

Sezione monografica

Le competenze sociali e civiche promosse dall'Europa
nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia*European legislation and its national implementation
in Spain and Italy with regard to social and civic competences
in 0-6 education***Francesca Antonacci**

Associate Professor of Education, Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy) / francesca.antonacci@unimib.it

Monica Guerra

Assistant Professor of Didactics and Special Education, Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy) / monica.guerra@unimib.it

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Professor in Didáctica y Organización Escolar, Department of Didáctica, organización escolar e métodos de investigación / Vigo University / mzabalza@uvigo.es

abstract

The European recommendations on education and training outline an educational approach focused on the development of key competences, which has been taken up by the majority of the national legislations of member states. As part of transnational research on the training of educators, coordinators and heads of 0-6 services in Spain and Italy, this contribution sets up a comparison between the indications from the European legislation and their effective national implementation through the legislative system, studying in depth and in particular the topic of social and civic competences. This comparison is developed at European level from the analysis of the Recommendation (2006, 2018) and of the New priorities (2015). In the case of Italy, the study examines the Indicazioni nazionali (2012) and Nuovi scenari (2017), Law 107 (2015) and the Implementing Decrees (2017), while for Spain the LOMCE (2013), the Real Decreto 1630/2006 relating to the minimum teaching of the second cycle of early childhood education and the Implementing Decrees are taken into consideration.

Keywords: *Social and civic competences, School regulations, Educational service, Childhood*

Le raccomandazioni europee in materia di istruzione e formazione delineano un approccio educativo centrato sullo sviluppo di competenze chiave, assunto poi dalla maggior parte delle normative statali dei paesi membri. Nell'ambito di una ricerca transnazionale sulla formazione di educatori, coordinatori e responsabili dei servizi 0-6 tra Spagna e Italia, il contributo avvia un confronto tra le indicazioni provenienti dalla normativa europea e le effettive implementazioni nazionali del sistema normativo, approfondendo in particolare il tema delle competenze sociali e civiche. Tale confronto si sviluppa a livello europeo a partire dall'analisi della Raccomandazione (2006, 2018) e delle Nuove priorità (2015). Per l'Italia vengono presi in considerazione le Indicazioni nazionali (2012) e i nuovi scenari (2017), la Legge 107 (2015) e i Decreti attuativi (2017). Per la Spagna la LOMCE (2013), il Real Decreto 1630/2006 recante gli insegnamenti minimi del secondo ciclo di educazione della prima infanzia e i Decreti attuativi.

Parole chiave: Competenze sociali e civiche, Normativa scolastica, Servizi educativi, Infanzia

Le competenze sociali e civiche promosse dall'Europa nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia¹

1. La prospettiva europea delle competenze chiave

È ampiamente riconosciuto da esperti e professionisti che il contributo al pieno sviluppo della personalità di ogni individuo è l'obiettivo fondamentale dell'educazione. In questa linea si inseriscono le *Raccomandazioni europee* (2006, d'ora in avanti *RE*) in materia di istruzione, così come la maggior parte delle normative statali dei paesi membri, assumendo a tale scopo un approccio educativo centrato sullo sviluppo di competenze chiave.

Tale approccio è teso ad assicurare ai cittadini europei le competenze fondamentali per poter attraversare con flessibilità le continue trasformazioni che connotano il nostro tempo, attribuendo all'istruzione un ruolo centrale per la loro più piena realizzazione come individui e come membri di una comunità locale e globale. La prospettiva che informa le *RE* è squisitamente inclusiva, tesa cioè a favorire la realizzazione di ciascuno, con particolare attenzione alle differenti esigenze e al recupero di svantaggi educativi.

Tale tensione si realizza nell'impegno a promuovere e quindi consolidare alcune competenze, intese nel documento come "una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto", individuando in otto quelle "chiave", cioè determinanti ai fini indicati.

1 L'articolo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini accademici si segnala che Francesca Antonacci ha redatto il § "Le competenze sociali e civiche nei documenti italiani", Monica Guerra i §§ "La prospettiva europea delle competenze chiave" e "Le scuole come presidio per la vita democratica", María Ainoa Zabalza Cerdeiría il § "Le competenze sociali e civiche nei documenti spagnoli".

Nell'ambito di una più estesa ricerca transnazionale sulla formazione di educatori, coordinatori e responsabili dei servizi 0-6 tra Spagna e Italia, intendiamo qui mettere in dialogo le indicazioni provenienti dalla normativa europea e le effettive implementazioni nazionali del sistema normativo, approfondendo in particolare il tema delle competenze sociali e civiche per la loro rilevanza contestuale, evidente in rapporto alla specifica situazione che conforma oggi l'Europa. Esse, infatti, sono definite come quelle competenze – personali, interpersonali e interculturali – che rendono possibile la partecipazione costruttiva alla vita sociale e professionale, cruciali data l'eterogeneità e la complessità delle società diversificate, non esenti da conflitti.

Nei documenti europei, la competenza civica è innanzitutto quella che consente alle persone di disporre di strumenti e conoscenze per partecipare attivamente e democraticamente alla vita comune. Si tratta di una competenza che si definisce continuamente nella ricerca di equilibrio tra il benessere personale e quello sociale – tra sé, le proprie reti e l'ambiente – e che si fonda in primo luogo sulla comprensione degli elementi che costituiscono un contesto, il suo funzionamento e i comportamenti più funzionali per agire orientati al rispetto e alla collaborazione. Il senso di appartenenza ha in tal modo uno sviluppo concentrico, dal proprio contesto fino al mondo, e chiama in causa il senso di responsabilità, declinato prima localmente e poi globalmente.

La tensione complessiva, che vale anche per l'educazione dei più piccoli, è alla conoscenza e all'esercizio dei concetti di “democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili”, attraverso il consolidamento di una progressiva capacità di azioni solidali.

Questi principi, chiaramente espressi nelle *RE*, sono ripresi in modo esplicito nelle *Nuove priorità* (2015), laddove vengono indicati, tra i settori prioritari su cui investire fino al 2020, quelli attinenti a “istruzione inclusiva, uguaglianza, equità, non discriminazione e promozione delle competenze civiche”. Le emergenze in termini di migrazioni, ma anche di relazioni tra nazioni, etnie, religioni, nel loro intensificarsi definiscono ulteriormente le nuove priorità, così che le competenze sociali e civiche appaiono nella cornice europea non solo fondamentali, ma anche strategiche.

Esse rappresentano una risposta alla disegualianza, che agisce in modo negativo sugli esiti scolastici, aumentando la forbice sociale e

rinforzando un'idea di differenza basata sulla prestazione, contro una differenza basata sulla relazione e sull'apprendimento, come territorio per esercitare la lotta alla discriminazione. Sarebbe oggi essersi smarrito il compito di ascensore sociale che l'educazione e l'istruzione dovrebbero conservare e sostenere con forza di fronte alla crisi in atto del sistema educante.

In tal senso appare di interesse avviare confronti in merito alle effettive implementazioni nazionali del sistema normativo volte a realizzare le indicazioni provenienti dalla normativa europea, sia per indagare come sono recepite, sia per mutuare declinazioni ed esperienze significative, sia infine per promuovere ulteriormente la costruzione di una prospettiva formativa europea chiaramente e collettivamente orientata all'accoglienza.

2. Le competenze sociali e civiche nei documenti italiani

In Italia il primo ciclo di istruzione è indirizzato dalle *Indicazioni Nazionali* (2012, d'ora in avanti *IN*), un documento curato e diffuso a livello ministeriale e nazionale, che rappresenta un riferimento imprescindibile per ogni scuola che ambisca ad essere riconosciuta dallo Stato. Sebbene la loro interpretazione e la conseguente applicazione permangano estremamente eterogenee sul territorio nazionale, nelle intenzioni le *IN* intendono favorire una proposta educativa e scolastica quanto più coerente nelle diverse realtà.

Per tale ragione, è possibile leggere e analizzare i documenti italiani in modo organico, rilevandone l'ampia lettura critica sulla necessità di implementare le competenze sociali e civiche nei servizi educativi e scolastici rivolti all'infanzia. Prima di procedere, è bene ricordare che, dal punto di vista dei servizi educativi interessati, le *IN* partono dalla scuola dell'infanzia, non riferendosi pertanto ai nidi d'infanzia (0-3). Tuttavia, la prospettiva culturale che le conforma pare poter riguardare senza esitazioni anche questi ultimi, rappresentando un riferimento importante nella realizzazione di un progetto come quello delineato dalla legge 107/2015, che ha sancito in via definitiva la nascita di un sistema integrato di istruzione per la fascia 0-6 anni.

In tal senso permane di interesse muovere la nostra analisi dalle

IN, che premettono una descrizione della società contemporanea come dimensione ricca di stimoli, ma anche di contraddizioni. La difficoltà del mondo adulto nel “presidio delle regole e del senso del limite” (p. 2) può essere interpretata come una tensione nel ricostruire un sistema condiviso di relazioni, norme, ideologie. A rendere complesso il panorama attuale concorrono diversi fattori interrelati: la pervasività della tecnologia digitale che consente un accesso molto più ampio che in passato, ma anche indiscriminato, a informazioni e notizie; il cambiamento della socialità spontanea, dovuto a una vita più organizzata in strutture istituzionali e al contempo parcellizzata a livello familiare e comunitario, con un’evidente tendenza alla frammentazione del vivere comune, diviso per servizi, opportunità e proposte del territorio; la convivenza di culture differenti, che si trasforma a seconda dei contesti da ricchezza a ambito problematico di comunicazione e vita comune. È chiaro come la scuola, in una società in continua evoluzione, non possa più pensarsi come un organo di formazione di saperi e competenze definite e che le conoscenze non si soddisfino con “il semplice accumulo di tante informazioni” (p. 7). Per questo la formazione deve rispondere alle “inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ciascuno” (p. 5), al tempo stesso valorizzando la rete di relazioni che legano i singoli bambini alla famiglia e ai diversi ambiti sociali, con un’attenzione al gruppo classe come primo ambito di sperimentazione della vita comune.

La scuola deve ripensarsi come cellula della società, come microcosmo per costruire un’alleanza, innanzitutto con le famiglie e con il territorio ove sia possibile sperimentare la “condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria” (p. 6), perché “ogni scuola vive ed opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori” (p. 14). Nelle *IN* si esplicita come non sia sufficiente condividere un set di valori e di regole, ma sia necessario creare le condizioni di esercizio della cittadinanza attraverso la declinazione dei diversi linguaggi che la scuola consente di sperimentare quotidianamente. Un’attenzione particolare è dedicata al tema della convivenza, pensando a una “cittadinanza unitaria e plurale a un tempo” (p. 6), grazie alla conoscenza delle proprie radici culturali in continuo e reciproco scambio con le culture presenti

nell'ambiente vitale dei bambini per "favorire la collaborazione delle famiglie, degli enti locali, e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio" (p. 15).

"La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano allo stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo" (p. 7), grazie alla conoscenza delle tradizioni comuni e della "comunità di destino planetaria" (p. 7), perché siamo sollecitati ad affrontare sfide che non si risolvono all'interno dei confini nazionali e perché viene posto come valore irrinunciabile "l'accoglienza della diversità" (p. 14).

In particolare il documento si rivolge ai genitori con una storia migratoria, "che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro paese" (p. 17), indicando per loro una scuola che sappia pensarsi "come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Modelli culturali ed educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo [...] di evolvere verso i valori di convivenza in una società aperta e democratica" (p. 17).

La scuola dell'infanzia ha un esplicito compito di avviare i bambini alla consapevolezza di un compito diffuso di cittadinanza, per ogni bambino e per la comunità: "vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; [...] significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (p. 16).

Questa prospettiva viene ripresa esplicitamente anche nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018, d'ora in avanti *INS*). In particolare, grande importanza viene attribuita nel documento al ruolo dell'insegnante come promotore di un senso di cittadinanza tramite la sua azione educativa, e non solo didattica, in quanto "le sue modalità comunicative e di gestione delle relazioni in classe, le sue scelte didattiche potranno costituire un esempio di coerenza rispetto all'esercizio della cittadinanza, oppure creare una discrasia fra ciò che viene chiesto agli allievi e quello che viene agito nei comportamenti degli adulti" (pp. 15-16).

Le peculiari competenze che la scuola deve sviluppare sono declinate nelle *IN* in "campi di esperienza". In particolare nel campo che

approfondisce le competenze rispetto a *Il sé e l'altro*, si esplicita l'interconnessione tra la dimensione soggettiva e comunitaria. Come ripreso anche nei *NS*, nelle *IN* si legge che i bambini “nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale” (p. 18).

Nella prima infanzia la scuola è tenuta a raccogliere e rilanciare le basi del sistema etico, attribuendo un valore alle condotte e ai comportamenti e rispettando i diversi credi religiosi.

Una scuola del dialogo, tra bambini, insegnanti e genitori, si pone come esempio concreto di una cultura dell'ascolto e del rispetto reciproco “nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica. Traguardi per lo sviluppo della competenza in rapporto con gli altri e con le regole condivise” (p. 19). Al tempo stesso è compito della scuola cogliere e trasmettere “i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città” (p. 19).

Se il campo *Il corpo e il movimento* è coinvolto nel potenziare le competenze espressive e comunicative di tutti i bambini, fondamentali per la relazione, il campo *Immagini, suoni, colori* si propone di implementare un rapporto con la dimensione artistica per “avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico” (p. 20), implicati in una cultura diffusa del vivere sociale e della consapevolezza civica. Grazie a *I discorsi e le parole* il bambino sperimenta in modo sempre più consapevole la facoltà comunicativa e il confronto con gli altri, scoprendo la pluralità di lingue e linguaggi. Infine nel campo *La conoscenza del mondo* il bambino è invitato a conoscere il mondo come campo di azione, prima in modo limitato alla sua esperienza, poi sperimentando le possibilità, i limiti e gli effetti del suo comportamento nei confronti dei suoi pari, degli insegnanti, della famiglia. I campi di esperienza non sono pensati come unità didattiche o per progetti separati, ma l'invito è quello di svilupparli in modo armonico e progressivo per elaborare competenze complesse e interconnesse, tra cui quelle “di cittadinanza come attenzione alle dimensioni etiche e sociali” (p. 23).

Nei decreti attuativi (2017) della legge sulla Buona scuola, i nidi e la scuola dell'infanzia si prospettano come un percorso organico finalizzato a fornire una preparazione che dà grande rilievo alle competenze

sociali e civiche. Al termine del percorso ogni bambino dovrebbe aver maturato una capacità di condividere le proprie e altrui risorse, gestire i conflitti nel rispetto delle regole, affrontare problemi che riguardano l'etica e la morale, negoziare i significati dei contesti, risolvere in modo autonomo i piccoli problemi della quotidianità, esprimersi nella sua lingua e rispettare lingue e culture differenti dalla propria.

3. Le competenze sociali e civiche nei documenti spagnoli

Una delle caratteristiche fondamentali del campo educativo spagnolo risiede nel decentramento dell'istruzione. Questo processo è culminato nel 2000 con il trasferimento delle competenze educative alle diciassette Comunità Autonome (d'ora in avanti CA) che compongono il Paese. Lo Stato, attraverso il Ministero dell'Istruzione, stabilisce le norme di base comuni alle CA, mentre queste ultime hanno piena competenza su scuole, insegnanti e studenti, supervisionano il sistema educativo e godono di autonomia finanziaria. Per quanto riguarda il *curriculum*, lo Stato stabilisce gli aspetti di base (insegnamenti minimi), essendo competenza delle CA stabilire il curriculum completo (Blanch, 2011).

Questo decentramento significa che in ambito normativo e curricolare ci sono diversi livelli di concrezione, che vanno dalle leggi organiche dell'educazione, comuni per l'intero stato spagnolo, ai decreti specifici di ciascuna CA. L'analisi dei documenti proposti di seguito, in relazione alle competenze chiave in generale e alle competenze sociali e civiche in particolare, parte dalle istanze gerarchicamente più alte, cioè le leggi organiche, fino ai regolamenti più specifici, stabiliti dalle diverse CA.

Per quanto riguarda i modelli competenziali, nel contesto spagnolo è stata la Legge Organica 2/2006 sull'Educazione (LOE) a incorporare per la prima volta le *competenze chiave* nel sistema educativo non universitario, sotto il nome di competenze di base. Nel 2013, con la promulgazione della Legge Organica 8/2013, per Il Miglioramento della Qualità dell'Istruzione (LOMCE), una modifica della legge precedente, si continua a portare avanti il percorso delle *RE*:

una società più aperta, globale e partecipativa richiede nuovi profili di cittadini e lavoratori, più sofisticati e diversificati, nello stesso modo in cui richiede modalità alternative di organizzazione e gestione in cui la collaborazione e il lavoro di gruppo sono la priorità, così come proposte in grado di riconoscere che la vera forza risiede nella combinazione di diverse competenze e conoscenze. L'educazione è la chiave di questa trasformazione [...]. Le capacità cognitive, pur essendo essenziali, non sono sufficienti; è necessario acquisire fin dalla prima infanzia competenze trasversali (p. 5).

Questa nuova legge pone l'accento su un modello di curriculum basato sulle competenze, invitando alla "semplificazione dello sviluppo curriculare come elemento essenziale per la trasformazione del sistema educativo, semplificazione che, secondo le linee guida dell'Unione Europea, deve fornire una solida conoscenza dei contenuti che garantisca l'efficacia nell'acquisizione delle competenze di base" (p. 8) e introduce un nuovo articolo (6 bis) nella LOE, che al punto 1.e) stabilisce che sia il governo "a disegnare il curriculum di base in relazione agli obiettivi, competenze, contenuti, criteri di valutazione e risultati di apprendimento valutabili [...]" (p. 13). Per rendere effettivo quest'articolo, nel 2015 è stato promulgato il Decreto ECD/65/2015, con lo scopo di descrivere le relazioni tra le competenze, i contenuti e i criteri di valutazione dell'istruzione primaria e secondaria in tutto il territorio spagnolo; le competenze che sono incluse in questo decreto sono stabilite in conformità con i risultati della ricerca educativa e le *RE* (p. 3). Le competenze descritte e i loro aspetti distintivi, così come le chiavi di sviluppo di ognuna di esse, si riferiscono esclusivamente all'istruzione obbligatoria e al 2° ciclo di scuola secondaria, lasciando da parte il primo livello educativo: l'educazione della prima infanzia (0-6 anni). Non sarebbe corretto affermare che lo sviluppo delle competenze chiave non abbia importanza in questa fase, infatti, sebbene nei diversi regolamenti non vengano descritte le competenze chiave nel campo dell'educazione della prima infanzia, si raccoglie la necessità di

acquisire dai primi anni competenze trasversali, come il pensiero critico, la gestione della diversità, la creatività o la capacità di

comunicare e attitudini chiave come la fiducia individuale, l'entusiasmo, la perseveranza e l'accettazione del cambiamento. L'educazione iniziale è sempre più determinante in quanto attualmente il processo di apprendimento non è completato nel sistema educativo, ma è proiettato su tutta la vita della persona (LOMCE, p. 5).

Lo sviluppo di queste competenze chiave “dovrebbe iniziare fin dall'inizio della scuola, in modo che la loro acquisizione sia effettuata progressivamente e coerentemente attraverso le diverse fasi educative” (ECD/65/2015, p. 3).

Nel campo specifico dell'educazione della prima infanzia, nel contesto spagnolo la prima fase dell'istruzione è divisa in 2 cicli, da 0 a 3 e da 3 a 6 anni; a livello curricolare, la normativa comune in tutto lo stato si riferisce esclusivamente al secondo ciclo di istruzione della prima infanzia, che stabilisce gli insegnamenti minimi attraverso il Regio Decreto 1630/2006. Questo decreto del Ministero della Pubblica Istruzione è successivamente completato e regolato dalle diverse CA, generando notevoli differenze. Così, troviamo CA che regolano congiuntamente entrambi i cicli (Andalusia, Aragona, Baleari, Estremadura, Galizia, Madrid e Paesi Baschi), CA con regolamenti specifici per ciascuno dei cicli (Asturie, Canarie, Cantabria, Castiglia e León, Castiglia-La Mancia, Catalogna, Valencia, Navarra e la Rioja) e una CA che non regola il curriculum del primo ciclo (Murcia).

All'interno di questo quadro comune per l'intero stato, il Regio Decreto 1630/2006, sottolinea le capacità e le aree, piuttosto che le competenze, anche se esplicita che “in questa fase della formazione si forniscono le basi per lo sviluppo personale e sociale e si integrano le conoscenze che sono alla base dell'ulteriore sviluppo delle competenze considerate di base per tutti gli studenti” (p. 3), che fanno riferimento alle fasi successive di formazione. La continuità tra i programmi delle diverse fasi educative è fondamentale, sia in termini di sviluppo dei bambini, sia per la coerenza pedagogica e professionale (Zabalza, Zabalza, 2011). Da questo quadro comune, le diverse CA sviluppano il proprio curriculum di educazione della prima infanzia, ponendo l'accento su alcune caratteristiche o altre. Possiamo così trovare Decreti del curriculum della prima infanzia in cui non è fatta nessuna

menzione esplicita alle competenze chiave (Madrid e Andalusia), Decreti in cui si sottolinea che il curriculum della prima infanzia dovrebbe promuovere lo sviluppo di capacità che consentano di raggiungere le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria (Baleari, Estremadura, Ceuta e Melilla). E altri che sottolineano l'acquisizione di competenze chiave nell'educazione della prima infanzia a partire dal 2° ciclo (Canarie) o già nel primo (Galizia e i Paesi Baschi).

Si può capire che in questo contesto generale dell'educazione della prima infanzia e dello sviluppo del suo curriculum, l'ambito delle competenze chiave e in particolare quello delle *competenze sociali e civiche* hanno una vasta gamma di possibilità. Una peculiarità del panorama spagnolo è che questa competenza chiave era denominata inizialmente *Competenze sociali e di cittadinanza*, mentre in seguito la LOMCE (2013) ha adottato la denominazione europea *Competenze sociali e civiche*. È intesa come quella che consente di vivere nella società, comprendere la realtà sociale del mondo in cui si vive ed esercitare la cittadinanza democratica (Domene, Puig, 2011). Come anticipato, le competenze chiave nel contesto spagnolo appaiono associate all'istruzione primaria e secondaria, anche se possiamo affermare, seguendo Romero e Puig (2013), che la fase dell'educazione della prima infanzia può essere considerata una pietra miliare nello sviluppo di tutte e ciascuna delle competenze e più specificamente delle competenze sociali e civiche, poiché è strettamente correlata agli obiettivi di questa fase (p. 371). Questo è il motivo per cui, sebbene non sia esplicitamente inclusa nello sviluppo dei curricula per l'educazione della prima infanzia, viene tenuta in grande considerazione nella realtà quotidiana delle aule spagnole.

Approfondendo i curricula che includono esplicitamente le competenze chiave nell'educazione della prima infanzia, proponiamo di seguito un esempio di come vengono raccolte le caratteristiche fondamentali delle *competenze sociali e civiche* per questa fase:

Questa competenza rende possibile comprendere la realtà sociale in cui si vive, cooperare, convivere ed esercitare la cittadinanza democratica in una società plurale, nonché impegnarsi a contribuire al suo miglioramento. Integra diverse conoscenze ed abilità complesse che consentono di partecipare, prendere

decisioni, scegliere come comportarsi in determinate situazioni ed assumersi la responsabilità delle scelte e delle decisioni adottate. [...] Così, dall'educazione della prima infanzia si contribuirà allo sviluppo di questa competenza, lavorando sulle abilità sociali che consentono di mediare nei conflitti di convivenza, aiutando a risolverli con un atteggiamento costruttivo e prendendo decisioni in modo indipendente (Decreto 330/2009², p. 81).

La partecipazione alla vita familiare e scolastica con un atteggiamento di disponibilità, rispetto, collaborazione ed iniziativa, senza discriminazioni basate sul genere, aiuta i bambini a comprendere la realtà sociale in cui vivono. La partecipazione attiva e responsabile nei diversi ambienti in cui operano, la discriminazione tra comportamenti adeguati ed inadeguati, la risoluzione pacifica dei conflitti, l'espressione e la difesa delle loro opinioni ed il rispetto per quelle di altre persone, getta le basi delle abilità sociali necessarie per una convivenza in una società pluralistica e democratica (Decreto 237/2015³, p. 29).

4. Le scuole come presidio per la vita democratica

Dalla comparazione dei documenti comunitari e delle implementazioni nazionali emergono delle analogie e delle differenze significative.

Tra le differenze, la prima riguarda le politiche educative: la politica educativa italiana dipende dal Ministero della Pubblica Istruzione e ha quindi un carattere nazionale, mentre in Spagna le competenze in educazione sono trasferite alle CA, così che gli scenari di sviluppo curricolare sono molteplici e differenti tra loro.

Inoltre le *IN* e i *NS* italiani sono pensati come documenti non solo di orientamento educativo e didattico, ma anche di ricerca e innova-

- 2 Il Decreto stabilisce il curriculum per l'educazione della prima infanzia nella CA della Galizia.
- 3 Il Decreto stabilisce il curriculum per l'educazione della prima infanzia nella CA dei Paesi Baschi.

zione, con l'obiettivo di delineare un quadro culturale condiviso, oltre che di rilanciare e proporre, all'interno di una prospettiva di autonomia delle singole scuole, un modello di scuola attuale e contestuale, capace di cogliere le indicazioni europee, consentendo al tempo stesso la loro declinazione nelle differenti realtà locali. In Spagna, invece, i documenti analizzati fanno parte delle normative nazionali e delle CA e, pertanto, sono meno suscettibili di modifiche, declinazioni o revisioni.

Al tempo stesso non si può fare a meno di notare che in entrambi i Paesi il primo ciclo di educazione, quello cioè che riguarda i bambini da 0 a 3 anni, è escluso dai documenti statali sulle competenze chiave, o almeno non è preso in considerazione esplicitamente e globalmente come per gli altri ordini di scuola. Tuttavia in Italia, l'approvazione del recente Piano di azione nazionale pluriennale previsto all'articolo 8 del Decreto 65 (2017) in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni ha indicato gli obiettivi strategici del nuovo sistema 0-6, sintetizzabili nel progressivo consolidamento, ampliamento e accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia, nella qualificazione universitaria per gli insegnanti dei nidi, nella formazione in servizio per tutto il personale e nel coordinamento pedagogico fra nidi e scuole dell'infanzia, oltre che nella riduzione delle rette, rendendo evidente l'intenzione di giungere ad un sistema anche normativo quanto più organico, sia dal punto di vista della disponibilità dei servizi che da quello della cornice culturale e progettuale.

Tuttavia, dalla nostra esperienza di ricerca e di lavoro pedagogico nelle scuole dell'infanzia (0-6) in entrambi i Paesi, non possiamo che notare come manchino processi concreti di formazione, di accompagnamento e di monitoraggio, in primo luogo per educatori e insegnanti, che possano rendere praticabili ed attuabili gli orientamenti relativi alle competenze sociali e civiche. Il tema delle competenze, ad esempio, in entrambi i Paesi è indicato dalle più alte istanze politiche e nella maggior parte dei casi è recepito dalle scuole senza un dibattito diffuso e senza un confronto con gli attori della scuola. Per questo motivo esso rimane spesso, nella pratica educativa, un ideale molto astratto verso cui tendere, senza riuscire ad incidere adeguatamente nella prassi educativa e nella progettazione, se non come prospettiva teorica di sfondo. In Italia le dichiarazioni di intenti dei documenti nazionali

trovano così una non ancora adeguata applicazione nel mondo della scuola, tanto da richiedere la pubblicazione dei recenti NS, e in Spagna le indicazioni rimangono implicite in alcuni casi o troppo vaghe per incidere nella realtà educativa.

Eppure, offrire esperienze formative estese e di qualità, a partire dall'educazione per l'infanzia, costituisce una priorità per l'Unione Europea nel suo insieme, come nelle sue parti. Più in particolare, l'impostazione del discorso europeo in materia di formazione dichiara senza esitazioni il mandato affidato ai percorsi educativi e scolastici, piegandolo verso un deliberato impegno sociale e civile. A tal fine, da un lato è necessario ricomporre il concetto di conoscenza, promuovendo un nuovo umanesimo, e diffondendo la consapevolezza dei problemi dell'attuale condizione umana, intensificando la collaborazione tra le nazioni, tra le culture e le discipline per l'altissima interdipendenza tra queste istanze e tra la dimensione locale e globale del mondo attuale. Dall'altro è necessario fornire un impegno sensibile e concreto per trasformare in processo educativo e formativo un progetto ben definito, ma spesso ancora solo ideale.

La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile, perché fa di ogni scuola un luogo aperto ad ogni componente della società, per promuovere la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e sulle sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale dei Paesi dell'Unione. Ciò suggerisce alla politica un investimento sensibile e tangibile in ambito educativo. Se la pedagogia esercita una pressione critica e contestualizzata, radicata nel mondo, essa deve essere attrezzata di strumenti operativi per trasformarsi in azione sociale e culturale. È questa un'impostazione affatto neutra, che vuole permeare la politica, definendo le priorità formative a partire dai servizi educativi per l'infanzia, che hanno un ruolo centrale per tutto il percorso formativo di ogni individuo, di ogni cittadino.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Guerra M. (eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto "Una scuola"*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2018). Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia. In S. Ulivieri *et alii* (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Antonacci F., Guerra M. (2016). Una Scuola (A school). In D.R. Acharya, S. Kulkarni (eds.), *Search of Creativity: A compilation of international studies*. Council for Creative Education (CCE): Finland.
- Blanch J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Cataluña. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2): 11-30.
- Domene S., Puig M. (2011). Las competencias en la enseñanza obligatoria. In B. Bermejo (Coord.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria* (pp. 93-107). Madrid: Pirámide.
- Guerra M., Antonacci F. (2017). Renewing school: theories and methodologies for a project of engaged research for scholastic innovation. In *EDULEARN17*. IATED Academy.
- Guerra M. (2013). *Progettare esperienze e relazioni*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M., Luciano E. (eds.) (2014). *Costruire partecipazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Romero R., Puig M. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil-visión del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 31(2): 367-388.
- Zabalza M.A., Zabalza-Cerdeiriña M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Normativa

- 2006/962/EC – Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18/12/2006 on Key Competences for Lifelong Learning.
- 2015/C 417/04 – Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training.
- 17.1.2018. COM (2018) 24 final. 2018/0008 (NLE) – Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.
- D.M. 16/11/2012, n. 254 – Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Legge 13/07/2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e

- formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, e Decreti attuativi, 2017.
- Documento 22/02/2018 – Indicazioni nazionali e nuovi scenari, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Ley Orgánica 2/2006, 03/05/2006, de Educación. BOE, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9/12/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, núm. 295, de 10/12/2013, pp. 97858 a 97921.
- Real Decreto 1630/2006, de 29/12/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. BOE, núm. 4, de 4/01/2007, pp. 474 a 482.
- Orden ECD/65/2015, de 21/01/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, núm. 25, de 29/01/2015, pp. 6986 a 7003.
- Decreto 330/2009, de 4/06/2009, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG, núm. 121, de 23/06/2009, pp. 10773 a 10799.
- Decreto 237/2015, de 22/12/2015, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV, núm. 9, de 15/01/2016, pp. 1-50.