

“Multidisciplinarietà e interdisciplinarietà
nel progetto di educazione alla cittadinanza e
ai diritti umani”

di

Michele Di Cintio

Nel momento in cui ci si accinge ad affrontare un tema così complesso quale quello della didattica multi ed interdisciplinare, specie se in riferimento ad una tematica, di per sé, non semplice e trasversale rispetto agli impianti disciplinari, ci si rende conto di quanto sia arduo districarsi fra termini-concetti come questi senza ingenerare confusione e perplessità.

In effetti, ritengo, che tutta la terminologia relativa alla strutturazione della didattica nell'orizzonte della multi-pluri-interdisciplinarietà ecc., sia, ormai da tempo, caduta in quella specie di “frullatore semantico” che è la prassi della programmazione scolastica e del linguaggio quotidiano dei docenti, in cui, appunto, tali concetti si sovrappongono, si intersecano, si confondono sino, a volte, ad identificarsi l'uno con l'altro; d'altra parte, non sempre, la letteratura pedagogica aiuta a dipanare codesta matassa, poiché ogni studioso propone personali varianti ai concetti-termini, quando non ne conia di nuovi, e difficilmente si riesce ad avere, anche a questo livello, un quadro semantico e concettuale abbastanza chiaro.

Non va persa, comunque, la speranza della costruzione, almeno sul piano della comunicazione convenzionale, di una “koinè” pedagogico-didattica capace di mettere in relazione soggetti ed esperienze, che hanno tutto da guadagnare dal confronto e dal dialogo.

E' opportuno, quindi, come “incipit” del discorso, proporre un terreno convenzionale di definizione al fine di sviluppare l'analisi dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani, quale tema-obiettivo cogente per una strutturazione della didattica, che superi le barriere (soprattutto mentali) fra le discipline ed i docenti di queste, così da addivenire ad un progetto formativo che si elevi alla rarefatta atmosfera di una cultura significante e fondante per le scelte e gli stili di vita dei giovani; ciò, tra l'altro, in una prospettiva storica di estrema problematicità, nella quale gli scenari delle future vicende di una civiltà, che, ormai, si può definire globale, si tingono di toni chiaroscurali ed incerti.

Per multidisciplinarietà si può, a mio avviso, intendere l'approccio didattico ad un tema nell'ottica di molte discipline, che, pur considerando quella tematica inerente ai propri fini di insegnamento, non interagiscono fra loro sul piano metodologico e si limitano a sviluppare argomenti in comune, mantenendo, quindi, inalterata la propria specifica metodologia didattica ed il proprio assetto programmatico.

La dimensione della pluridisciplinarietà, invece, rappresenta, credo, un passo ulteriore verso l'interazione fra discipline diverse, poiché si può considerare che la prospettiva

di impatto con una tematica presupponga una “concertazione”, a livello di impostazione programmatoria, fra i docenti così da incidere sull’impianto della programmazione delle singole discipline, che sviluppano il loro itinerario curricolare facendo leva, appunto, sui “nodi tematici pluridisciplinari”, secondo una terminologia affermatasi nel contesto degli esami di Stato. In questo caso, evidentemente, il dover affrontare una fondamentale tematica culturale secondo angolazioni prospettive, pur sempre disciplinari ma convergenti e complementari, implica una “rivisitazione” di tutta l’impostazione disciplinare e comincia, quantomeno, ad incidere sulle precipue metodologie.

Tuttavia, non volendo cadere in una analisi tecnicistica di questi concetti, sarà bene limitarsi alla netta distinzione fra dimensione multidisciplinare e dimensione interdisciplinare dell’approccio didattico, laddove quest’ultima interviene, in modo strutturale, sulla valenza metodologica dell’insegnamento-apprendimento in quanto tale, prima ancora del dispiegarsi di tale interazione nelle caratteristiche specifiche delle varie discipline.

Voglio dire che, nel rispetto, tra l’altro, della definizione di Piaget, che ha coniato il termine di interdisciplinarietà con esplicito riferimento ad una interconnessione, se non ad una identificazione, sul piano metodologico, delle discipline, la prospettiva interdisciplinare della didattica non procede dalle discipline al metodo, bensì da questo alle discipline: è l’articolarsi dell’insegnamento-apprendimento secondo una procedura paradigmatica e formale, estensibile a più campi del sapere, a costituire il fondamento sia del nesso e dell’efficacia dell’insegnare e dell’apprendere sia dello specificarsi e svilupparsi delle singole discipline, ma, appunto, sempre a partire da una matrice metodologica comune.

Ciò che in Piaget non era presente, ma che la letteratura pedagogica più recente ha messo bene in rilievo, è la decisiva importanza, in sinergia con l’impostazione metodologica, degli obiettivi e delle finalità formative, che rappresentano l’altro elemento, oltre al metodo, di “coagulazione” interdisciplinare della didassi. In altri termini la didattica interdisciplinare si propone come un organico processo, a carattere sistemico, in cui finalità, obiettivi, procedure, metodologie, tematiche e contenuti culturali costituiscono una sequenza coerente, in cui l’apporto delle singole discipline è rappresentato dall’angolazione culturale, epistemologica e semantico-metodologica di ciascuna, ma in un contesto che, per l’appunto, le qualifica, nella loro specificità, a partire dall’unitarietà di fondo dell’atto culturale ed operativo, ad un tempo, dell’insegnare e dell’apprendere.

Senza contare che questo “sottofondo” unitario, questa azione sinergica ed interattiva delle varie discipline fra loro, rappresenta un elemento essenziale sia nel coinvolgimento motivazionale dello studente sia in una “ratio formativa”, che cerchi di eliminare le distonie e le contraddizioni anche sul piano degli “stili” di insegnamento e di apprendimento.

Quando, cioè, un intero consiglio di classe o, almeno, un gruppo di docenti di discipline affini si pongono sul terreno della impostazione interdisciplinare della loro didassi, secondo un percorso il quale non può che proporsi a lungo termine, operano in un orizzonte di insegnamento-apprendimento che privilegia la procedura cognitiva

rispetto al dato conoscibile, che esalta l'ingerenza piuttosto che la mera ritenzione mnestica, che opera per operazioni concettuali anziché per schemi iterati, che pone in rilievo la motivazione ad apprendere, fondata sulla significatività (proprio nel valore di "questioni di senso") delle tematiche e non avvalorata la "costrittività" di uno studio, di cui non si intravede lo scopo.

Questa impostazione, allo stesso tempo, non mortifica la specificità delle discipline, bensì mette in risalto la peculiarità dei loro linguaggi, la precipuità dei loro statuti epistemologici, l'originalità delle loro manifestazioni nella storia e la loro significatività nel percorso della conoscenza umana, ma sempre a partire da un'idea, condivisa ed esplicitata, di unitarietà dell'avventura culturale così dell'individuo come di una civiltà, che nulla toglie alla complessità delle sue infinite sfaccettature, ma recupera, comunque, il significato profondo del conoscere e della dignità etico-storica che questo rappresenta.

Si comprende bene che, in questa logica dell'interdisciplinarietà, la "stella polare" orientante l'intero processo della didassi viene ed essere costituito dalle finalità formative, su cui si declinano, man mano, i più specifici e particolari obiettivi didattici: formare alla cittadinanza, in una valenza che si muove nell'orizzonte europeo e mondiale (e che, pertanto, può dare senso e positività anche alla specificità della dimensione nazionale e locale) significa, quindi, operare in modo "convergente" verso questo fine, utilizzando tutte le risorse culturali presenti in un contesto scolastico e ponendo le questioni di metodo e di motivazione al centro della prassi didattica comune.

Su questo impianto ha senso, infatti, parlare di "stili" di insegnamento-apprendimento, proprio in quanto le procedure e le azioni della didassi ricevono coerenza e razionalità, oltre che linfa motivazionale, dalla comune tensione verso uno scopo significativo, sia sul piano culturale che etico-esistenziale, per l'individuo e per la collettività.

E' evidente che, in questo modo, si è ben oltre la logica di una materia come l'educazione civica, la cui mortificante esistenza nell'ambito scolastico è un monito per tutti, ma ci si pone in un quadro di formazione completa di quello che si potrebbe definire un futuro soggetto storico attivo, un futuro cittadino del mondo, che faccia della propria dignità e capacità culturale e della propria coscienza storico-critica, in un orizzonte, ormai, di globalità, gli elementi-guida del suo percorso esistenziale, ma anche del suo partecipare al cammino della civiltà, storicamente determinata, cui appartiene.

Insisto, quindi, sul fatto che l'educazione alla cittadinanza, e tutto ciò che ne consegue, ha valenza fondativa del percorso formativo di ogni studente (fatta salva la specificità del suo individuale piano di studio, per seguire una terminologia corrente), ma, appunto, come elemento, in base alla prospettiva delle finalità formative, di unitarietà di senso e di azione del suo processo di crescita umana e culturale. Non si può, pertanto, neanche ammettere l'ipotesi di un'ora o più di insegnamento specifico di "educazione alla cittadinanza" o qualcos'altro di simile: il pericolo del naufragio didattico-formativo è evidente, ma è altrettanto chiaro che un'impostazione del genere sarebbe una contradictio in terminis dello stesso concetto di formazione; non

si può parcellizzare o circoscrivere in un ristretto ambito disciplinare ciò che è fondamento di senso per l'intero processo di formazione!

Se, dunque, si conviene su questo assunto di fondo, è opportuno cercare di analizzare, con qualche rapido riferimento ai diversi gradi e ordini scolastici, come si possa ipotizzare il dispiegarsi, sul piano metodologico-operativo, un iter formativo orientato verso il valore della cittadinanza intesa in senso lato, e, insieme, verso una cultura di pace e di rispetto dei diritti umani, oltre che di consapevolezza dei caratteri, delle motivazioni e delle prospettive di un dialogo interculturale nel contesto di una fase storica dell'umanità, che trova nella globalizzazione e nell'incontro-scontro fra culture differenti, così come nei terribili problemi energetico-ambientali e di sopravvivenza, i motivi più cogenti e preoccupanti per la costruzione del futuro dell'uomo e dello stesso pianeta.

Prima, però, di procedere all'analisi di come realizzare l'educazione alla cittadinanza in un processo formativo calibrato per livelli di apprendimento inerenti all'età degli studenti ed al grado dell'istituzione scolastica voglio citare una pagina di Francesco De Bartolomeis, che, nonostante sia del 1982, è, ritengo, ancora valida e che, soprattutto, mette in luce obiezioni e problemi di forte attualità: "C'è un problema che sempre mi viene posto – D'accordo – si dice -, la ricerca stimola l'iniziativa, lavora criticamente su problemi, inventa ipotesi, usa mezzi adatti a determinati scopi, e quindi mette in campo elementi per comprendere e spiegare veramente.

Ma come si concilia la necessità di svolgere i programmi con l'adozione del metodo della ricerca?

E' un punto fermo di portata morale: le innovazioni non devono mandare allo sbaraglio gli studenti, esponendoli alle conseguenze di giudizi negativi giustificati dal fatto che essi ignorano parti più o meno estese del programma.

Lo so, siccome non abbiamo una programmazione culturale che riconosca la preminenza della ricerca siamo costretti a trovare un compromesso faticoso tra i programmi ufficiali e gli apprendimenti che sono propri della metodologia della ricerca.

E' così si devono conoscere i maggiori fiumi del mondo, ma conoscerli tutti non può significare altro che avere su di essi alcune nozioni approssimative. Non è necessario, rispetto a qualche fiume particolare, superare lo stadio delle nazioni approssimative e cercare di capire che cosa è un fiume, come si collega alla flora e alla fauna, quale influenza ha sugli insediamenti umani, sulle attività economiche, sul tempo libero? Non è necessaria una ricerca proprio per capire il rapporto fiume - paesaggio fisico-paesaggio sociale – vita dell'uomo così da entrare nel campo della più avanzata geografia? E' così pure ci si informi sulle capitali dei vari paesi del mondo ma non possiamo fermarci ai nomi: dobbiamo sapere qualcosa di meno superficiale circa il fenomeno dell'urbanesimo, delle megalopoli, delle tensioni e dei conflitti sociali connessi. La ricerca prende necessariamente una via interdisciplinare.

Lo stesso è da dire circa il rapporto tra il corpo della fisica e della chimica e l'esplorazione di particolari settori di tali scienze fino ad arrivare alle loro applicazioni tecniche considerate anche dal punto di vista dei vantaggi che ne derivano per l'uomo.

Gli approfondimenti in particolari campi hanno effetti positivi anche su apprendimenti non legati alla vera e propria ricerca:

si ha almeno una impostazione più problematica, non si scambia una manciata di nozioni per una organizzazione di conoscenze capaci di portare alla comprensione.

Dunque programmi o ricerca? E' una falsa alternativa, non nel senso però che nei programmi sia agevole muoversi con il metodo della ricerca. Voglio dire che i vincoli dei programmi, la loro dissennata richiesta di conoscenze così estese e varie da spingere necessariamente al nozionismo non devono far accantonare il metodo della ricerca perché solo esso assicura vero apprendimento.

In relazione alle opportunità si faranno passi più o meno numerosi e decisi con tale metodo.

Per il resto, informazioni sommarie con una duplice funzione: difesa degli studenti di fronte a criteri tradizionali di valutazione e stimolazione che dovrebbe mettere addosso il desiderio di sapere di più.

Quello che importa è assaporare il vero lavoro culturale, fare esperienza di produzione culturale. Con quale estensione e profondità non è possibile dirlo in anticipo.”¹

E' interessante rilevare, in questo testo, non solo il riferimento ad una diatriba ancora attuale fra programmi tradizionali ed innovazione metodologico – didattica, ma, soprattutto, che il metodo della didattica interdisciplinare non può non identificarsi con il procedimento della ricerca culturale.

E' un elemento essenziale su cui concentrare l'attenzione: l'approfondimento, la ricerca, intesa come problematizzazione di un processo conoscitivo, nel quale si sviluppano delle analisi, ma ancor più delle ipotesi e dove una conoscenza, un dato implica l'individuazione di un effetto e di un nesso in un contesto più ampio, se non in un altro campo conoscitivo (v. disciplina), sono procedure qualificanti l'apprendere ed il conoscere in quanto tali, ma sono anche fattori determinanti per porre questioni di senso, tali da giustificare l'apprendimento e la conoscenza quali componenti valoriali, di **fondazione** e di conferimento di significato all'esistere ed all'agire individuale e collettivo, il che è l'autentica “comprensione” del mondo.

Anche se De Bartolomeis non è esplicito in questo riferimento, tuttavia fa capire chiaramente, attraverso gli esempi che propone, come non sia affatto inutile approfondire il rapporto fiume-ambiente-comunità antropica per comprendere la realtà attuale in modo motivato e consapevole, senza, al contempo rinunciare ad apprendere nozioni tecniche riguardo alla natura del fiume e anche quali siano i fiumi più importanti del mondo. Altrettanto dicasi per l'esempio relativo alla fisica ed alla chimica, cioè all'impatto ambientale, economico, sociale, culturale, ecc. che la tecnologia comporta, in termini di positività e negatività.

Sviluppare una didattica interdisciplinare (quindi in termini di metodologia della ricerca) in questi ambiti non è forse anche stabilire un approccio corretto al tema delle disuguaglianze di utilizzazione delle risorse energetiche o a quello del degrado ambientale?

¹ F. De Bartolomeis: **Scalettone pedagogico** – MI 1982, pp.117-118

Ma in questo modo non si pone al centro della ricerca interdisciplinare la questione delle scelte e delle responsabilità che gli uomini, nelle loro diversità politiche, economiche ecc., hanno nei confronti della vita del pianeta, di se stessi e dei posteri? Il che, a mio avviso, vuol dire realizzare un percorso di “educazione alla cittadinanza” e, guarda caso, in questa particolare esemplificazione, a partire da discipline dell’area scientifica, che, notoriamente, sono un po’ ai margini di queste esperienze (anche a causa di una malintesa “neutralità” del sapere tecnico-scientifico e di una diffusa “idolatria” contenutistica dei programmi).

La metodologia della ricerca, quindi, rappresenta il nesso costitutivo della didattica interdisciplinare e non può che tradursi nella dinamica della ricerca-azione, quale contesto operativo ineludibile per realizzare le finalità formative che si propone. Lo sforzo, che si è cercato di concretizzare nelle esperienze sin qui compiute di formazione per l’educazione alla cittadinanza e ai diritti umani, di operare, appunto, in termini di ricerca-azione con gli studenti, fatta salva la frase preparatoria dei docenti sul piano della informazione e della conoscenza delle tematiche, si giustifica anche in un’ottica procedurale che, a mio avviso, può considerare tre principi guida: A) conoscenza, B) progettazione, C) cooperazione, laddove il primo rappresenta il doveroso accostarsi dei docenti alla padronanza dei temi in questione ed a tutti i possibili addentellati che essi comportano (ad esempio la conoscenza delle fonti normative internazionali in merito, della evoluzione storica di un diritto, della situazione attuale di rispetto e non rispetto dello stesso e così via). Il secondo principio, la progettazione, è quello che più specificatamente inerisce alla dimensione metodologica della ricerca e, quindi, della impostazione interdisciplinare del progetto culturale e formativo; questa prassi metodologico-didattica può naturalmente assumere la forma della programmazione per moduli (sebbene, attualmente si tende a considerare superata questa impostazione), purchè si intenda, effettivamente, il modulo come “una impresa cooperativa di esperienze e di insegnamenti” (U.Margiotta). Dal che si deduce che il terzo principio, la cooperazione, è il momento di attuazione di una progettazione, declinata in termini di ricerca, di problematizzazione delle tematiche e di approccio metodologico comune; l’elemento cooperativo, quindi, si sviluppa sia sul piano della interazione fra docenti-discipline nell’orizzonte di un progetto comune e di un metodo condiviso, sia su quello della adesione consapevole ad una finalizzazione unitaria dell’iter formativo, sia, inoltre, sul terreno del coinvolgimento di contributi esterni allo stretto ambito scolastico, che, tuttavia, rappresentano una fondamentale “apertura” dell’azione formativo-didattica ad una dimensione più ampia: dalle esperienze in atto sul territorio (v. enti locali ecc.) riguardo a quella specifica tematica, alla partecipazione, nel compiersi della ricerca-azione con gli studenti, di esperti esterni, di rappresentanti di associazioni, ONG, ecc., che sviluppano, nel contesto di riferimento, interventi mirati e significativi.

Su questo piano di analisi è, d’altra parte, necessario comprendere come, in merito ad alunni della scuola elementare e, in parte, anche della scuola media di I° grado i livelli di comunicazione didattica, gli “ stili” di apprendimento, le modalità di interazione docente-discente non possono assumere la connotazione metodologica, complessa e raffinata, della interdisciplinarietà, bensì devono ancorarsi ad un

approccio più idoneo, cioè quello di una prassi multidisciplinare. In quest'ambito, infatti, è l'accordo e la condivisione, da parte dei docenti, delle finalità educativo-didattiche a rappresentare ed a garantire, per così dire "a monte" dell'azione didattica, la dimensione della "unitarietà" di obiettivi ed intenti, lasciando invece ai singoli insegnanti il compito di concretizzare, secondo i linguaggi più appropriati e le interazioni didattico-comunicative più idonei, l'azione dell'insegnamento.

Tale prospettiva, ovviamente, non vuole assolutamente assumere connotazioni di "riduttività" della valenza didattica, bensì essere rispettoso di specificità del rapporto insegnamento-apprendimento relativo a particolari fasce di età degli allievi.

D'altra parte è doveroso sottolineare, da parte mia, come, nelle fasi di formazione dei docenti, già effettuate, le difficoltà di "omogeneizzare" metodologie comunicativo-didattiche fra docenti di tutti i gradi e gli ordini di scuola, siano state ampiamente superate e compensate da un fecondo interscambio di esperienze e di apporti differenti, ma, proprio per questo, estremamente significativi e produttivi.

Né va trascurata, inoltre, la prospettiva di una "verticalità" progettuale, che si sviluppi all'insegna della "continuità processuale" della formazione, in generale, e nello specifico riguardo all'educazione alla cittadinanza.

Non si può, infatti, dimenticare quanto sosteneva John Rawls, nel suo **Per una teoria della giustizia**, in merito al concetto di cittadinanza e cioè che, pur nell'ambito del neocontrattualismo giuridico di cui egli è, forse, il massimo esponente attuale, la stipulazione ed il rispetto formale di regole di convivenza civile è privo di valore e destituito di ogni fondamento nel momento in cui ciò avvenga senza **una adesione culturale** ed una **consapevolezza etico-esistenziale**, che, sole, possano legittimare e garantire le norme della convivenza civile sulla base di una **scelta di vita significante**.

E' in gioco, pertanto, il valore ed il senso della formazione stessa, qualora non si tenesse conto della valenza etico-fondativa di un percorso di tale natura. Ne consegue come la cura per una linearità continuativa (v. verticalità dell'iter di formazione) sia elemento indispensabile per l'efficacia del processo stesso oltre che per una sua intrinseca coerenza.

Naturalmente nei gradi di istruzione elementare e media (o primari secondo le nuove definizioni della riforma scolastica) l'azione didattica, secondo una corretta impostazione multidisciplinare, procederà, probabilmente nel modo più opportuno e funzionale, a partire dal contatto con le esperienze concrete, quotidiane, dell'allievo, che, man mano, guidato dai docenti, comincerà ad estrapolare da tali realtà il senso della relazione con l'altro e, quindi, della genesi del diritto a partire dall'elemento della reciprocità (comunque di non facile acquisizione a determinati livelli di età) e della concretezza della presenza o della mancanza di determinate condizioni di esistenza e di manifestazione del sé (sono evidenti i possibili riferimenti del diritto alla salute, ad un ambiente sano, al gioco, al non essere sfruttati in termini lavorativi ecc.).

Nel contesto della scuola secondaria, o superiore che dir si voglia, il procedimento può anche essere inverso: non più dalla esperienza alle conoscenze, bensì dai saperi disciplinari all'interpretazione della realtà, anche se, ovviamente, in una procedura di ricerca-azione questa interazione rimane inscindibile e, certamente, non vincolata a procedure standardizzate, bensì gestite all'insegna della flessibilità e della creatività.

Sta di fatto, comunque, che è possibile un approccio conoscitivo- problematico a partire da filoni o nodi tematici che si "condensino" intorno ad assi culturali portanti. Proporrei, sul piano della mera esemplificazione, un asse giuridico- economico, su cui, comunque, far convergere altre discipline (sempre tenendo presente quanto si affermava in merito alla metodica interdisciplinare), oppure un iter storico- letterario - artistico e, altresì, uno storico- economico- scientifico- tecnologico; altrettanto valore può avere, in contesti scolastici di altra tipologia, quello filosofico-epistemologico, oppure filosofico- storico- letterario o filosofici- giuridico - economico e via dicendo.

Una particolare sottolineatura, comunque, va rivolta, a mio parere, all'asse storico, nella più vasta gamma delle sue interconnessioni con altre discipline, in quanto la dimensione storica consente, in tutti i gradi scolastici, di svolgere un ruolo di riferimento e di "coagulazione" delle tematiche attinenti all'educazione alla cittadinanza, ancorandole al loro contesto temporale e culturale.

Va detto, inoltre, che l'attuale dibattito intorno alla strutturazione dei curricula di storia ed all'innovazione metodologica di tale insegnamento pone in primo piano la riflessione su una didattica che non trascuri la dimensione della **storia globale e dell'educazione alla interculturalità**, mettendo l'accento sul concetto della pluralità e della complessità della storia e, di conseguenza, sulla necessità di un insegnamento che proceda dall'acquisizione di consapevolezza delle altre storie e dell'importanza, attraverso lo studio di queste, di promuovere, a partire dalla coscienza dei più giovani, il **dialogo interculturale**.

Questo rappresenta, infatti, lo strumento più idoneo e culturalmente più corretto, per affrontare i problemi di una civiltà che già si propone, nei fatti, come multiculturale, ma che sviluppa le sue dinamiche interne o sul piano della mera tolleranza o su quello della conflittualità.

Un'impostazione didattica dell'insegnamento storico fondata sulle **strutture di lunga durata (Braudel)**, e attraverso queste sull'uso della categoria della sincronia, permette di individuare gli elementi forti di analogia e di differenza nell'evolversi temporale delle diverse culture e civiltà, ma nel rispetto di tale differenza e nella coscienza che innumerevoli sono i percorsi dell'uomo nel tempo, ragion per cui non esiste e non può esistere una civiltà superiore alle altre, bensì l'interazione fra storie diverse, che si sviluppano su parametri e scelte differenti degli uomini.

Che la nostra civiltà sopravanzi le altre sul piano economico- produttivo, tecnologico e militare non vuol dire che altre civiltà non abbiano sviluppato percorsi più avanzati rispetto ad altri orizzonti di crescita dell'umanità: dal rapporto con l'ambiente all'attenzione alla questione etica o alla ricerca di una migliore qualità della vita spirituale e relazionale. Ne deriva che intorno all'asse storico possono trovare realizzazione e interconnessione moduli didattici interdisciplinari afferenti a moltissimi saperi e certamente inerenti all'obiettivo fondamentale di formare futuri soggetti storici attivi con un'elevata consapevolezza critica della realtà storica globale, in cui si troveranno a vivere ed a operare.

Le possibilità offerte dalle diverse strutture curriculari sono molteplici, purchè, naturalmente, si garantisca la rigorosità delle procedure metodologiche della ricerca-azione e la correttezza dell'ottica interdisciplinare di progettazione. In definitiva si può sostenere che la gamma di offerte formative, sul piano delle realtà operative, è amplissima, purchè resti ferma la condivisione dell'impianto metodologico-procedurale e, soprattutto, la consapevolezza, da parte dei docenti e man mano degli stessi discenti, che l'obiettivo formativo finale, di per sé cogente ed efficace sul terreno motivazionale (sia a livello di efficacia delle operazioni concettuali di apprendimento sia di acquisizione della valenza significativa in ordine al senso dell'esistere stesso) inerisce ad una dimensione altissima della formazione di un futuro soggetto storico attivo e responsabile.

La **dignitas** del futuro cittadino, nella prospettiva di una cittadinanza europea e mondiale prim'ancora che locale e nazionale (in ordine di fondazione etico- teorica), si gioca, appunto, sulla coscienza e sull'assunzione di responsabilità individuali e collettive radicate nella determinazione spazio- temporale della storia.

Solo a queste condizioni è possibile contribuire alla realizzazione del monito kantiano, che poneva (**soprattutto nel celebre Saggio su la pace perpetua fra le nazioni**) la realizzazione della pace perpetua e, quindi, della convivenza civile fra tutti gli uomini non solo come scelta giuridico- esistenziale dell'umanità, ma anche come realizzazione del suo fine etico supremo.

Ispettore tecnico
Michele Di Cintio