e devono indicare con chiarezza gli obiettivi: quelli attuati devono essere sottoposti a valutazione dei risultati, sulla base dei quali possono essere definiti nuovi curricoli e nuove scansioni negli ordinamenti degli studi, con le procedure di cui all'art. 8".

In attesa che parta la macchina prevista per la sperimentazione, il Ministro ha firmato e presentato alla stampa, il 4 marzo scorso, a Palazzo Chigi, il “Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione” (4.3.2009, prot. N.2079). Qui si parla chiaramente di *insegnamento*. La sperimentazione deve allora, secondo il citato art. 11, “esplorare una possibile innovazione” nell’attuale assetto curricolare della scuola, con “progetti” che abbiano “chiarezza di obiettivi” e che siano attuati e “sottoposti a valutazione”, allo scopo di verificare la possibilità che siano “definiti nuovi curricula e nuove scansioni negli ordinamenti degli studi”.

Per intenderci: nel linguaggio del dpr 31.5.1974, n. 419, qui si parla non di “sperimentazione metodologico-didattica”, prevista dall’art. 2, ma di “sperimentazione e innovazioni di ordinamenti e strutture”, prevista dall’art. 3, allora sottoposta al “parere tecnico” dell’istituto regionale di competenza. Dopo l’autonomia, riconosciuta alle scuole dal dpr 8.3.1999, n.275, spetta anzitutto, ma non solo, al Ministero la formulazione del progetto sperimentale, il suo eventuale sostegno con “appositi finanziamenti disponibili negli ordinari stanziamenti di bilancio”, e la valutazione dei suoi risultati, sentito il “parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione”.

E’ noto che la parola sperimentazione evoca nel mondo della scuola diversi “retro pensieri”: si può invocarla per coprire col suo manto di scientificità un’innovazione che si vuole comunque introdurre, o, all’opposto, un’innovazione che si vuole comunque non introdurre: nel primo caso la sperimentazione è percepita come un modo per accelerare un’innovazione, nel secondo caso è percepita come un modo per rinviarla a data da destinarsi e cioè per non realizzarla. E’ come nominare una commissione di studio o aprire un fascicolo a carico di qualcuno: si può utilizzare lo strumento per finalità opposte.

E’ per evitare queste interpretazioni malevole che il citato art. 11 precisa che i progetti sperimentali devono avere *chiarezza di obiettivi*, una *durata predefinita* e una *valutazione dei risultati*, in vista della definizione di *nuovi curricula e nuove scansioni negli ordinamenti degli studi*.

Essendo Cittadinanza e Costituzione un insegnamento nuovo, finora non comparso, con questa denominazione, negli ordinamenti della scuola della Repubblica, è naturale che si debba seguire la procedura prevista dall’ articolo 11, esplicitamente citato dalla legge.

Ma in che rapporto si colloca, una novità sperimentale di questo tipo nel contesto delle altre discipline, con gli orari loro assegnati e con la contrazione degli organici? Non tocca a queste riflessioni risolvere il problema politico. A noi basta chiarire per quanto possibile le condizioni pedagogiche e culturali che chiariscano il senso, il valore e i limiti dell’operazione.

Sperimentare nuovi curricula, sulla base di uno schema consolidato

Se occorre ipotizzare la definizione di *nuovi curricula*, come vuole l’art.11, partiamo anzitutto ricordando le diverse accezioni di questo termine, per capire che rapporto ci possa essere fra curricularità e trasversalità, in rapporto a quell’oggetto ancora un po’ misterioso che è Cittadinanza e Costituzione.

Michele Pellerey ricostruisce lo sviluppo semantico di queste accezioni, a partire da Ralph Tyler, che nel 1949 poneva quattro domande, relative rispettivamente: 1) alle finalità educative che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere, 2) alle esperienze educative ritenute adatte allo scopo, 3) all’organizzazione di queste esperienze, 4) alla verifica circa il raggiungimento delle finalità. Il curriculum in questo caso è il tutto della vita scolastica: finalità, contenuti, metodi, valutazione.

Quarant’anni dopo E. Eisner riprende questa idea globale e definisce il curriculum come “tutte le esperienze che l’allievo fa sotto l’egida della scuola” (1985). Negli anni ’70 A.V.Kelly aveva però

distinto fra “curricolo nazionale”, curricolo di una scuola vista nel suo complesso, curricolo di un corso di studi e curricolo di una specifica disciplina. Recentemente Massimo Baldacci ha distinto fra curricolo immediato, riferito ai contenuti delle singole discipline, e curricolo a lungo termine, che tiene conto dello sviluppo delle singole competenze e delle disposizioni stabili.

Mi sembra difficile non riconoscere che Cittadinanza e Costituzione investe il curricolo sia inteso in senso ampio, sia in senso ristretto all’elenco delle singole discipline, sia in particolare ad una possibile nuova disciplina, che fornisca un nucleo stabile e valutabile di conoscenze che trovano sviluppi e conferme sia nell’ambito delle discipline, sia negli interstizi fra queste, sia nell’esperienza complessiva della vita scolastica.

Il citato Documento d’indirizzo per la sperimentazione esordisce affermando che questo insegnamento *“offre l’occasione per una messa a punto del fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione, sia dal punto di vista della sua legittimazione, sia dal punto di vista del compito educativo ad essa affidato”*

Un’impostazione di questa ampiezza e di questa organicità si trova nella originaria intuizione di fondo, presente nel dpr 13.6.1958, firmato da Aldo Moro, che introdusse l’educazione civica con queste connotazioni: essa 1) fa parte delle “finalità educative della scuola” e “si proietta verso la vita sociale, giuridica e politica”, giovandosi “di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica”; 2) deve realizzarsi nella stessa “organizzazione della vita scolastica”, intesa “come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri”; 3) dev’essere presente in ogni insegnamento; 4) deve disporre anche, in vista di una sintesi organica, di un *quadro didattico, con orari e programmi*, da affidarsi all’insegnante di storia.

S’investe qui il curricolo in tutte le sue dimensioni: curricolo disciplinare con un quadro didattico specifico per C&C; curricolo di scuola, con attenzione alla vita scolastica nelle sue dimensioni partecipative; implicazione di tutte le discipline (è la prospettiva della trasversalità); curricolo nazionale.

Nonostante l’equilibrio e la ragionevolezza della proposta, la prassi non premiò questa formula, per la gracilità di questo “quadro didattico con orari e programmi”, che si riducevano a due sole ore mensili, ovviamente senza voto separato da quello di storia. Sicché questa “superdisciplina” veniva di fatto ridotta a “semidisciplina”, e in molti casi fu vissuta come appendice superflua della storia.

Ho detto superdisciplina: non per evocare una superiorità di tipo culturale, ma per segnalare il carattere “trasversale”, nel senso che interessa, intride e connota tutte le altre discipline. Se mai, se si vuole usare un’immagine architettonica, con ascendenze bibliche, si può dire che la Costituzione, lasciata cadere fuori dalla cerchia delle discipline, è, o almeno dovrebbe essere, la pietra principale del curricolo scolastico, perché costituisce il fondamento etico giuridico della scuola istituita dalla Repubblica, per attuare le finalità del patto costituzionale, che riguardano fra l’altro il “pieno sviluppo della persona umana”. Naturalmente questa rappresentazione non impedisce che certe scuole cosiddette di tendenza dispongano di principi fondativi ancora più profondi, e di ideali ancora più alti di quelli proposti dal patto costituzionale, che valgono per chi le condivide, ma che non impegnano tutte le scuole.

Se si trattasse solo di “educazione”, ossia di quel processo globale che si nutre sia di sviluppo interiore, sia di apprendimenti diversi, di scienze, esperienze, relazioni, si potrebbe ritenere che nella scuola non c’è bisogno di una materia che si chiami *educazione*, perché questa è da un lato la premessa, dall’altro il risultato di tutto il percorso scolastico.

In famiglia si mangia, si discute, si gioca e si fanno tante altre cose. Non si dice che si educa prima o dopo i pasti e che c'è un'ora di educazione. Così durante l'educazione fisica: si sviluppa il fisico, ma si promuovono, non sempre intenzionalmente, anche tanti altri apprendimenti, di tipo scientifico e magari di tipo giuridico, a proposito della scoperta e del rispetto delle regole. Vale la stessa cosa anche a proposito dei valori e delle conoscenze di tipo civico e sociale? In questo caso non basta la trasversalità valoriale del curriculum globale e di quelli rappresentati dalle discipline tradizionali.

Come risulta dal disegno di Aldo Moro, c'è *anche* bisogno di un complesso di saperi, di contenuti, di concetti generali e specifici, che vanno proposti e appresi come le altre discipline: non per ammobiliare temporaneamente la memoria con contenuti finalizzati al voto, ma per porre le premesse indispensabili allo sviluppo delle competenze chiave proposta dalla Commissione e dal Parlamento europeo il 18 12 2006.

Questa almeno è l'ipotesi che il combinato disposto dell'art.1 della legge Gelmini e dell'art. 11 del dpr 275 ci inducono a sperimentare. Il che avviene in una condizione di "bassa marea" dal punto di vista della disponibilità di risorse psicologiche, economiche, temporali.

L'insuccesso dell'impianto previsto dall'educazione civica è dovuto alla gracilità dell'impianto curricolare (carenze di orario e di voto distinto), ma anche alla scarsa elaborazione epistemologica della nuova disciplina, alla impreparazione e al senso di inadeguatezza di molti docenti. Sullo sfondo ci resta la scarsa propensione ad affrontare con la dovuta competenza professionale e deontologica tematiche di tipo controverso, come non possono non essere quelle che riguardano i principi e le norme del vivere in società.

Se si considera non solo ciò che manca, ma ciò che ci potrà essere, se non si perderà questa ulteriore occasione di dare un assetto dignitoso ed educativo alle dimensioni, ai contenuti e alle competenze civiche e sociali, allora si tratterà di non rinviare lo sforzo iniziale di trovare spazi orari e di offrire occasione di formazione ai docenti, a partire dai curricula universitari, sulle tematiche giuridiche, economiche e sociologiche. Ogni innovazione comporta un'iniziale fatica per vincere l'inerzia. Quando si sono introdotti i taxi, i conduttori delle carrozze hanno dovuto cominciare a studiare per prendersi la patente di guida. Ma si può aggiungere che i docenti di storia sono già abilitati all'insegnamento dell'educazione civica, anche se non molti l'hanno insegnata come merita.

Disciplinarietà e trasversalità

In effetti la prospettiva della trasversalità delle "educazioni" e dei "valori costituzionali" si è già utilizzata dopo la crisi del modello di Aldo Moro. Quella della disciplinarietà autonoma, da realizzarsi con un monteore sufficiente ad assicurare un impegno di studio e di valutazione dei risultati, sullo stesso piano delle altre discipline, non si è ancora realizzata.

Sarebbe auspicabile che per tutte le scuole secondarie superiori si prevedesse o si lasciasse vivere, dove c'è, l'insegnamento di diritto ed economia. Le condizioni del bilancio pare che non lo consentano. La decisione, già nota all'ordinamento della Repubblica, di affidare Cittadinanza e Costituzione ai docenti di storia, appare la più praticabile e la meno costosa, almeno per l'erario.

Naturalmente questa ipotesi, per il prossimo anno sperimentale, non esclude affatto un impegno trasversale, essendo la Costituzione sia un oggetto da studiare, sia una luce che illumina ogni contenuto disciplinare, consentendo in qualche modo di evidenziarne i valori formativi.

Per essa s'intende che i valori di C&C, attraversando l'elenco delle discipline, delle funzioni, delle attività e dei processi, non giustappongono necessariamente cosa a cosa, ma consentono di ripensare, di *rifinalizzare* e di riorganizzare ciò che si sta facendo, mettendo in luce dimensioni o aspetti prima ignorati o sottovalutati nel consueto modo d'insegnare e di vivere le relazioni quotidiane.

Allarghiamo per un momento il discorso all'ambito della pedagogia sociale, per approfondire il senso della prospettiva della trasversalità.

E' da tempo condivisa l'idea che i diversi enti educativi, famiglia, scuola, associazioni, chiese, enti locali, mass media, concorrano, con diversità di contenuti e di modi, al raggiungimento di comuni finalità educative, che possono essere dunque pensate come trasversali all'elenco dei diversi enti.

Tali finalità consentono anzi un riferimento sovrasistemico unificante (il cosiddetto *sistema formativo allargato* o *integrato*) e un comune linguaggio pedagogico, premessa di possibili interazioni e sinergie, a istituzioni che si muovono spesso su binari paralleli e non comunicanti. Le mutazioni che intervengono nell'ambito delle finalità educative, in seguito a cambiamenti verificatisi nella sensibilità sociale e culturale e a emergenze di vario tipo, influiscono trasversalmente sull'intero sistema formativo.

La trasversalità di C&C nei confronti dei diversi enti educativi

Se, per esempio, ogni epoca e ogni cultura hanno proposto ai diversi soggetti operanti in ambito educativo, sia pure con diversità di accenti e di combinazioni, la prospettiva dello sviluppo delle fondamentali dimensioni della *persona*, del *cittadino* e del *lavoratore*, l'epoca a noi più vicina produce in queste dimensioni nuove curvature, frutto di emergenze e di valori nuovi, connessi con la *mondializzazione* della problematica scientifica, culturale, sociale, economica e politica di fine millennio.

Vengono così in primo piano le prospettive dell'educazione alla democrazia, ai diritti umani, alla cittadinanza, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla sessualità, alla sicurezza, allo sport, all'intercultura, all'ambiente, all'Italia, all'Europa, al Mondo. Tutti "valori" che si trovano nella Costituzione. Si tratta solo di un' esemplificazione di nuove prospettive emerse in tempi recenti o di nuovi aspetti di antiche prospettive pedagogiche, che implicano sia una riorganizzazione dei contenuti e dei metodi dei diversi enti educativi, sia nuove forme di sinergia, in vista delle nuove finalità da raggiungere.

La *scuola* può servire alla democrazia cedendo discutibilmente le sue aule ai seggi elettorali o ai tecnici dell'Unità sanitaria locale; ma può farlo assai meglio in molti modi che rientrano nel suo patrimonio di valori e di competenze, senza necessariamente rinunciare alle sue specifiche funzioni educative e istruttive. Talvolta si tratta anche di *sostituire* attività e contenuti usuali con altri contenuti e altre attività: questa evenienza non va sempre considerata come un tradimento, ove si consideri che certi comportamenti appartengono non alla scuola come tale, ma a certi modi storicamente determinati e cioè accidentali di esercitare le sue funzioni.

Mi si consenta un ricordo relativo al Progetto Giovani '93. I ragazzi di Bari hanno rappresentato con tre disegni diversi questo progetto, elaborato dal Ministero della PI nell'ambito di un'educazione alla salute che fosse capace di contrastare le patologie germinate sul terreno di un distorto benessere: lo hanno visto come un *fiore all'occhiello* del preside, come una *mattonella gialla* in una scuola nera, e infine come una scuola illuminata da un *sole* che reca sul faccione ridente la sigla PG: un sole che dà gioia e calore alle attività di una ordinatissima classe e di un'assemblea numerosa e altrettanto ordinata.

Al posto di quel progetto, la prospettiva aperta ora dalla legge consente di mettere C&C al posto di quella sigla, nata con logica artigianale, quando la scuola non era ancora autonoma e quando occorreva cercare ogni valore significativo anche in termini civici e sociali nell'ambito dell'educazione alla salute, prevista dalla legge 162/1990. Questo nuovo simbolo appare in tal modo come un datore di senso, un catalizzatore che aiuta a capire e a collegare attività e conoscenze che già

si coltivano, più o meno bene, nella scuola: attività che spesso si fanno, senza cercare il filo che possa collegare le cose da sapere con i problemi personali e collettivi da risolvere.

Valori e limiti della sperimentazione dell'insegnamento di C&C

La proposta ministeriale ha il pregio di ripercorrere, rinforzandolo sul piano epistemologico e curricolare e dandogli dignità e stabilità, lo schema organizzativo già presente nelle sue motivazioni nell'originario decreto sull'educazione civica del 1958. Pur all'interno di vincoli orari, che sono posti alla scuola dalla crisi finanziaria e dalle scelte politiche, l'ingresso di C&C nell'area indicata non implica nuove risorse e nuove classi di concorso, anche se *indubbiamente sacrifica alcuni contenuti a beneficio di altri, ritenuti strategicamente preferibili sul piano educativo.*

Si può aggiungere che un certo modo di presentare e di studiare la storia “come pensiero e come azione”, per ricordare una formula crociana, può anche consentire di rubricare certi temi e certe riflessioni e valutazioni sia nell'ambito della disciplina *storia* sia in quello della disciplina C&C. Come non si tratta, nella scuola, di “fare degli storici”, così non si tratta di “fare dei costituzionalisti”, ma delle persone, dei cittadini e dei lavoratori consapevoli dei loro diritti dei loro doveri, nell'ambito di “cittadinanze” diverse per contesti culturali, giuridici e politici di cui si è partecipi più o meno consapevoli e attivi.

Cittadinanza e Costituzione sono “oggetti” complessi e in parte sovrapponibili, ma non “astratti”, perché di fatto sono “agiti” spesso inconsciamente nell'esperienza quotidiana, e chiamati in causa in vario modo ogni giorno dai mass media, che informano, drammatizzano, talora deformano e occultano i problemi delle persone e delle società.

Per ciò che riguarda la scuola, questi oggetti sono anzitutto contenuti da studiare: contenuti scritti in testi di rilevante portata etica e civile, accessibili ma spesso ignorati, anche se giuridicamente efficaci. “Anzitutto” non significa in senso cronologico. Soprattutto con i ragazzi più giovani, si tratta talora di *arrivare a scoprire* la Costituzione e la relativa problematica, a partire da esperienze e vicende note e discusse fra i ragazzi.

Questi contenuti sono presidiati, interpretati, fatti evolvere con incessante lavoro da filosofi, sociologi, psicologi, antropologi, politologi, pedagogisti, economisti e giuristi, oltre che da politici, amministratori, magistrati, che operano per applicare e adeguare le leggi ai mutamenti della società, suscitando consensi, dissensi, passioni, ma anche sfiducia e indifferenza. Tutto questo lavoro non può essere dominato dal docente, né si deve pretendere di proporlo come tale agli studenti, se non per qualche approfondimento che si riveli opportuno.

Oltre alla dimensione del sapere, essi riguardano la dimensione dell'essere (si pensi al concetto di *dignità umana* e a ciò che ne deriva), la dimensione del sentire, del volere, del fare. Se i *dati* sono neutri e di per sé non parlano, l'*informazione* implica già una loro organizzazione, la *conoscenza* la comprensione delle cause, la *scienza* il possesso di un metodo e di un oggetto specifico d'indagine, la *sapienza* il riferimento ai fini e ai valori, ossia al senso complessivo dell'esistenza, che chiama in causa problemi di virtù e di felicità, e che in ultima analisi riguarda i comportamenti, il grado di coerenza tra pensiero e azione, e cioè la testimonianza.

Tutto ciò non può che riguardare tutti gli insegnanti, tutte le discipline e tutte le attività della scuola. La proposta da sperimentare, nuova per concezione e collocazione istituzionale, antica come la civiltà umana, che si sviluppa attraverso il dialogo umanizzante fra le generazioni, riguarda *anzitutto ma non solo* la disciplina specifica C&C, da inserirsi nel novero delle discipline, non per

delegittimarle o per esonerarle, ma per svolgere per tutte un ruolo di supporto e di raccordo fra principi e comportamenti e fra conoscenze ed esperienze, dal livello micro al livello macro.

La bacchetta del direttore d'orchestra e quella del raddomante

Il titolare di questo insegnamento è responsabile del voto che attribuisce agli alunni, ma molte vicende legate a C&C interessano anche altri colleghi, con i quali è giusto e salutare, anche se non sempre facile, trovare intese. Ricordo che anche in epoca preistorica, quando insegnavo nell'istituto magistrale, il collega di lettere mi "cedeva" due canti di Dante, e io a lui due filosofi che gli erano cari. Poi facevamo gruppi di lavoro pomeridiani su questioni come la virtù, la tolleranza, la partecipazione. Avere la titolarità di un insegnamento non significa esserne padroni. Se si è in grado di farlo, con materie tanto importanti e pervasive come C&C, si può svolgere un ruolo da direttori d'orchestra. Ma la bacchetta in questo caso non serve per bacchettare i colleghi.

Lo spazio istituzionale ipotizzato, per quanto angusto, è utile a "far imparare" concetti e a promuovere, anche con attività partecipative, alcuni nuclei delle *competenze civiche e sociali* di cui parla anche la *Raccomandazione* europea del 18 12 2006, e a promuovere in proposito un effettivo coinvolgimento dei consigli di classe. Riprendiamo qui le considerazioni che il Documento d'indirizzo fa a proposito di questa Raccomandazione, che presenta un "Quadro di riferimento europeo".

Le competenze sociali e civiche dell'Unione Europea e l'educazione alla convivenza civile

"Il nostro ordinamento richiama e utilizza questa elaborazione, presentando le otto competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, negli allegati al DM 22.8. 2007 n.139 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione), che si riferiscono sia all'asse dei linguaggi, sia a quello scientifico- tecnologico, sia a quello storico sociale.

"In particolare circa le *competenze sociali* la Raccomandazione europea afferma che esse implicano anzitutto "*competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario*". Si va dalla consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, alla comprensione dei diversi codici di comportamento, alla capacità di negoziare, di creare fiducia, di superare stress, frustrazioni, pregiudizi.

La "*competenza civica* dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica".

"Si trovano in questo elenco sommariamente richiamato alcuni temi che appartengono a quella che la legge 53/2003 chiama *convivenza civile*. Educare alla convivenza civile significa promuovere nel singolo cittadino la consapevolezza di essere parte di un corpo sociale e istituzionale che cresce e si trasforma nel tempo e nello spazio, e di essere insieme fruitore dei beni di cultura e di natura, e responsabile della loro conservazione e della loro crescita, nei riguardi degli altri e delle nuove generazioni.

"Fra i beni di cultura, un posto particolare occupano i *diritti umani*, frutto di riflessione filosofica e giuridica e di lotta politica, e conseguenza del movimento *democratico*, che affida i poteri dello *stato*

al metodo del confronto fra gruppi concorrenti e alla prassi del voto, secondo principi e regole fissate preventivamente.

“La società però non si esaurisce nella sua dimensione *politica*; col termine di *società civile* s'intende riferirsi anche ad altri aspetti dell'umana convivenza: gli aspetti economici, culturali, religiosi, etici, artistici, scientifici, tecnologici. E di questi aspetti fanno parte sia il risvolto "fisiologico", sia il risvolto "patologico", quello che legittimamente viene qualificato come "incivile", ma anche come immorale, antisociale, falso, brutto, irrazionale, criminale: risvolto che le istituzioni e le forze civili, nel rispetto del pluralismo, s'impegnano a combattere in ogni sede, a partire dalla propria persona.

“Fa parte del linguaggio comune, soprattutto quando si esprima in termini di pubblicità, di propaganda, di proselitismo, di spettacolo televisivo, o di semplice espressione di *stati d'animo*, l'uso improprio o scorretto di termini talora superficiali, imprecisi, volgari e offensivi, non rispettosi della realtà dei fatti, delle parole e dei pensieri altrui: basta poco per trasformare un civile dibattito in una rissa incivile.

Di qui l'impegno a capire, ad ascoltare con pazienza, a controllare gli impulsi, ad evitare criminalizzazioni, demonizzazioni, strumentalizzazioni; e a distinguere le persone, che vanno sempre rispettate, dalle idee e dai comportamenti, che vanno discussi e anche contrastati quando appaiano negativi, per quello che significano e per le conseguenze che hanno. “

Conclusione

Concludo col ricordare, se non le *ipsissima verba*, la sostanza delle risposte date dal ministro Gelmini ad un giornalista che si è detto anche genitore di uno studente, in occasione della presentazione a Palazzo Chigi, del citato Documento d'indirizzo per la sperimentazione. Il Ministro ha risposto citando la legge, che prevede questo insegnamento nell'ambito delle aree storico geografiche e storico sociali: e aggiungendo che un bravo insegnante di queste discipline non può sentirsi menomato, se dedica un tempo ragionevole alla formazione alla cittadinanza attraverso lo studio della Costituzione.

Fra le varie immagini che mi sono venute in mente, a proposito della Costituzione a scuola, mi permetto di aggiungere quest'altra. Essa è come la *bacchetta di un raddomante*, che serve per identificare sia le acque inquinate del disagio e dell'illegalità, sia le acque pure della virtù e dei valori. Naturalmente la bacchetta, da sola, non trova nulla, ma si limita a brillare come una costellazione in cielo, invisibile quando ci sono le nuvole dell'indifferenza o dell'illegalità vissuta o della sfiducia proclamata.

Bibliografia

- G. MORO, *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 1998;
- L. CORRADINI e G. REFRIGERI (a cura di) *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna, 1999;
- C.LELEUX, *Education à la citoyenneté*, tome 1, *Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, De Boeck, Bruxelles, 2000; Id, tome 2, *Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans*, De Boeck, Bruxelles, 2006
- M.SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001;
- L.CORRADINI, W.FORNASA, S.POLI (a cura di) *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003;
- L.CORRADINI, *La tunica e il mantello. Debito pubblico e bene comune. Provocare per educare*, Euroma, Roma 2003;
- L.CORRADINI (a cura di) *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, (a cura di) UCIIM/AIMC Armando, Roma 2004;
- G.BOCCHI, M.CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004
- MIUR-INDIRE, *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*, Quaderni di Eurydice, n.24, Firenze 2005;
- M.DEL GAUDIO, *La Costituzione come amica*, Centro di documentazione contro la Camorra, Spozzone, Marano (NA), 2005
- S.CHISTOLINI (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Saggi in onore di L.C., Armando, Roma 2006
- E.BIANCHI, *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2006
- L.CORRADINI, *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, AIMC-UCIIM, Armando Roma 2006
- L.CORRADINI, *Cittadinanza*, in G.CERINI, M.SPINOSI (a cura di) *Voci della scuola*, VI, Tecnodid, Napoli 2007, pp.58-73 (contiene anche un elenco di fonti normative e di siti utili per la ricerca)
- M.MATTEI, *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza*, Angeli, Milano 2007
- M.BRATTI, D.CHECCHI A.FILIPPIN, *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Il Mulino, Bologna 2007
- L.CORRADINI (a cura di) *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM*, ELLEDICI, Torino Leumann, 2008
- L.CORRADINI, *A noi è andata bene. Famiglia, scuola, università, società in un diario trentennale*, Città Aperta, Troina (EN), 2008