

DALL'EDUCAZIONE CIVICA ALL'INSEGNAMENTO DI "CITTADINANZA E COSTITUZIONE"

di Giusy De Luca*

1. La funzione sociale ed etica della scuola: l'insufficienza dell'educazione civica verso le nuove istanze della postmodernità

Ormai è pacifico che il progresso tecnologico degli ultimi due secoli ha recato nel mondo intero mutamenti di tipo economico, politico e sociale di una rapidità senza precedenti nella storia. L'invenzione ed il perfezionamento dei veicoli di trasporto e dei mezzi di comunicazione ed informazione, riducendo drasticamente ogni distanza, hanno prodotto un progresso dal quale non tutti in egual misura hanno tratto guadagno.

Sembra anzi che il tributo pagato dall'umanità in cambio della possibilità di muoversi in fretta e di comunicare in tempi reali con ogni parte del Pianeta sia la perdita del confine (ormai segnato solo in cartografia ad uso geopolitico), e, dunque, di quella specifica dimensione nella quale, un tempo, era possibile crescere e trovare punti di riferimento per l'esistenza. Infatti, questo nuovo stato di cose, che solo formalmente avvicina gli uomini, in verità li vede ogni giorno più distanti e distaccati gli uni dagli altri. L'uomo, impreparato alla condizione di cosmopolita e non sempre capace di negoziare stili di vita e modi di pensare congrui con i nuovi contesti, rischia, invece, di radicarsi sempre più nelle certezze della propria tradizione, cercando di costruire su di esse piccole comunità chiuse nelle quali rifugiarsi¹. Gli effetti, ormai ben conosciuti da tutti, sono la sempre maggiore diffusione del senso di diffidenza profonda nei confronti dell'altro e di forme di ripiegamento su sé stessi che, talora, degenerano nel solipsismo.

Allo stesso tempo, tuttavia, è da registrare l'apertura verso una nuova prospettiva di un futuro globale di giustizia, solidarietà e pace che potrebbe non essere così remota se si riuscisse a risvegliare e potenziare quel senso di responsabilità che ciascun essere umano è capace di provare verso il prossimo e verso la propria storia.

Del resto, già il XVIII secolo aveva celebrato l'individualismo come l'affermazione della coscienza e della volontà individuali nell'agire sociale e il XX secolo, con le teorie liberali, aveva esaltato la specificità e la

* Dottoranda di ricerca in Pedagogia e Sociologia interculturale presso l'Università degli Studi di Messina.

¹ Si rinvia, in particolare, a Z. BAUMAN, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

responsabilità di ogni individuo. E se, da una parte, non era difficile prevedere che l'uomo, finalmente libero di maturare valori e principi propri, avrebbe accettato a fatica che un altro pensasse diversamente da lui mettendo in discussione il suo mondo, dall'altra parte non si poteva prevedere il parossismo in atto, giacché l'indisponibilità verso l'altro non è connaturata nell'uomo, che anzi è animale sociale e politico², ma solo conseguenziale all'intuizione di una diversità percepita come pericolosa, invasiva, deleteria.

Il mondo, dunque, oggi si configura come un insieme di società di individui³ che ancora stentano ad accettare il rischio⁴ di sentirsi parte di un'unica società mondiale. Sintomatici sono le differenziazioni e i pregiudizi e la creazione continua di stereotipi che fomentano atteggiamenti discriminatori e sopraffattori, quando non addirittura escludenti.

Eppure, chiunque abbia a cuore la sopravvivenza del genere umano deve riconoscere che la società globale è già una realtà intrinseca alle società locali⁵.

Urge, dunque, un intervento volto alla rassicurazione dell'uomo e al recupero della fiducia e della disponibilità da parte sua nei confronti del prossimo. Si tratta di un lavoro di preparazione alla vita estremamente complesso, fondato su competenze socio-antropologiche e psicologiche e, nondimeno, educative. Infatti, intendendo per vita l'ambito dell'esperienza individuale, non si può fare a meno di considerare che essa si rinnova attraverso la relazione sociale. L'essere, che nasce ignaro, impara a condividere credenze, costumi e scopi della comunità nella quale cresce e in questa adesione riconosce il senso della propria esistenza. Ecco, dunque, emergere l'importanza dell'educazione come attività costante e incessante di codifica del vivere⁶.

Ma la società globale non è affatto un'unica grande comunità, non regge, come invece suggerirebbe l'etimo della parola, il *munus* di modelli e progetti unanimemente condivisi. Occorre, pertanto, un rinnovamento dell'educazione formale che rispecchi e, al tempo stesso, favorisca la "ritessitura" sociale. Occorre, quindi, un rinnovamento dell'organismo che, per eccellenza, adempie intenzionalmente e in modo formale al compito dell'educazione sociale, la scuola.

² Si rinvia alle teorie socio-politiche di Aristotele (Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, trad. it. a cura di LAURENTI R., Laterza, Roma – Bari 2007).

³ Si fa chiaramente riferimento al titolo eloquente di un saggio di N. ELIAS, *La società degli individui* (1989), trad. it. Il Mulino, Bologna 1990.

⁴ Il riferimento, qui, è all'eloquente titolo è al saggio di U. BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

⁵ Per approfondimenti si legga Z. BAUMAN, *Globalizzazione e glocalizzazione* (2004), trad. it. Armando editore, Roma 2005.

⁶ Si rinvia all'appassionante trattato di J. DEWEY, *Democrazia ed educazione* (1916), trad. it. Sansoni, Milano 2004.

È opportuno, in questa sede, fare una digressione sulle implicazioni democratiche dell'espressione "educazione sociale". Essa rimanda esplicitamente al concetto di società. Ma è necessario sottolineare che il termine "società" può riferirsi tanto a delle associazioni di individui *de jure*, come la nazione, quanto a delle associazioni di individui *de facto*, come la famiglia⁷. Ora, la società *de jure*, la cui accezione è anche quella più accolta e diffusa, non sempre risulta da aggregazioni volontarie e, dunque, non sempre è caratterizzata da una partecipazione attiva e corresponsabile alle decisioni di interesse pubblico. Invece, riprendendo l'ideale platonico di società, essa dovrebbe essere un'organizzazione di individui consapevoli delle proprie attitudini e che mettono le proprie abilità e competenze al servizio del bene comune.

Si potrebbe obiettare che Platone⁸ aveva una visione limitata ai ristretti contesti sociali del suo tempo. Eppure, nel Settecento, Rousseau⁹ si sarebbe ispirato al filosofo greco nell'elaborare un ideale di società "naturale", non delimitata da confini geografici né vincolata ad accordi politici, in cui ciascun uomo, amante del bene comune per "natura", si proiettasse sull'umanità intera. Nel *Contratto sociale*, il filosofo ginevrino approfondiva la sua visione, suggerendo che l'espressione più alta della libertà individuale è la rinuncia agli interessi personali col conseguente patto di uguaglianza e di interdipendenza con gli altri individui. Parlando di «volontà generale», infatti, pensava ad una interiorizzazione della vita sociale e dei relativi doveri da parte dell'uomo tale che questi aderisse liberamente all'interesse pubblico.

Anche Kant¹⁰ si sarebbe ispirato a Platone esprimendo meravigliosamente un'ideale pedagogico-sociale al tempo stesso individualistico e cosmopolita. Per il grande filosofo tedesco, infatti, l'educazione è un fatto relativo all'autonomia del singolo, relativo cioè alla morale individuale fondata tanto sulla libertà che sulla volontà: il fine ultimo dell'educazione è far diventare l'uomo veramente uomo e, dunque, nella sua moralità, nella sua razionalità e nella sua libertà di uomo, un cooperatore del bene dell'umanità coeva e futura.

Tuttavia, parlare di società umana presupporrebbe un livellamento delle forme organizzative tale da annullare la varietà e la pluralità espressiva di cui l'umanità stessa si nutre e attraverso cui, come già premesso, si rinnova.

⁷ Si rinvia a J. HABERMAS – N. LUHMANN, *Teoria della società o tecnologia sociale. A cosa serve la ricerca sul sistema?* (1971), trad. it. Etas Kompas, Milano 1973.

⁸ Per approfondimenti si rinvia a PLATONE, *Repubblica*, trad. it. di R. Radice, a cura di G. REALE, Bompiani, Torino 2008.

⁹ Ci si riferisce all'interessante saggio di T. TODOROV, *Noi e gli altri* (1989), Trad. it. Einaudi, Torino 1991, pp. 449 ss. dove l'autore conduce un sapiente confronto fra la prospettiva etico-politica di Montesquieu e quella di Rousseau.

¹⁰ Si rinvia, per approfondimenti, a I. KANT, *La critica della ragion pratica* (1781), trad. it. a cura di A.M. Marietti, Rizzoli, Milano 1992.

Sulla scia dei suggerimenti kantiani, negli anni Settanta si proponeva l'ideale pedagogico di educare l'uomo ad essere¹¹, poi arricchito dall'ideale pedagogico di educare l'uomo a stare insieme¹². Ma si tratta di un percorso graduale, nel quale la costruzione del sé poggia sulla realtà locale d'origine ove imparare, attraverso la trasmissione di valori e principi per mezzo di sistemi formali (come la scuola), non formali (come le associazioni sociali intermedie) ed informali (come i mass media) e con la quotidiana pratica della *virtus*, a partecipare attivamente alla conservazione, alla prosecuzione e al rinnovamento della società, in altre parole ad essere cittadino.

A questo scopo, la scuola italiana, oltre a ritenere che la formazione e l'educazione del buon cittadino sia implicita in ogni ambito disciplinare, già a metà degli anni Cinquanta si è posta la questione di una educazione specifica in tal senso e, dunque, di un modello da proporre. Tra le posizioni emerse nel dibattito, se ne vogliono brevemente ricordare tre: anzitutto quella rappresentata da Ettore Passerin d'Entrèves, secondo il quale la formazione del buon cittadino deve andare oltre la responsabilità economica e politica e, cioè, tenere in gran considerazione la responsabilità etica e religiosa della persona; la seconda prospettiva fu quella rappresentata dal gruppo Svimez, secondo cui il modello di buon cittadino doveva fondarsi sulla coscienza delle radici culturali; queste due posizioni, in certo senso, vennero mediate da quella espressa da Aldo Capitini, secondo il quale il cittadino è certamente un individuo con la sua autonomia che, però, non può esimersi dal considerare l'istanza democratica e solidaristica della vita comunitaria.

Su un punto le tre posizioni collimavano: il riconoscimento della scuola come luogo di eccellenza per l'educazione del cittadino. Inoltre, in tutte e tre le prospettive era evidente il riferimento ai valori della Costituzione.

Tuttavia, la risposta della scuola, come rileva Giorgio Chiosso¹³ sembrò non interpretare a fondo le riflessioni degli ultimi anni, limitandosi a inserire l'educazione del cittadino in seno all'ambito umanistico-linguistico-letterario, come appendice della storia. Ciò non toglie che l'istituzione dell'"educazione civica" nella scuola secondaria con il DPR del 13 giugno 1958 n. 585, su proposta dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro, costituisse uno spazio in cui promuovere i valori comunitari. Del resto, va evidenziata la ricchezza semantica della combinazione del termine "educazione" e dell'aggettivo "civica", che rinvia all'indiscutibile

¹¹ Cfr. E. FAURE, *Imparare ad essere: il mondo dell'Educazione oggi e domani*, UNESCO (1972), trad. it. Armando editore, Roma 1973.

¹²¹² Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, UNESCO (1996), trad. it. Armando editore, Roma 1997.

¹³ G. CHIOSSO, *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in G. ACONE - G. BERTAGNA - G. CHIOSSO, *Paideia e qualità della scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 1992, pp. 30 ss.

supremazia della scuola nel compito di proiettare i giovani verso la vita sociale, giuridica e politica del Paese.

Il DPR prevedeva che all'educazione civica venissero dedicate due ore mensili nell'ambito del monte ore della disciplina storica. Anzi, la nuova disciplina fu denominata "Storia ed educazione civica", ad indicare che la valutazione finale avrebbe compreso anche un giudizio sull'apprendimento civico.

Ma, come la nostra stessa esperienza ci racconta, l'ora di educazione civica è rimasta un'ora indeterminata, sia dal punto di vista temporale che dal punto di vista dei contenuti e della valutazione. È d'uopo sottolineare che era diffusa la tendenza a confondere l'educazione civica con l'educazione morale e, pertanto, i docenti di competenza non hanno esitato ad utilizzare l'alibi della trasversalità di questa disciplina, salvo rinviare più esplicitamente all'educazione religiosa, per mascherare l'effettivo problema della mancanza di tempo e dell'ansia di completare i programmi ministeriali di storia.

A rivalutare il ruolo educativo dell'educazione civica, anche alla luce della crisi che vive l'uomo contemporaneo e del suo nomadismo disorientato, degenerante talora nell'apolidia, nel 1996 l'allora Ministro della Pubblica Istruzione Lombardi, dietro richiesta unanime del CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) affidava ad una commissione *ad hoc* il compito di ripensare l'insegnamento nella prospettiva degli eventi e dei documenti internazionali. Gli esiti dei lavori di questa commissione si raccolgono nella Direttiva ministeriale n. 58 dell'8 febbraio 1996, che, negli allegati programmi dal titolo *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*, evidenziava la necessità di recuperare i valori specifici della vita sociale, giuridica e politica dell'Italia facendo esplicito riferimento alla sua Carta costituzionale, che è testimonianza e sintesi delle risposte formulate dalla Nazione italiana verso le istanze di solidarietà sociale, unità nazionale, integrazione europea e cooperazione internazionale che la storia più recente ha posto.

Per tenere il passo con i vorticosi mutamenti socio-demografici ed economico-politici del tempo presente, in un solo quinquennio, i Ministri della Pubblica Istruzione che si sono succeduti hanno ritenuto di dover rinnovare ulteriormente lo statuto della tradizionale "educazione civica", proponendo prima, con la riforma della scuola del 2003, l'introduzione della "Educazione alla convivenza civile" e poco dopo, con la riforma del 2008, l'introduzione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione".

Il presente lavoro intende proporre un *iter* attraverso il quale rilevare i cambiamenti epistemologici, contenutistici, metodologici e didattici segnati da "Cittadinanza e Costituzione" facendo un confronto con il precedente istituto dell' "Educazione alla convivenza civile".

2. Diventare cittadini secondo la Riforma Moratti: l' "Educazione alla convivenza civile"

La legge n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, più comunemente nota come "Riforma Moratti", fra le numerose innovazioni apportate al mondo dell'istruzione, all'art. 2, c. 1, lettera a) e lettera b), prevedeva che, nel riconoscimento dell'educazione come processo permanente, qualsiasi forma di apprendimento promuovesse l'«inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea» e che ciò avvenisse promuovendo «il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea».

In verità questa prospettiva di apertura culturale e sociale si ravvisava già nel DPR del 12 febbraio 1985 n. 104, che, nel dare indicazioni sui programmi didattici di educazione civica nella scuola primaria, aveva introdotto il concetto di "educazione alla convivenza civile".

E, proprio sulla scia della novità epistemologica rappresentata da questa disciplina, che intende educare integralmente la persona per il suo pieno inserimento e per una totale partecipazione alla vita pubblica, lo statuto della tradizionale "Educazione civica" veniva rinnovato con l'introduzione, sancita dalla Riforma Moratti, dell'"Educazione alla convivenza civile", disciplina caratterizzata da un percorso educativo che, partendo dalla scuola dell'infanzia e passando per il primo e per il secondo ciclo di istruzione, doveva realizzare quel profilo educativo culturale e professionale che descrive un cittadino lavoratore partecipante attivo «all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3, co 2, *Cost.*).

2.1 L'educazione alla convivenza civile nella scuola dell'infanzia

Il percorso educativo si inaugura fin dalla più tenera età in quanto si riconosce l'importanza della scuola dell'infanzia come ambiente in cui si stabiliscono le prime relazioni. Già in questa fase i bambini devono essere orientati verso un fare sociale cooperativo.

Per tale ragione, fra gli obiettivi specifici di apprendimento relativi all'area relazionale, le indicazioni nazionali enunciavano:

- il rispetto e l'aiuto nei confronti dell'altro, l'empatia e la comprensione dell'altro, il rispetto verso gli animali e le cose che circondano il bambino;
- la valorizzazione del lavoro e della vita in gruppo attraverso la definizione e il rispetto di regole;

- la conoscenza della realtà territoriale locale e il confronto con le realtà vissute da altri bambini.

2.2. L'educazione alla convivenza civile nel primo ciclo di istruzione

Il conseguimento di questi obiettivi era ritenuto requisito fondamentale per poter accedere al primo ciclo di istruzione dove, già a partire dalla scuola primaria, il fanciullo comincia a elaborare uno specifico progetto di vita, che deve fare riferimento ai principi di giustizia, di uguaglianza e di integrazione sociale e, auspicabilmente, sottendere «al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4, *Cost.*) mettendo in atto tutte le “buone pratiche” che una serena convivenza civile richiede sia a livello locale che a livello nazionale, europeo e mondiale.

Obiettivi formativi come

- il riconoscimento di sé attraverso il confronto con l'altro, coetaneo e/o adulto,
- la formulazione di risposte personali ai problemi esistenziali, morali, politici e sociali,
- la maturazione di senso critico attraverso il dialogo, ovvero attraverso l'ascolto, il rispetto, la tolleranza, la cooperazione e la solidarietà nei confronti dei soggetti percepiti come “diversi”,

dovevano essere raggiunti attraverso un percorso globale che portasse al conseguimento di obiettivi di apprendimento inerenti, non solo all'area della cittadinanza, ma anche alle aree del comportamento stradale, del rispetto nei confronti dell'ambiente, della salvaguardia della propria e dell'altrui salute, della condotta alimentare e della relazione socio-affettiva.

Per dare un'idea, si riportano di seguito alcuni degli obiettivi delineati per ciascuna delle aree individuate nell'ambito della educazione alla convivenza civile.

Così, nell'area di educazione alla cittadinanza, perseguendo la finalità di comprendere le ragioni di punti di vista differenti per avviare un confronto critico,

- accettare, rispettare e aiutare gli altri,
- organizzare lavori di gruppo suddividendo i compiti,
- riconoscere le situazioni di pace/guerra, sviluppo/regressione, cooperazione/individualismo, rispetto/violazione dei diritti umani,
- prendere ed attuare iniziative di solidarietà.

Nell'ambito dell'educazione stradale, fra gli obiettivi specifici di apprendimento si contemplavano:

- il mantenimento di comportamenti corretti sia in qualità di pedoni che in qualità di ciclisti e di passeggeri dei veicoli,
- il riconoscimento di situazioni di pericolo stradale per sé e per gli altri.

Fra gli obiettivi specifici di apprendimento dell'educazione ambientale erano previsti:

- la conoscenza di ambienti naturali ed umani come piccoli ecosistemi,
- riconoscere l'intervento dell'uomo sugli ambienti naturali,
- riconoscere e rispettare le bellezze naturali ed artistiche,
- riconoscere un problema ambientale e proporre buone pratiche di tutela,
- essere in grado di usare parsimoniosamente le risorse ed evitare la cause di inquinamento,
- riconoscere i materiali da riciclo.

L'educazione alla salute prevedeva che i fanciulli

- fossero in grado di distinguere i propri stati fisici e di rappresentarli verbalmente,
- mettessero in atto buone pratiche di prevenzione,
- fossero in grado di osservare norme di sicurezza igienica.

L'educazione alimentare prevedeva, altresì, che al compimento del quinto anno della scuola primaria, gli alunni:

- conoscessero la composizione nutritiva degli alimenti principalmente assunti,
- praticassero una dieta idonea al loro quotidiano dispendio energetico,
- mantenessero buone condotte a tavola,
- ampliassero il proprio gusto assumendo un'alimentazione variegata.

Infine, relativamente all'area affettiva, i giovani studenti dovevano:

- conoscere meglio se stessi attraverso l'ascolto e la relazione positiva con gli altri,
- riconoscere il proprio ruolo nell'ambito delle diverse situazioni socio-relazionali,
- dare espressione fisica e verbale ai propri stati emotivi.

Il primo ciclo di istruzione si completa con il triennio della scuola secondaria di primo grado. Esiste ormai tanta letteratura sulla delicatezza di questa fase della vita, segnata dal passaggio dalla pubertà all'adolescenza, ovvero dal processo di auto-individuazione a quello di collocamento nel mondo. Per tale ragione, le indicazioni nazionali proponevano obiettivi formativi ed obiettivi specifici di apprendimento che promuovessero lo sviluppo armonico della personalità e la realizzazione integrale della persona nel mondo.

Più che mai indispensabile, dunque, si configurava un intervento educativo alla convivenza civile, strutturato, come nella scuola primaria, su due assi, di cui uno oggettivo-istituzionale, comprendente l'educazione alla cittadinanza, l'educazione stradale e l'educazione ambientale, e uno soggettivo-esistenziale, comprendente le educazioni alla salute e all'alimentazione e all'affettività.

Si enunciano di seguito alcuni obiettivi specifici relativi a ciascuna area.

L'educazione alla cittadinanza perseguiva gli obiettivi di:

- comprendere la funzione delle norme e delle regole,
- sapere che il punto di riferimento normativo per l'Italia é la Costituzione,
- conoscere la storia, i valori e i principi della Costituzione ed essere aggiornati sulle modifiche apportate al Titolo V nel 2001,
- essere in grado di confrontare la forma di governo italiana con quelle di altri paesi,
- avere consapevolezza della gestione gerarchica e, al tempo stesso, periferica dei tre poteri esecutivo, legislativo e giudiziario,
- avere consapevolezza dei mutamenti dell'assetto sociale e delle ragioni del fenomeno, sviluppando una sensibilità nei confronti dell'altro.

In ambito di educazione stradale, il ragazzo doveva:

- acquisire consapevolezza del codice della strada,
- assumere comportamenti corretti nelle varie situazioni di trasporto.

Nell'ambito dell'educazione ambientale si prevedeva:

- la consapevolezza dei principali fenomeni ambientali dovuti all'uso smodato delle risorse,
- la presa di coscienza della necessità di assumere comportamenti rispettosi dell'ambiente al fine di difendere il presente ed il futuro del Pianeta e dell'umanità.

Quanto all'educazione alla salute, il ragazzo doveva:

- essere in grado di attuare pratiche di autocontrollo,
- essere in grado di prestare soccorso.

Fra gli obiettivi specifici d'apprendimento dell'educazione alimentare si annoveravano:

- l'acquisizione di competenza del rapporto fra alimentazione, benessere e realizzazione personale,
- la conoscenza dei livelli di assunzione raccomandati di energia e nutrienti (L.A.R.N.),
- la presa di coscienza di problemi di malnutrizione e denutrizione in altre parti del Mondo e la formulazione di proposte di intervento solidale.

Nell'ambito dell'educazione all'affettività, l'adolescente doveva:

- acquisire autostima attraverso la conoscenza e l'accettazione di sé,
- comprendere la propria situazione di mutamento fisiologico e psicologico,
- avere consapevolezza della riproduttività umana,

- collocare la riproduzione umana in uno specifico contesto valoriale e culturale,
- maturare un equilibrio fra moralità, affettività e sessualità.

2.3 L'educazione alla convivenza civile nel secondo ciclo di istruzione

Il processo avviato nel primo ciclo di istruzione trova compimento nei cinque anni del secondo ciclo.

Secondo le indicazioni nazionali, il giovane - che, alla fine del suo percorso di istruzione, formazione ed educazione, dovrebbe aver maturato uno specifico progetto di vita e, dunque, aver riconosciuto la propria collocazione nel mondo - doveva avere acquisito conoscenze e competenze tali da poter affrontare le più svariate situazioni che la globalizzazione economica e l'assetto multi-etnico e multiculturale propongono.

Dal punto di vista specificamente civico, il giovane doveva:

- comprendere il valore etico e giuridico delle leggi,
- conoscere la storia evolutiva dei diritti umani nel Mondo,
- riflettere sul principio-diritto di libertà religiosa,
- prendere atto della realtà multiculturale e assumere l'impegno interculturale,
- avere consapevolezza delle problematiche economico-politiche sottiacenti al fenomeno migratorio,
- riconoscere le diversità culturali,
- riconoscere e superare stereotipi e pregiudizi.

Nell'ambito dell'educazione stradale e ambientale, il giovane doveva:

- conoscere il codice della strada ed adeguarvi il proprio comportamento,
- avere consapevolezza delle tensioni fra progresso scientifico-tecnologico e emergenze ambientali,
- formulare ed attuare interventi di tutela dei beni ambientali, naturali ed artistici.

Relativamente all'educazione alla salute e all'alimentazione, il giovane doveva conoscere:

- gli standard di benessere fisico, psichico e mentale indicati dall'OMS,
- avere consapevolezza che la salute è un diritto,
- avere consapevolezza che molte malattie sono dovute alla malnutrizione,
- conoscere il lavoro operato dall'UNESCO, dall'UNICEF e da altre ONG,
- riflettere su questioni bioetiche.

L'educazione all'affettività, infine, prevedeva, fra gli altri obiettivi, i seguenti:

- avere consapevolezza della specificità dei valori e dei principi praticati nel contesto sociale di appartenenza,

- avere consapevolezza che anche le condotte sessuali sono retaggio di specifiche culture,
- avere consapevolezza dei rischi che certe condotte sessuali comportano ed attuare pratiche preventive.

La struttura olistica di questa disciplina, in sostanza, rispecchia la complessità del vivere in società, di cui non basta avere cognizione solo nella misura dell'assetto politico-giuridico, bensì è necessario comprendere che questo assetto è tale in quanto dà voce alla volontà delle persone che compongono la società e, dunque, avere coscienza di farne parte. L'educazione alla convivenza civile, come già premesso, quindi, persegua il fine ultimo di una onesta e serena interazione a livello sociale, politico, economico e culturale attraverso la piena realizzazione fisica e spirituale della persona.

È necessario precisare, in questa sede, che le indicazioni nazionali sono state accolte dalle amministrazioni periferiche solo con funzione orientativa per più ragioni: anzitutto la stessa legge 53/2003 prevedeva un adeguamento non immediato, bensì progressivo; inoltre, ciascuna Istituzione, sulla base del DPR 275/99 che ne sanciva l'autonomia anche sul piano della sperimentazione didattica e della flessibilità curricolare (art. 11), ha ritenuto di gestire questa disciplina secondo le esigenze formative locali; infine, nella scuola secondaria di secondo grado (cioè nel secondo ciclo di istruzione), la riforma non è mai entrata in vigore, con la conseguenza che nei diversi ordini di scuola vigevano normative differenti in tema di educazione del cittadino.

3. Sul significato di cittadinanza: la proposta educativa della Legge 169/2008

Se nelle precedenti conclusioni si può rintracciare, benché in sintesi, il concetto di "convivenza", è opportuno soffermarsi ulteriormente sulle implicazioni dell'aggettivo "civile" che completa l'espressione in oggetto.

L'aggettivo "civile" ha come corrispondente latino *civilis*, che è un aggettivo denominale da *civis* (= cittadino). Dunque "civile" rinvia a tutto ciò che attiene alla sfera del cittadino. L'accostamento di questo aggettivo al sostantivo "convivenza", in un certo senso, limita le possibilità connotative di quest'ultimo ad un preciso contesto territoriale e giuridico.

Nel senso più generale, infatti, la condizione di cittadino è quella di «chi appartiene a un determinato Stato»¹⁴. Dunque, la condizione di cittadino implica un rapporto con una realtà geografica e sociale ben precisa

¹⁴ *Dizionario di Diritto Pubblico*, voce "Cittadinanza", Giuffrè editore, Milano 2006, vol. II, p. 918.

(a prescindere dalle dimensioni) regolato da diritti e doveri¹⁵. Risale già all'antica Roma, infatti, l'assunzione del concetto di *civitas* (= cittadinanza) come l'insieme dei diritti di ciascun cittadino romano. Si badi che i doveri non erano esclusi, bensì impliciti, essendo quella di cittadino romano la condizione di un suddito al quale l'imperatore riconosceva delle prerogative che lo distinguevano dallo "straniero".

V'è, comunque, da osservare che questa concezione di cittadinanza è ascrivibile ad un sistema monarchico fondato sulle diseguaglianze. In un sistema democratico, invece, la cittadinanza è la titolarità di libertà sancite proprio da una Carta costituzionale. Si tratta di libertà attorno alle quali si snoda il rapporto di corresponsabilità e di controllo reciproco fra l'individuo e le istituzioni.

È poi opportuno evidenziare che la definizione del cittadino in relazione allo straniero, oggi, è da considerarsi oltremodo obsoleta perché non tiene conto dell'eterogeneità etnica e culturale che compone le attuali realtà metropolitane e nazionali.

Proprio per questo al tradizionale concetto di cittadinanza si è andato affiancando quello secondo il quale la cittadinanza non è soltanto uno *status*, ma anche un «codice di vita che si applica agli scambi tra gli individui in un mondo in cui la diversità è realtà»¹⁶. Questa di Michelle Pagè, nel 1996, era una risposta all'istanza emergente di una nuova forma di cittadinanza sovranazionale.

Vale la pena riflettere su quest'ultimo aggettivo con cui si vorrebbe qualificare la cittadinanza del XXI secolo. Infatti, se, per un verso, il prefisso "sovra-" vuole superare il concetto di nazione, per un altro verso vi rimane vincolato in quanto esso rimanda alla volontà associativa di quegli uomini che vogliono riconoscersi una comune appartenenza, con la differenza che tale sentimento deve esulare dalle specificità etniche, linguistiche, religiose e territoriali ed estendersi, piuttosto, all'umanità.

Tuttavia, un sentimento così naturale e spontaneo trova difficoltà a codificarsi istituzionalmente, dovendo fare i conti con una pluralità culturale e valoriale sempre più ampia.

Pertanto, se è vero che «esiste un rapporto sinergico tra persona e struttura sociale, che può essere influenzato da numerosi fattori, tra cui l'educazione»¹⁷, oggi più di ieri, la scuola, in quanto istituzione educativa per eccellenza, ricopre un ruolo fondamentale nella trasmissione e, al tempo stesso, nel rinnovamento della cultura e dei valori attorno a cui devono ruotare l'istruzione, la formazione e l'educazione dei cittadini di domani.

¹⁵ Cfr. *Enciclopedia del Diritto*, voce "Cittadinanza", Giuffrè editore, 2005, vol. VII, pp. 127 ss.

¹⁶ M. PAGÈ, *Citoyenneté et pluralisme des valeurs*, L'Harmattan, Paris, citato in M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2004 (2), p. 43.

¹⁷ M. SANTERINI, *op. cit.*, p. 55.

E, giacché la cultura e i valori sono iscritti nella Costituzione, l'educazione alla cittadinanza deve concentrarsi soprattutto sulla consapevolezza del portato costituzionale. Del resto, un cittadino che conosca poco o nulla dei diritti e dei doveri che, secondo la Costituzione, gli competono, è un cittadino a metà, in quanto incapace di partecipare attivamente alla vita politica del proprio paese. Alla lunga, poi, la politica, che costituisce la trama di ogni momento della nostra esperienza socio-relazionale, finisce paradossalmente col sembrarci un meccanismo avulso dalla nostra realtà quotidiana, complesso e incomprensibile, pertanto delegabile ad altri e non meritevole di interesse.

L'istanza urgente di una preparazione politica ha trovato una risposta nell'iniziativa legislativa dell'attuale Ministro della Pubblica Istruzione Gelmini. Per portare la scuola italiana al livello delle scuole di altri paesi europei, come la Francia, la Germania, l'Inghilterra, la Romania, la Spagna e la Svezia, dove l' "educazione civica" o i "social studies" costituiscono disciplina autonoma nel curriculum, il Disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri il 1 agosto 2008 ha proposto, dunque, che nell'ambito degli insegnamenti storico-geografici e storico-sociali venisse introdotto l'insegnamento di "cittadinanza e Costituzione", a cui dedicare almeno trentatré ore annuali e il cui apprendimento andasse soggetto a valutazione specifica.

La proposta, che ha trovato seguito nell'articolo 1 del D.L. n. 137, emanato dal Presidente della Repubblica il 1 settembre 2008, ha ottenuto l'immediata applicazione, seppur in via di definizione e di sperimentazione, già a partire dall'anno scolastico 2008/2009.

Va subito rilevato, però, che sia nel D.L. n. 137/2008 che nella sua conversione in legge del 30 ottobre 2008 n. 169, vengono meno le indicazioni relative al monte ore della disciplina e si omettono specificazioni riguardo ai contenuti didattici.

La sperimentazione avviata nello scorso anno scolastico, di conseguenza, ha dato esiti diversi e incerti: alcune scuole, in virtù dell'autonomia, hanno stipulato protocolli d'intesa con enti che hanno offerto, in orario extrascolastico, percorsi conoscitivi sulla Costituzione; altre scuole, non disponendo dei fondi necessari, hanno dato vita ad iniziative interne di sensibilizzazione e di formazione di cui non si rinviene, allo stato attuale, più chiara definizione e che sembrano richiamare gli assi educativi della educazione alla convivenza civile.

E, d'altra parte, l'introduzione di "Cittadinanza e Costituzione" è ben lungi dal voler mettere in discussione la struttura, i contenuti, gli obiettivi formativi e gli obiettivi specifici d'apprendimento dell' "Educazione alla convivenza civile", che pare aver anticipato la Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006, secondo la quale le competenze sociali implicano «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».

Tuttavia, la ridefinizione terminologica intende evidenziare che questa disciplina epistemologicamente non è e non può ritenersi genericamente “educativa”, carattere che, del resto, è proprio di ogni disciplina scolastica, ma deve fondarsi su specifici saperi da tradurre efficacemente in competenze nell’ambito di una democrazia partecipativa, agita all’insegna dei valori indicati nella Costituzione, della legalità e dell’etica della responsabilità.

Con l’introduzione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca pubblicizza anche l’ambizione di non far sfigurare la scuola italiana nell’indagine avviata dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) col progetto ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study) che, prendendo a campione quaranta Paesi del mondo, ha l’obiettivo di fare un’analisi comparativa dei livelli di preparazione conseguiti dai giovani per adempiere al ruolo di cittadini nelle società democratiche.

È il caso di prestare attenzione alla declinazione al plurale di “società democratiche”: infatti, la nuova educazione civica e sociale non può che proiettarsi su una pluralità di società i cui membri abbiano consapevolezza dei diritti umani e, nel più assoluto rispetto della dignità umana, siano in grado di discutere e confrontarsi in una logica interculturale, volta all’elaborazione di un’etica universalmente condivisa.

Il 4 marzo 2009, il Ministro ha presentato il Documento d’indirizzo dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”. Nelle indicazioni didattiche in esso contenute si evince che, a seconda dell’ordine di scuola, l’insegnamento deve ruotare su determinati nuclei tematici al fine dell’acquisizione di specifiche competenze da parte degli studenti.

Se ne fornisce di seguito una sintesi¹⁸.

Nella scuola dell’infanzia, ove è pressoché improponibile la comprensione e, dunque, la conoscenza dell’ordinamento giuridico-politico nazionale tantomeno internazionale, si richiede l’acquisizione di competenze come

- la consapevolezza del sé e della propria esperienza
- la capacità di porsi domande sull’esistenza, sulla diversità, sulla giustizia
- l’autonomia nelle attività principali della persona
- la capacità di riconoscere ed esprimere le emozioni e i sentimenti

¹⁸ Si rinvia a L. CORRADINI, *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.

- la capacità di gestire conflitti e di lavorare in gruppo.
- Tali competenze devono strutturarsi su nuclei tematici come
- il concetto di famiglia, di scuola e di gruppo
 - le modalità di interazione nei contesti familiari, scolastici e gruppal.

Nella scuola primaria lo sviluppo di competenze inerenti

- alla dignità umana
- all'autoidentificazione e al senso di appartenenza
- al riconoscimento dell'altro e alla relazione
- alla partecipazione attiva e secondo regole nei contesti familiari, scolastici e gruppal,

deve ruotare attorno

- al concetto di sviluppo integrale della persona e alla funzione svolta dalla Repubblica al riguardo
- ai concetti di dignità, libertà e uguaglianza
- alla definizione di comunità e di società
- alla conoscenza di enti locali e di enti territoriali
- ai concetti di Stato e di Repubblica
- alla difesa dell'ambiente e dei beni artistico-culturali
- al codice della strada,
- ai diritti del fanciullo (con particolare attenzione alla Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei diritti dell'Infanzia)
- al superamento del concetto di "razza".

Nella scuola secondaria di primo grado competenze come

- riconoscersi come persona, cittadino e lavoratore
- avere consapevolezza dei propri diritti umani e civili
- rispettare il codice stradale
- avere consapevolezza del diritto alla salute
- riconoscersi più identità
- riconoscere e rispettare i simboli che indicano identità diverse
- comprendere la funzione delle norme e delle regole
- accogliere l'altro
- interiorizzare un'etica condivisa
- partecipare alle iniziative del territorio
- rispettare e difendere l'ambiente

si sviluppano attraverso i temi

- della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo
- dell'organizzazione dell'Unione Europea
- degli organismi internazionali
- del principio di sussidiarietà
- dell'ordinamento repubblicano
- dei diritti e dei doveri del cittadino e del lavoratore.

- Nella scuola secondaria di secondo grado, infine, competenze come
- rintracciare i diritti umani nella storia dell'umanità
 - riconoscere il valore delle libertà negative
 - avere consapevolezza del fenomeno migratorio
 - riconoscere modalità di impegno interculturale
 - conoscere i principi della Costituzione
 - comprendere le ragioni delle difficoltà dei processi di integrazione
 - comprendere il portato economico, politico, sociale e culturale del Trattato di Lisbona
 - riconoscere il valore etico e civile delle leggi
 - riconoscere specifici principi economici nei fatti economico-mondiali
 - comprendere il concetto di sviluppo sostenibile e partecipare alla sua realizzazione
 - avere consapevolezza delle carte internazionali dei diritti umani,
 - osservare i diritti ai fini di una convivenza democratica negli ambiti familiari, scolastici e più ampiamente sociali
- ruotano attorno a temi e concetti come
- l'uomo, l'individuo, la persona, l'uguaglianza, le differenze,
 - i diritti umani
 - la Costituzione e la sua storia
 - le libertà personali e le libertà sociali.

4. Educare cittadini attivi: legalità, solidarietà, intercultura

Ad una prima occhiata i contenuti e gli obiettivi di “Cittadinanza e Costituzione” parrebbero non discostarsi da quelli dell’ “Educazione alla convivenza civile”. In entrambi i casi, infatti, si impone l’impegno per l’educazione integrale della persona. E, tuttavia, in “Cittadinanza e Costituzione” c’è un più esplicito riferimento alla formazione, per così dire, “tecnica” del cittadino di domani. La qual cosa, però, fa emergere immediatamente il problema della effettiva preparazione degli attuali docenti di storia cui il compito è demandato. E, ahimè, nella maggior parte dei casi, il docente di storia, che è figlio di una scuola e, talora, di un’alta formazione in cui l’educazione civica è stata sottovalutata e in cui non si sono focalizzate tutte le dimensioni dell’essere cittadino. Se non si è acquisita sufficiente consapevolezza dei propri diritti e doveri e non si è appreso sufficientemente il modo di partecipare attivamente alla vita pubblica, tantomeno a mettere in pratica quotidianamente i principi democratici come è possibile insegnarli ai propri studenti?

Questo stato di cose non deve solo rappresentarci l’urgenza di un cambiamento di rotta, necessario per le sorti del nostro Paese e, in un

orizzonte più ampio, per l'integrazione con le "altre" culture del Mondo, ma deve anche illuminarci sull'esigenza che questo insegnamento, che negli ordini di scuola secondaria diventa sempre più articolato e tecnico, venga assegnato a docenti specificamente competenti, per l'appunto, di diritto e di scienze sociali.

Ciò non toglie che gli insegnanti del primo ciclo di istruzione debbano essere dotati di quella coscienza per l'appunto "civica" tale da favorire negli alunni un esercizio consapevole dei diritti e dei doveri inderogabili in ciascun contesto sociale, da quello familiare a quello scolastico, da quello regionale e nazionale a quello europeo e mondiale. È necessario conoscere e sapere utilizzare gli strumenti che consentono al cittadino di esprimere le proprie opinioni, facendo ricorso, oltre che ad una democrazia rappresentativa, ad una democrazia diretta e ad una democrazia partecipativa.

A partire dalla scuola secondaria di primo grado, infatti, un insegnante specializzato in materie giuridiche può promuovere un lavoro ermeneutico sulla Costituzione tale da farla diventare un "libretto di istruzioni" del vivere in società.

Sono queste alcune espressioni chiave dei lavori svolti dalle Commissioni "Legalità e Antimafia" e "Cittadinanza e Costituzione", presentati il 24, il 25 e il 26 febbraio 2009, le quali hanno colto nel protagonismo attivo dei giovani la strategia della sensibilizzazione al rispetto della legge e all'amore per la cosa pubblica.

Oltre al contatto diretto con personalità ed organizzazioni esemplari nell'impegno civile, infatti, il CNPC ha suggerito di promuovere iniziative di lavoro e di sport, di incontro e di confronto interculturale che facciano della scuola una "palestra" di fair play e di solidarietà, concetto poi ripreso dal Ministro nel Documento d'indirizzo dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", dove si parla di "palestra di democrazia".

Come ha sottolineato Luciano Corradini¹⁹, la ridefinizione terminologica di questa disciplina non vuole essere un omaggio formale alla Costituzione in ricorrenza del suo sessantesimo anniversario, bensì vuole rappresentare una concreta «occasione per ripensare la scuola alla luce del patto di convivenza che le diverse "famiglie culturali" uscite dalla dittatura e dalla guerra hanno steso come condizione per non ricadere nella barbarie».

Vale la pena, in questa prospettiva, ricordare l'insistenza di Don Milani²⁰ sulla necessità di acquisire gli strumenti che rendono davvero cittadini e, quindi, capaci di combattere la tirannia. Del resto, nel 1955, il costituente Piero Calamandrei²¹, in un discorso pronunciato a difesa della

¹⁹ Cfr. www.cittadinanzaecostituzione.net

²⁰ Cfr. L. VANNI, *Coscienza civile ed educazione a Barbiana (e non solo): appunti*, in C. BETTI (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, pp. 267 – 271.

²¹ Cfr. www.rdb.uniroma2.it

Pubblica Istruzione, denunciava l'emergenza di un insegnamento che trasmettesse "cultura costituzionale", perché per deliberare è necessario conoscere.

BIBLIOGRAFIA

ARISTOTELE, *Politica*, trad. it. (2007) a cura di LAURENTI R., Laterza, Roma – Bari ELIAS N. (1989), *La società degli individui*, trad. it. (1990) Il Mulino, Bologna.

BAUMAN Z. (2003), *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano.

BAUMAN Z. (2004), *Globalizzazione e glocalizzazione*, trad. it. (2005) Armando editore, Roma.

BECK U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.

BETTI C. (2009) (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano.

CORRADINI L. (2009), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli.

DELORS J. (1996), *Nell'educazione un tesoro*, UNESCO, trad. it. (1997) Armando editore, Roma.

DEWEY J. (1916), *Democrazia ed educazione*, trad. it. (2004) Sansoni, Milano.

Dizionario di Diritto Pubblico (2006), Giuffrè editore, Milano, vol. II.

Enciclopedia del Diritto (2005), Giuffrè editore, vol. VII.

FAURE E. (1972), *Imparare ad essere: il mondo dell'Educazione oggi e domani*, UNESCO, trad. it. (1973) Armando editore, Roma.

HABERMAS J. – LUHMANN N. (1971), *Teoria della società o tecnologia sociale. A cosa serve la ricerca sul sistema?*, trad. it. 1973, Etas Kompas, Milano.

KANT I. (1781), *La critica della ragion pratica*, trad. it. (1992) a cura di A.M. Marietti, Rizzoli.

PAGÈ M. (1996), *Citoyenneté et pluralisme des valeurs*, L'Harmattan, Paris, citato in SANTERINI M. (2004), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.

PLATONE, *Repubblica*, trad. it. (2008) di R. Radice, a cura di REALE G., Bompiani, Torino.

SANTERINI M. (2004), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.

SEMERARO A., *Educazione civica e formazione civile nella più recente storia della scuola italiana*, in “Scuola e Città”, n.4, anno XL, 1989, pp. 163-172.

TODOROV T. (1989), *Noi e gli altri*, Trad. it. (1991) Einaudi, Torino.

VANNI L. (2009), *Coscienza civile ed educazione a Barbiana (e non solo): appunti*, in C. (2009) (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano, pp. 267 – 271.

SITOGRAFIA

www.rdb.uniroma2.it

www.cittadinanzaecostituzione.net