

EDUCARE ALLA CITTADINANZA OGGI E LO SPAZIO DI PROGETTUALITÀ NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Mario Maviglia, Dirigente Tecnico, USR della Lombardia

E' possibile educare alla cittadinanza? La domanda non sembra retorica. In realtà, essa nasconde una questione un po' più complessa, almeno sul piano della progettualità educativa, ossia *come e attraverso quali forme* educare alla cittadinanza, supposto che alla domanda si voglia dare una risposta affermativa.

Ora, è vero che abbiamo – almeno in Italia – un apparato normativo che, almeno sulla carta, garantisce l'espressione della cittadinanza a tutti cittadini. Le stesse “Indicazioni Nazionali”, allegate al primo decreto legislativo di applicazione della legge Moratti, dedicano uno specifico spazio all’“educazione alla cittadinanza”, tanto nella scuola primaria quanto nella scuola secondaria di primo grado. Per l'esattezza, l'educazione alla cittadinanza è una delle 6 educazioni che compongono l'educazione alla convivenza civile, unitamente a quella stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività.

Semmai c'è da chiedersi quanto l'apparato organizzativo, concettuale e relazionale della scuola – e del sistema scolastico nel suo complesso - sia congruente con questo apparato teorico (in conclusione diremo qualcosa in merito all'apparato teorico veicolato dalla riforma).

Si tratta di capire, in altre parole, quanta educazione alla cittadinanza c'è non solo nelle intenzioni del legislatore o delle scuole (desumibile dalla lettura dei testi normativi o dalle progettazioni educative delle scuole), ma quanta ne traspare dal fare scuola quotidiano, dalla lettura degli stili relazionali, dalle soluzioni organizzative adottate, dall'allestimento dei contesti educativi.

Quello che ci interessa indagare, dunque, non è tanto, o non solo, il dichiarato educativo, ma l'agito, le fenomenologie osservabili nel fare scuola di ogni giorno, negli sguardi e nelle parole che rimandano messaggi di accettazione o di rifiuto, di esclusione o inclusione; nella predisposizione di ambienti e di occasioni di apprendimento aperti ad un effettivo esercizio e tirocinio della cittadinanza, oppure ad una forma puramente virtuale e di facciata di tale esercizio.

Attenzione: non stiamo dicendo che non sia importante analizzare anche il dichiarato (ossia i principi educativi, le finalità, ecc.), ma crediamo che vi debba essere una forte connessione tra i principi teoricamente fissati e la loro estrinsecazione operativa, perché il modo e le forme che assume l'intervento educativo favoriscono o intralciano l'educazione alla cittadinanza.

L'intervento toccherà i seguenti aspetti: il ruolo del contesto nell'educazione alla cittadinanza, la centralità della persona che apprende, analizzata attraverso la discussione di quattro parole-chiave: identità, diversità, relatività e l'abitazione del proprio tempo spazio.

Ruolo del contesto

Un primo elemento da analizzare ai fini del discorso che vogliamo sviluppare è dunque il ruolo esercitato dal contesto nei processi di apprendimento e di socializzazione del bambino, e segnatamente nella promozione di un'educazione alla cittadinanza. Dove per contesto qui si intende non solo un luogo fisico ma anche e soprattutto psicologico. Anna Bondioli definisce il contesto come “l'insieme delle circostanze dell'accadere educativo, cioè come l'insieme intrecciato di tutti quei fattori che hanno una ricaduta sui modi e sulla qualità della crescita infantile... Parlare di contesto educativo significa interrogarsi sulla qualità educativa di tale ambiente. Occorre interrogarsi su che cosa contribuisce a rendere un ambiente come la scuola un ambiente favorevole allo sviluppo, un ambiente formativo per chi vi si trova coinvolto”. L'allestimento del contesto dunque rimanda ad una prospettiva progettuale.¹

¹ A. Bondioli (2000), *Sperimentare l'organizzazione*, in M. Maviglia (a cura di), *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 54-55

Se tutto ciò è vero, allora vuol dire che un'efficace educazione alla cittadinanza passa necessariamente attraverso la cura dell'allestimento del contesto; cura non solo degli elementi più prettamente organizzativi (articolazione del tempo, organizzazione dello spazio, scelta dei materiali e dei mediatori didattici, ecc.), ma anche di quelli socio-relazionali, affettivi e socio-cognitivi (organizzazione dei gruppi, modalità di gestione del gruppo-classe, forme comunicative e relazionali ecc.). E questo perché i principi democratici per essere appresi devono essere vissuti in prima persona. L'educazione alla cittadinanza dovrebbe essere un modo di operare della scuola, e non solo un contenuto disciplinare.

L'attenzione al contesto ci porta a sottolineare il forte intreccio esistente tra aspetti cognitivi e relazionali. Che gli aspetti emotivi e relazionali condizionino - ed anzi stiano alla base di quelli cognitivi - è cosa che si sa da lungo tempo, e suonerebbe quasi ovvio ricordarlo qui, anche se non sempre nella pratica didattica questo assunto trova un adeguato riscontro. Ci si può accorgere di tale situazione quando si consideri la scarsa attenzione riservata alle forme comunicative e relazionali messe in atto nell'agire educativo, o alla scarsa considerazione verso le valenze emotive dell'organizzazione. Nel caso dell'educazione alla cittadinanza ciò porta a considerare il problema sotto una luce strettamente disciplinare, ossia di "cose" da insegnare o da inculcare, piuttosto che di riflessioni da condurre intorno alla vita prima di tutto sociale del gruppo-classe, per pervenire a forme condivise di significato della vita sociale e del ruolo giocato da ogni soggetto nella trama dei rapporti sociali.

Occorre dunque considerare il ruolo esercitato dal bambino all'interno delle proposte didattiche. In altre parole: come viene "confezionata" l'offerta formativa della scuola? Quale spazio di operatività - esplicito o implicito, diretto o indiretto - viene assicurato al bambino nell'allestimento e nella gestione del contesto? Insomma, si tratta di chiarire se le proposte educative della scuola si riversano unidirezionalmente dall'elaborazione magistrale al fare infantile, oppure se il bambino influenza - e in che misura - il progettare dei docenti. Zanelli ha utilizzato l'espressione di processo *coevolutivo* per significare la relazione insegnante/bambino, una relazione in cui "l'istruzione non avviene più a senso unico; non è vero solamente che l'insegnante causa dei cambiamenti (apprendimento) nel bambino, è vero anche il contrario; anche l'insegnante cambia (apprende) stimolato dal bambino. Bambino e insegnante costituiscono una totalità ecologica (circuitale) e l'insegnante non può controllare unilateralmente il processo. Può partecipare al controllo, ma non controllare unilateralmente. La retroazione che calibra i singoli comportamenti, infatti, spetta all'intero sistema insegnante-allievo"².

Credo che queste riflessioni non siano fuori tema rispetto all'oggetto di questo incontro. Infatti, se è vero che per "educazione alla cittadinanza" intendiamo una educazione che consenta a tutti i cittadini di partecipare attivamente e criticamente alla vita sociale del proprio Paese e di esprimere al meglio le proprie potenzialità, ebbene quale migliore tirocinio esiste rispetto alla scuola? Dove i bambini possono trovare le occasioni (intenzionalmente predisposte e dunque in qualche misura formalizzate) per apprendere a decodificare la realtà sociale e a inserirsi attivamente e consapevolmente in essa se non nella scuola?

Perché è compito della scuola porre le basi conoscitive, di atteggiamento e di capacità operativa per sviluppare competenze e comportamenti democratici. Ma questa forma di educazione non può essere considerata in modo astratto o teorico, in quanto il modo stesso in cui la scuola si organizza al proprio interno può aiutare oppure ostacolare una genuina promozione alla cittadinanza.

Dunque il conseguimento degli obiettivi non è operazione meramente cognitiva in quanto è in primo luogo lo stesso contesto scolastico (per come è regolato, per il clima che vi si respira, per le relazioni che vengono istituite) che si pone come mediatore per l'educazione alla cittadinanza. Mai come in questo caso ha senso fare riferimento alla nozione di "curricolo implicito" per comprendere l'essenza più autentica e genuina della proposta educativa di una scuola.

² P. Zanelli (1990), *Per un'ecologia dell'educazione*, op. cit., p. 37

Dunque, gli elementi organizzativi e relazionali trasmettono messaggi e informazioni che spesso appaiono in contrasto con quel che l'istituzione esplicitamente e formalmente intende o ritiene di perseguire. Infatti, spazi, oggetti, tempi, aggregazioni dei bambini - in una parola, l'insieme delle scelte organizzative di una scuola - non sono "neutrali" o asettiche, ma possono indurre, sollecitare o inibire determinate azioni o stati d'animo³. Il "fare" e il pensare di adulti e bambini si trovano collocati all'interno di una fitta rete di scelte educative e organizzative che nel loro dispiegarsi ed articolarsi possono produrre certi rapporti piuttosto che altri, suggerire certe forme comunicative e non altre, sollecitare certe competenze e non altre, ecc. Così, ad esempio, una scuola che enfatizza l'utilizzo di materiale monoculturale probabilmente presta poca attenzione all'educazione interculturale, anche se nella propria programmazione vengono enfatizzati i principi interculturali.

Centralità della persona che apprende

Ogni sistema educativo di istruzione e formazione dovrebbe essere finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. Il principio educativo della scuola dovrebbe essere costituito dalla centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, territoriali ed etnici.

Non si tratta solo di garantire il trasferimento di conoscenze: queste sono necessarie, ma esse diventano durature solo se chi apprende viene coinvolto nel processo di apprendimento, ne percepisca l'importanza per il suo futuro e le sue scelte di vita. Le conoscenze sono insomma importanti in quanto educano alla cittadinanza, all'imparare durevolmente ad apprendere, alla maturazione della identità personale. È un compito difficile e complesso, questo, ma che deve essere affrontato da una società democratica.

L'obiettivo della scuola è dunque quello di offrire agli allievi strumenti di conoscenza e occasioni di esperienza anche pratica e operativa, che consentano a ciascuno di apprendere e continuare ad apprendere, a scuola e anche oltre la scuola. È centrale, dunque, garantire nella scuola la maturazione di competenze che durino nel tempo.

Partendo da queste premesse, prenderemo in considerazione le seguenti parole-chiave per sviluppare il nostro discorso:

- identità
- diversità
- relatività.
- abitare il tempo e lo spazio

Identità

E' attraverso il rafforzamento della propria identità che il bambino può sperimentare una vita relazionale sempre più aperta. Tutto ciò richiede però lo sviluppo di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, di motivazione alla curiosità.

La scuola può contribuire in maniera rilevante e significativa allo sviluppo di tali atteggiamenti in quanto, attraverso le proprie attività educative e le esperienze relazionali e sociali che propone, introduce i bambini al mondo delle convenzioni sociali, delle regole, della convivenza democratica.

La scuola può rappresentare di per sé un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino a cogliere la propria identità culturale e i valori specifici della comunità di appartenenza, anche se "non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria". Proprio tenendo conto di queste premesse, "il bambino si rende disponibile

³ D. Varin (a cura di), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*, Franco Angeli, Milano, 1985

(...) alla scoperta, all'interiorizzazione e al rispetto pratico di valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune" (Orientamenti 1991).

Pertanto, "l'azione intenzionale della scuola si fonda da una parte sul 'vissuto del bambino' (capacità di esperienze affettive, emotive, percettive, cognitive, sociali ...) e dall'altra sulla 'cultura di appartenenza' (valori, simboli, linguaggi, usi, costumi, tradizioni, ricorrenze ...). Ciò significa che il bambino (indipendentemente dalla sua provenienza) deve sentirsi accolto come persona unica e originale e deve sentirsi aiutato a riconoscersi come tale e a riconoscere gli altri, distinti da sé, allo stesso modo. Egli matura la propria identità personale, oltre a quella sociale e culturale, operando per la affermazione di sé e, al tempo stesso, facendo esperienza di relazione con l'altro"⁴.

La costruzione di un'identità forte, ma nello stesso tempo aperta al cambiamento, deriva dalla continua interazione con l'altro da noi. "L'altro è il 'vicino', il 'simile', cioè colui con quale si condivide un modo di vivere, di agire, di pensare, di sentire, e che quindi può offrire una conferma ai propri orientamenti, ma anche il 'lontano', il 'diverso', cioè colui che è portatore di idee e comportamenti differenti dai propri. Il confronto, la discussione, il dialogo richiedono occasioni non solo per trovare conferma di quanto già si sa, ma anche (e forse soprattutto) per affrontare il nuovo e l'inaspettato"⁵.

Diversità

Un'educazione alla cittadinanza deve necessariamente fare i conti con la diversità, in tutte le sue varie declinazioni (diversità di lingua, di religione, di cultura ...). "Lo 'straniero' è portatore di una cultura diversa, cioè di un modo diverso di vedere la realtà, di leggere l'esperienza, di dare significato alle cose e alla vita"⁶.

Ma spesso di fronte alla diversità non si hanno adeguati strumenti culturali e relazionali per impostare un rapporto di accettazione e rispetto.

La scuola può aiutare i bambini ad assumere consapevolezza delle diversità a partire dalle normali attività educative che quotidianamente essa propone. I bambini conoscono già una serie di diversità prima ancora di accedere alla scuola (diversità di genere, di lingua, ma anche di interessi, di gusti ...). E' a partire da queste forme fondamentali di diversità individuali che possono essere sviluppati itinerari educativi aventi come scopo il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità.

Relatività

Con questo termine intendiamo quell'atteggiamento culturale di base che costituisce il presupposto stesso di ogni convivenza democratica e dunque dell'educazione alla cittadinanza, ossia il considerare le proprie idee, concezioni, visioni del mondo non come un fatto assoluto, ma come *uno* dei possibili modi di considerare il mondo. Naturalmente questo atteggiamento culturale contraddistingue la visione monoculturale della vita dalla visione interculturale (ma, potremmo dire, una concezione democratica da una autoritaria). Le incomprensioni tra persone – per non parlare delle varie forme di razzismo o xenofobia – nascono quasi sempre dall'accentuazione della visione autoritaria o monoculturale. Si può comprendere meglio questo problema osservando lo schema proposto da Demetrio e Favaro⁷ che considerano le dimensioni del tempo, dello spazio, dell'identità e dell'educazione in relazione all'atteggiamento monoculturale e a quello interculturale:

⁴ G. Zago (1997), *L'educazione interculturale negli Orientamenti*, in S. Serenella Macchietti (a cura di), *Interculturalità e scuola materna*, Ministero della Pubblica Istruzione, p. 35

⁵ G. Zago (1997), *op. cit.*, p. 38

⁶ G. Zago (1997), *op. cit.*, p. 31

⁷ D. Demetrio, G. Favaro (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, p. XIII

Dimensioni	Atteggiamento monoculturale	Atteggiamento interculturale
<i>Il tempo</i>	Considera il tempo come successione e passaggio da una fase all'altra; come cumulativo, irreversibile, intrinsecamente finalistico.	Vive il tempo come una contemporaneità di esperienze che fra loro interagiscono senza soluzione di continuità. Il tempo è una produzione interiore e casuale.
<i>Lo spazio</i>	Valuta lo spazio come un punto di riferimento unico e imm modificabile. Da difendere o dilatare in funzione di un potere maggiore sugli spazi degli altri. Lo spazio è il proprio territorio che ci si porta appresso anche nel viaggio.	Ritiene lo spazio un bisogno contingente e, soprattutto, un dato psicologico necessario alla propria autonomia. E' disponibile ad abitare più spazi contemporaneamente e a crearli in funzione delle necessità, riconoscendo agli altri il loro.
<i>L'identità</i>	Considera l'identità una struttura imm modificabile e data una volta per tutte, sulla quale poggiare la manifestazione dei valori ritenuti «organizzatori» stabili della realtà e del rapporto con gli altri. L'identità qui si afferma a spese degli altri o nel conflitto, perché le proprie mappe possano sostituire quelle degli altri.	L'identità è un processo in continuo divenire nelle sue alterazioni progressive, dove continuità e discontinuità si avvicinano. E' necessariamente relazionale e quindi aperta al cambiamento delle esperienze e alla sostituzione dei punti di riferimento. I valori sono qui mappe e bussole provvisorie; si accetta di confrontare le proprie con le mappe degli altri per migliorarle.
<i>L'educazione</i>	L'educazione si è compiuta una volta per tutte e non sopporta revisioni e innovazioni. Poggia sui valori che possono fornire al soggetto quella, e soltanto quella, configurazione mentale, affettiva e comportamentale. Poggia su fondamenti e certezze e sulla loro ripetizione e trasmissibilità.	L'educazione si compie in una perenne dialettica tra il vecchio e il nuovo. L'educazione è un'esperienza che conferisce un'identità contingente e pratica, necessaria a risolvere problemi sempre diversi. Poggia sul metodo per affrontare l'incertezza, accettata come condizione vitale.

Anche in questo caso possiamo dire che la scuola può aiutare il bambino ad assumere consapevolezza della soggettività (e dunque relatività) dei propri punti di vista e a considerare anche quelli degli altri. L'attività ludica (come il gioco di finzione), le occasioni di conversazione in gruppo, le attività ricorrenti di vita quotidiana e tutte le altre attività educative costituiscono altrettante occasioni per confrontare ipotesi, idee, concezioni e per assumere un atteggiamento di relativismo culturale.

Beninteso, non si tratta solo di "lezioni", ma soprattutto di modi di porsi e di fare.

Abitare il proprio spazio/tempo

Cosa significa abitare il proprio spazio/tempo?

Possiamo utilizzare a questo proposito una definizione di Galimberti: "Consapevolezza di sé e del proprio rapporto con la realtà esterna sulla base delle coordinate spazio-temporali e delle relazioni interpersonali. Il significato primitivo della parola (orientamento) indica l'insieme delle azioni atte a determinare un punto (l'oriente) come parametro di riferimento al fine di disporre qualcosa o di dirigere un'attività"⁸.

⁸ U. Galimberti (1999), *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino, p. 644

Quanto propone Galimberti, si può considerare di grande interesse in quanto correla il processo di ambientamento (e quindi di cittadinanza) ad una dimensione relazionale e di costruzione della propria identità. Da questo punto di vista, a me sembra che la scuola possa e debba aiutare il bambino ad abitare il proprio spazio-tempo. Da questo punto di vista, tre sono le dimensioni principali di lavoro intorno cui la scuola può avviare un processo in tal senso:

- a) vivere il proprio tempo
- b) abitare il proprio spazio
- c) orientarsi nelle regole e nella vita sociale

a) Vivere il proprio tempo

Vivere il proprio tempo significa far acquisire al bambino gli strumenti culturali per poter decodificare ed orientarsi nella dimensione spazio-temporale, oltre che il venire a contatto con la dimensione psicologica e simbolica del tempo.

Ma ancora una volta, occorre partire dal “qui ed ora” per spostarsi nel tempo, assumendo consapevolezza che il tempo assume valenze diverse: una valenza di tipo biologico; una di carattere fenomenico (durata, simultaneità, successione, ecc.); una di carattere culturale (le modalità individuali e culturali di rappresentazione del tempo storico); ed infine una di carattere psicologico, cioè il tempo così come è elaborato dal singolo individuo. Una scuola che voglia curare questa dimensione deve necessariamente tener conto di queste diverse valenze.

Allora, le classiche e tradizionali attività di riconoscimento e sviluppo di nozioni come “prima” e “dopo”, “mentre” ecc. assumono significato non in quanto categorie percettive astrattamente intese, ma in quanto acquisizioni culturali ricche di risonanze emotive ed affettive. Il “prima” e il “dopo”, in altre parole, vanno riferiti innanzi tutto al soggetto e alle risonanze emotive che suscitano queste categorie in relazione alle esperienze che vengono svolte a scuola. In questo senso può essere compresa l’affermazione di Galimberti secondo cui “L’unica realtà del tempo è la nostra *immaginazione* del tempo ... per cui il tempo non è faccenda ontologica, ma *antropologica*”⁹.

Un’educazione alla cittadinanza può aiutare il bambino a vivere il proprio tempo in quanto gli offre gli strumenti culturali per orientarsi prima di tutto nel tempo della scuola e del gruppo-classe.

b) Abitare il proprio spazio

Abitare lo spazio potrebbe essere considerato una sorta di slogan per impostare un processo di esplorazione e conoscenza dell’ambiente circostante e di avvio del processo di situazione nel mondo. Questa espressione rimanda non solo all’acquisizione di dati conoscitivi o allo sviluppo di competenze di osservazione e codificazione dello spazio (come talvolta si coglie nel fare e pensare di molte scuole), ma anche agli aspetti emotivi e relazionali sottesi alla creazione e rappresentazione dello spazio. Vivere lo spazio significa diventare protagonisti della sua elaborazione ed allestimento, in quanto in esso si ritrovano le proprie tracce e i propri segnali. Significa abitarlo con pieno diritto di cittadinanza, nel senso che dentro quello spazio si riconoscono le proprie tracce e quelle del proprio gruppo. Da qui può nascere un primo approccio al rispetto e all’utilizzo della cosa pubblica, che costituisce uno dei presupposti per un’effettiva educazione alla cittadinanza

E’ attraverso questa appropriazione dello spazio che il bambino ne scopre le caratteristiche, le relazioni, le rappresentazioni e i valori sociali e simbolici. Ancora una volta risultano intrecciati nell’impresa educativa gli aspetti emotivo-relazionali e quelli socio-cognitivi.

Ciò che qui si vuole proporre è una “lettura” non solo geometrica dello spazio ma una lettura antropologica, “per cui l’uomo *non* è nello spazio come tutte le cose del mondo, ma *dischiude* uno spazio come distanza e prossimità delle cose e come orizzonte della progettualità”¹⁰. Tutto ciò ha delle ripercussioni sui significati simbolici che vengono attribuiti allo spazio. “Allo spazio *oggettivo* si sostituisce uno spazio *espressivo* per cui lo spazio di una casa non è nel numero dei metri quadri,

⁹ U. Galimberti (1999), *Idee: il catalogo è questo*, Feltrinelli, Milano, p. 273

¹⁰ U. Galimberti (1992), *Dizionario di psicologia*, UTET, Torino, p 903

ma nell'aver «nelle mani e nelle gambe» le distanze e le direzioni principali caricate da quell'intenzionalità che fa di uno spazio geometricamente misurabile un dominio familiare. In questo senso allo spazio *posizionale*, in cui le cose si dispongono in base a un sistema astratto di coordinate presupposte da uno spirito geometrico che prescinde da qualsiasi punto di vista, la fenomenologia sostituisce lo spazio *situazionale* che si misura a partire dalla situazione in cui viene a trovarsi il corpo di fronte ai compiti che si propone e alle possibilità di cui dispone. Il corpo, infatti, è l'unico sfondo da cui può nascere uno spazio esterno, è il «rispetto a cui» un oggetto può apparire, è la frontiera che non solo le ordinarie relazioni di spazio non oltrepassano, ma da cui queste stesse relazioni si dipartono»¹¹.

Adottare questa prospettiva in campo educativo significa concepire lo spazio come un "linguaggio" – anche se "silenzioso"¹² - in cui entrano in gioco elementi di carattere fisico-geometrico (distanze, grandezze, proporzioni ecc.) ed elementi di carattere culturale e relazionale (lo spazio, per essere "abitato" dai corpi deve essere soggettivizzato e socializzato, ossia negoziato e condiviso). Un lavoro educativo che ha come oggetto di attenzione lo spazio non può non tenere conto di questi differenti modi di vedere lo "spazio" (spazio percepito, spazio rappresentato e spazio vissuto), perché è dall'incontro e dalla sintesi di questi compresenti punti di vista che possiamo cogliere tutta la complessità del rapporto tra il soggetto e l'ambiente circostante.

In altre parole, abitare lo spazio significa viverlo per quanto possibile come uno spazio proprio ma in una dimensione di condivisione sociale. In un'epoca di iperliberismo e di esaltazione della individualità (che però spesso si traduce in uno sfruttamento individualistico dello spazio pubblico), forse è troppo sovversivo richiamare la lezione di Makarenko. Ma certo esiste il problema di come rendere i bambini protagonisti responsabili del proprio ambiente.

c) Orientarsi nelle regole e nella vita sociale

Sicuramente alla base dell'educazione alla cittadinanza c'è l'acquisizione delle regole e delle norme della vita associata. Ma in questo campo è facile per gli adulti cadere nel moralismo o nell'uso frequente di "regole di tipo negativo e normativo ("non si fa", "non si dice così"), che tracciano cioè modalità e tipi di comportamento appropriato, accettato, auspicato, sanzionando i comportamenti che da essi si allontanano"¹³. In realtà, il vero problema è quello di rendere partecipe il bambino della costruzione della regola attraverso un complesso processo di condivisione dei significati, perché è questa azione di compartecipazione che può consentire al bambino di meglio orientarsi nel suo ambiente. Per fare ciò è importante considerare come vengono gestite le regole all'interno del contesto educativo e quale spazio operativo ha il bambino per incidere nell'elaborazione delle stesse. Spesso ciò che viene addebitato al bambino (ad esempio, il non rispetto delle regole) dipende in realtà dalle forme sociali e relazionali (ossia di contesto) che in quel particolare contesto vengono utilizzate. "Non conta tanto quello che uno è, o quello che uno sa, ma in quale contesto si trova ad essere e a sapere, in quale situazione ha la possibilità di fare o di sapere qualche cosa"¹⁴.

Mi sembra che tutto ciò abbia una diretta attinenza con il discorso fin qui fatto.

Conclusioni

Alla luce di quanto abbiamo detto, come valutare la legge di riforma della scuola, soprattutto in riferimento allo specifico tema che stiamo trattando?

Ci sembra che questa riforma segni il passaggio da quella cultura pedagogica che ha sempre contraddistinto la struttura scolastica italiana, ad una cultura di diverso segno. Se si leggono i vari documenti finora prodotti, si noterà che vi è sottesa un'idea di scuola produttiva, tutta tesa al

¹¹ *Ibidem*

¹² E. T. Hall (1968), *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano

¹³ P. Bertolini (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, p. 498

¹⁴ C. Pontecorvo (2000), *Crescere nella scuola dell'infanzia*, in G. Zunino (a cura di), *I nuovi Orientamenti oltre il Duemila*, Casa Editrice Valore Scuola, Roma, p. 54

raggiungimento di risultati certificabili. Questo passaggio di paradigma lo si può notare nella stessa terminologia che viene usata: così, ad esempio, si evita accuratamente di utilizzare il termine “curricolo” a favore dell’espressione “piani di studio” (di importazione universitaria); si parla di portfolio, come in un linguaggio bancario. Va detto – ad onor del vero – che tutto questo non nasce con la riforma Moratti, perché già nella precedente gestione politica ci si era incamminati su questa strada, anche se in maniera meno marcata. Ma adesso vi è un netto cambio nei riferimenti culturali riguardo alla stessa nozione di *alfabetizzazione*.

Se andiamo a leggere i programmi per la scuola elementare del 1985 e – per alcuni versi – gli Orientamenti per la scuola dell’infanzia del 1991, oltre che i Programmi del 1979 per la scuola media, possiamo notare che questi documenti hanno molto insistito sulla funzione di *alfabetizzazione culturale* svolta dalla scuola (soprattutto dalla scuola di base), intendendo con questa espressione la necessità di uno sviluppo integrale della personalità dei bambini attraverso l’incontro con i diversi saperi.

Nella riforma Moratti tutto ciò appare molto più sfumato e si fa invece riferimento più ad un tipo di *alfabetizzazione funzionale*, ossia allo sviluppo delle capacità del leggere, scrivere, far di conto, informatica e inglese. L’accento, cioè, viene posto sulle abilità funzionali principali da sviluppare negli alunni, con una certa sottovalutazione delle dimensioni sociali della conoscenza. Infatti, nei vari documenti della riforma (ed in particolare nelle *Indicazioni nazionali*) – a differenza di quanto riportato nei documenti precedenti – vi è una forte limitazione del ruolo attribuito al contesto scolastico e alla dimensione sociale nella costruzione della conoscenza e nell’acquisizione dei significati.

Talvolta si ha l’impressione che il processo di conoscenza venga perimetrato all’interno del rapporto docente-allievo (con l’introduzione del tutor, del piano personalizzato, del portfolio individuale), dimenticando che – citando Bruner - una delle innovazioni più significative emerse nel campo dell’educazione in questi anni è stata quella di “rivoluzionare la concezione della classe, considerandola ... una comunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha il compito di orchestrazione.” E queste sottocomunità – aggiunge Bruner – “non sminuiscono il ruolo dell’insegnante né la sua ‘autorità’. Anzi, l’insegnante si assume in più il compito di stimolare gli altri a condividere il suo ruolo. Come il narratore onnisciente è scomparso dalla fiction moderna, anche l’insegnante onnisciente è destinato a scomparire dalle aule scolastiche del futuro.”¹⁵

Concepire la classe come una comunità di persone che apprendono significa riconoscere il carattere intersoggettivo della conoscenza, ossia la capacità di negoziare e creare significati condivisi e la “capacità di capire il significato del contesto in cui vengono pronunciate le parole e vengono compiuti i gesti e le azioni.”¹⁶. Traduco con altre parole: significa educare alla cittadinanza.

Ma un’educazione alla cittadinanza non può prescindere dal delineare con chiarezza le situazioni di esperienza (contesti, attività, modalità di svolgimento, ecc.) che si presuppone possano favorire la crescita dei bambini; situazioni di vita quotidiana, dunque, che l’adulto allestisce in quanto motivanti e coinvolgenti, calibrando i propri interventi e le proprie proposte sulla base di intenzionalità deliberatamente assunte.

C’è bisogno di dare un senso *a quel che si fa*, che sia coerente col *come lo si fa* e che renda chiaro e comprensibile il *perché*. Occorre rafforzare e rendere coerente il *contesto*, l’ambiente scuola nel suo complesso, con connotazioni anche diversificate, ma con codici di regolamento condivisi. La scuola deve essere considerata l’ambiente privilegiato in cui il bambino, poi ragazzo, può incontrare e decifrare la prima traduzione ‘in concreto’ degli alfabeti e dei regolamenti, già incontrati nella pratica della quotidianità ‘altra’.

Fare questo significa operare in una concezione di alfabetizzazione culturale a tutto tondo, ossia far acquisire agli allievi gli strumenti del conoscere, ma anche del vivere e del convivere. Non solo dunque un’alfabetizzazione funzionale, ma culturale in senso lato. Ora un discorso convinto sul

¹⁵ J. Bruner (1997), *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, p. 35

¹⁶ *Ibidem*, p. 34

valore educativo del contesto scolastico e della comunità-classe all'interno della riforma non c'è. Anzi ciò che viene proposto è – per alcuni versi – un'antica frattura fra il sapere tradizionale e il sapere operativo (ossia tra la lezione e il laboratorio). Che si traduce nella divisione tra l'insegnante tutor (chiamato a fornire il sapere “colto” agli allievi affidatigli), e i docenti dei laboratori (incaricati di sviluppare il sapere operativo). E' facile immaginare quale modello culturale – prima ancora che didattico – venga in tal modo proposto agli allievi: da una parte un docente incaricato di occuparsi essenzialmente del logos (dell'intelletto, della conoscenza “teorica”), dall'altra altri docenti incaricati di occuparsi dell'eros e del soma (la mensa, il fare, i laboratori), ecc.

Allora si può anche essere d'accordo sull'insieme degli obiettivi specifici di apprendimento assegnati all'educazione alla cittadinanza all'interno delle “Indicazioni Nazionali”, ma se non vi è una chiara consapevolezza riguardo la funzione esercitata dalle condizioni dell'educare, anche i migliori obiettivi rischiano di essere poco più che carta straccia.