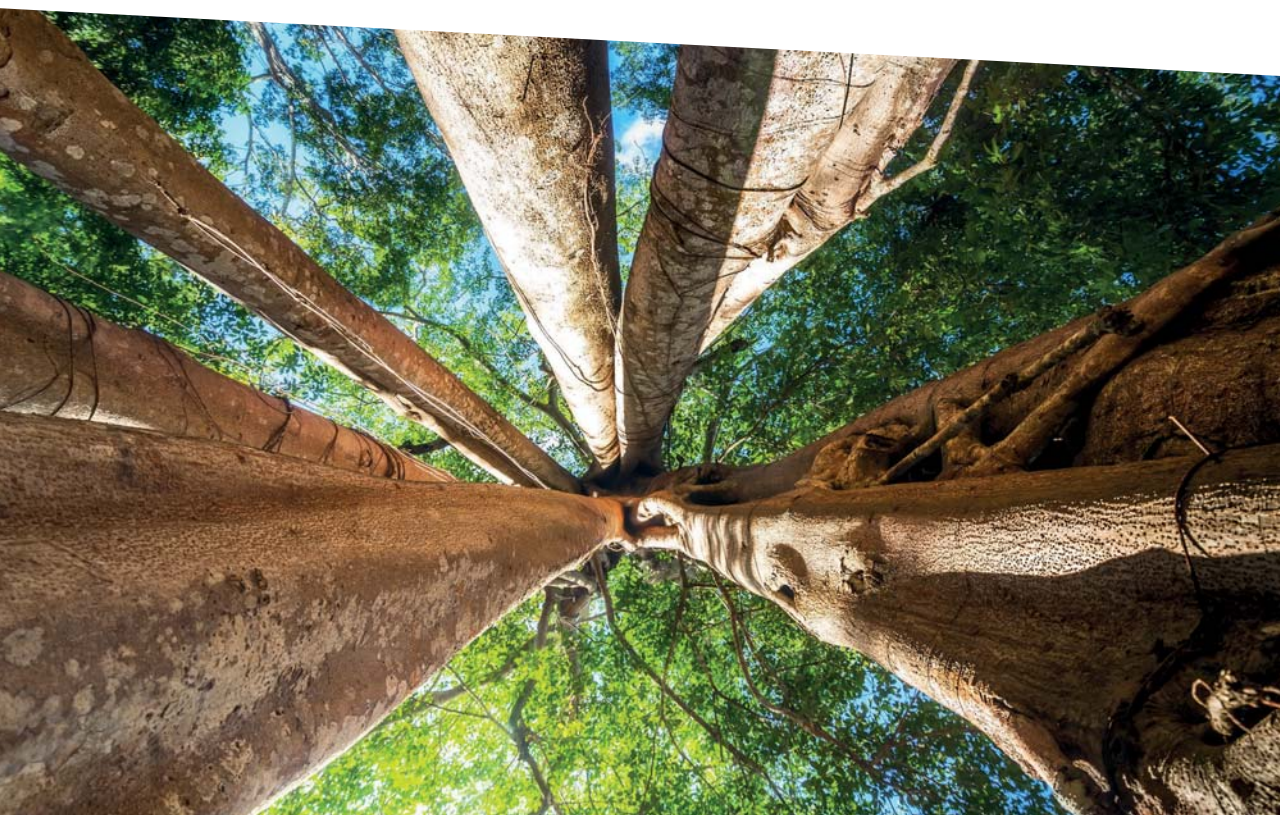


L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa



Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR)

Cura editoriale di Erica Cimò, Unità italiana di Eurydice

Progetto grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

Impaginazione: Ediguida S.r.l.

INDIRE – Unità italiana di Eurydice

Sede legale

Via Michelangiolo Buonarroti, 10 – 50122 – Firenze

Sede operativa

Via Cesare Lombroso, 6/15 – 50134 – Firenze

Tel. 0039 055 2380 325 – 384 – 515 – 571

E-mail: eurydice@indire.it

Sito web: eurydice.indire.it

L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa



Il presente quaderno accoglie la traduzione dello studio della rete Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rispetto alla versione originale inglese dello studio sono stati esclusi la *Table of Figures* (Indice delle figure) e gli *Acknowledgements* (Ringraziamenti). Per ulteriori dettagli, si veda la Nota editoriale a cura dell'Unità italiana di Eurydice (pag. 9).

Lo studio della rete Eurydice *Citizenship Education at School in Europe 2017* è stato pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare lo studio summenzionato nel seguente modo:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Formato cartaceo:	ISBN 978-92-9492-615-9	doi:10.2797/612559	EC-06-17-161-EN-C
Formato PDF:	ISBN 978-92-9492-614-2	doi:10.2797/536166	EC-06-17-161-EN-N
Formato elettronico:	ISBN 978-92-9492-622-7	doi:10.2797/449741	EC-06-17-161-EN-E

Testo completato nel mese di ottobre 2017.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2017.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)
B-1049 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

INDICE

Nota editoriale (a cura dell'Unità italiana di Eurydice)	9
Codici, abbreviazioni e acronimi	11
Sintesi	13
Introduzione	25
Contesto politico	25
Quadro di riferimento concettuale	28
Obiettivi e contenuti	38
Ambito di applicazione	40
Metodologia	41
Capitolo 1	43
Organizzazione e contenuti del curriculum	
A. Organizzazione	44
1.1. Approcci all'educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali	45
1.2. Tempi di insegnamento	57
1.3. Curricula dell'educazione alla cittadinanza per l'IVET in contesto scolastico	61
Sintesi (A. Organizzazione)	65
B. Contenuti	68
1.4. Contenuti del curriculum: finalità generali, obiettivi specifici e risultati di apprendimento	68
1.5. I contenuti del curriculum	71
Sintesi (B. Contenuti)	105

Caso di studio 1: La riforma del curriculum di educazione alla cittadinanza in Austria	107
Capitolo 2	115
Insegnamento, apprendimento e partecipazione attiva	
2.1. Analisi della letteratura scientifica	116
2.2. Imparare la cittadinanza in classe	124
2.3. Imparare la cittadinanza oltre il curriculum	138
2.4. Partecipazione alla governance della scuola per sostenere l'educazione alla cittadinanza	147
Sintesi	158
Caso di studio 2: Il 'Citizenship Booster' per le scuole nella Comunità fiamminga del Belgio	161
Capitolo 3	169
Valutazione degli studenti e valutazione della scuola	
3.1. Analisi della letteratura scientifica	170
3.2. Linee guida ufficiali sulla valutazione degli studenti	177
3.3. Prove nazionali	184
3.4. Valutazione esterna della scuola	191
Sintesi	198
Caso di studio 3: Lo sviluppo di strumenti di valutazione delle competenze sociali e di cittadinanza in Estonia	201
Capitolo 4	209
Formazione degli insegnanti, sviluppo professionale e supporto	
4.1. Analisi della letteratura scientifica	210
4.2. Politiche nazionali sulla formazione iniziale degli insegnanti	217
4.3. Sviluppo professionale continuo	234

4.4. Altre misure a sostegno di insegnanti e dirigenti scolastici	243
Sintesi	247
Caso di studio 4: Istruzione e formazione degli insegnanti in Francia	251
Riferimenti bibliografici	261
Glossario	275

NOTA EDITORIALE

(a cura dell'Unità italiana di Eurydice)

Il presente rapporto accoglie la traduzione di tutta l'analisi comparativa dello studio (capitoli da 1 a 4), compresa una sintesi dei principali risultati, l'introduzione, i riferimenti bibliografici e un glossario, che presenta le definizioni più comunemente utilizzate nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, oltre a riportare la Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED). La *Table of Figures* (Indice delle figure) e gli *Acknowledgements* (Ringraziamenti) non sono stati inclusi in questa pubblicazione e sono reperibili nella versione originale inglese del rapporto¹.

Gli allegati, cui il testo rimanda con frequenza, sono disponibili solo in versione elettronica, in inglese, e sono consultabili nella sezione 'Pubblicazioni' del sito dell'Unità italiana di Eurydice (cfr. eurydice.indire.it).

¹ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Lo studio è stato pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis) nel mese di ottobre del 2017.

CODICI, ABBREVIAZIONI E ACRONIMI

Codici dei paesi

EU/EU-28	Unione europea	NL	Paesi Bassi
		AT	Austria
BE	Belgio	PL	Polonia
BE fr	Belgio - Comunità francese	PT	Portogallo
BE de	Belgio - Comunità tedesca	RO	Romania
BE nl	Belgio - Comunità fiamminga	SI	Slovenia
BG	Bulgaria	SK	Slovacchia
CZ	Repubblica ceca	FI	Finlandia
DK	Danimarca	SE	Svezia
DE	Germania	UK	Regno Unito
EE	Estonia	UK-ENG	Inghilterra
IE	Irlanda	UK-WLS	Galles
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Nord
ES	Spagna	UK-SCT	Scozia
FR	Francia	EFTA/SEE e paesi candidati	
HR	Croazia	BA	Bosnia-Erzegovina
IT	Italia	FY*	ex-Repubblica jugoslava di Macedonia
CY	Cipro	IS	Islanda
LV	Lettonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	ME	Montenegro
LU	Lussemburgo	NO	Norvegia
HU	Ungheria	RS	Serbia
MT	Malta	TR	Turchia

FY*: codice raccomandato dal servizio affari legali del Consiglio dell'Unione europea.

Codici statistici

:	Dati non disponibili	(-)	Non pertinente
---	----------------------	-----	----------------

Abbreviazioni e acronimi

CoE	Consiglio d'Europa	ISCED	Classificazione internazionale standard dell'istruzione
EACEA	Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura	IVET	Istruzione e formazione professionale iniziale
ICCS	Indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza	UNESCO	Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura
IEA	Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico		

Nel presente rapporto, l'educazione alla cittadinanza è intesa come un'area disciplinare, che viene promossa nelle scuole per favorire la convivenza armoniosa e lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità di cui esse fanno parte. Nelle società democratiche, l'educazione alla cittadinanza aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello locale, regionale, nazionale e internazionale.

Al fine di raggiungere tali obiettivi, l'educazione alla cittadinanza deve aiutare gli studenti a sviluppare conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori in quattro macro-aree di competenze²:

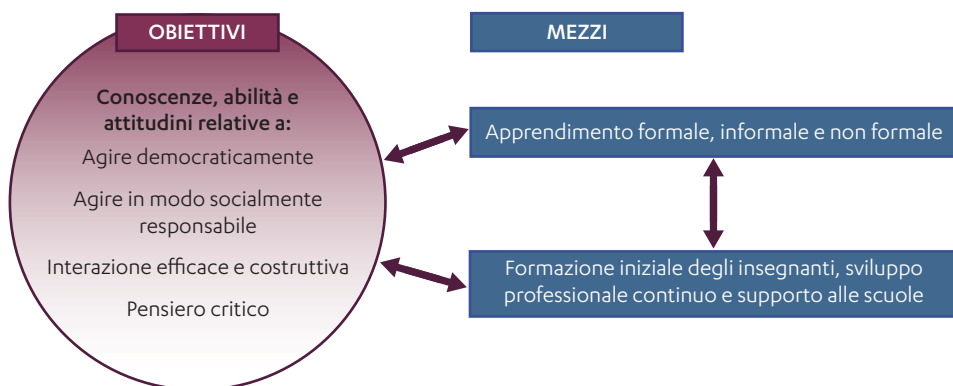
- 1) interazione efficace e costruttiva con gli altri;
- 2) pensiero critico;
- 3) agire in modo socialmente responsabile; e
- 4) agire democraticamente.

L'educazione alla cittadinanza coinvolge non soltanto l'insegnamento e l'apprendimento di argomenti pertinenti in classe, ma anche le esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte a scuola e nella società nel suo complesso, che sono pensate proprio per preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini.

In tale processo di apprendimento, docenti e dirigenti scolastici svolgono un ruolo fondamentale. La formazione e il supporto che essi ricevono sono pertanto centrali per lo sviluppo efficace dell'educazione alla cittadinanza.

² Tali macro-aree di competenza, così come sviluppate nel presente rapporto, si basano sul quadro di riferimento dell'UE sulle competenze sociali e civiche (Parlamento europeo e Consiglio, 2006), sulle competenze del Consiglio d'Europa per una cultura democratica (Consiglio d'Europa, 2016), sull'analisi della letteratura in materia di competenze di cittadinanza (Ten Dam et al., 2010) e sulla verifica empirica di alcune di queste aree di competenza (Ten Dam et al. (2011).

Il quadro concettuale: obiettivi e strumenti dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole



Obiettivo generale del presente rapporto è fornire un quadro attuale e completo delle politiche nazionali in materia di educazione alla cittadinanza nelle scuole europee, in un momento in cui viene sempre più spesso richiesto ai sistemi di istruzione e formazione di promuovere questa area di apprendimento.

Il rapporto si compone di quattro capitoli, ciascuno dedicato a vari aspetti dell'educazione alla cittadinanza: 1. Organizzazione e contenuti del curriculum; 2. Insegnamento, apprendimento e partecipazione attiva; 3. Valutazione degli studenti e valutazione della scuola; e 4. Formazione degli insegnanti, sviluppo professionale e supporto. I capitoli sono seguiti da quattro casi di studio riguardanti recenti iniziative politiche nel settore dell'educazione alla cittadinanza in Belgio (Comunità fiamminga), Estonia, Francia e Austria.

Il rapporto si basa su dati qualitativi forniti dalla Rete Eurydice sulle normative e sulle raccomandazioni ufficiali in materia ed è integrato dai risultati emersi dalla letteratura scientifica. Esso non analizza l'attuazione di normative e raccomandazioni e, di conseguenza, non esamina in che modo l'educazione alla cittadinanza venga offerta nella pratica a livello scolastico. I dati relativi ai casi di studio sono stati raccolti tramite interviste con gli attori chiave coinvolti in tali iniziative politiche.

Risultati generali

L'analisi contenuta nel presente rapporto mostra che, nella maggior parte dei paesi europei, i curricula nazionali tendono ad avere una portata ampia abbracciando la maggior parte delle competenze relative all'agire in modo socialmente responsabile, al pensiero critico

e alle interazioni interpersonali. Normative che promuovono la partecipazione di studenti e genitori alla gestione scolastica, specialmente nell'istruzione secondaria generale, sono poi state introdotte quasi ovunque. Inoltre, nella maggior parte dei paesi i docenti ricevono materiali orientativi e altri tipi di risorse che li aiutano nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza in classe.

In altre aree, tuttavia, esistono differenze sostanziali tra le politiche nazionali che possono incidere sull'attuazione concreta dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni, quasi la metà dei paesi non si è ancora dotata di normative o raccomandazioni sullo sviluppo delle competenze in materia di educazione alla cittadinanza dei futuri insegnanti durante la formazione iniziale (ITE). Inoltre, sebbene la maggior parte delle autorità educative organizzi o sostenga opportunità di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti, in questo ambito di apprendimento le opportunità simili per i dirigenti scolastici sono piuttosto limitate.

Le autorità educative non hanno poi neanche pubblicato sistematicamente linee guida per gli insegnanti sulle modalità di valutazione degli studenti per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza. In poco più di un terzo dei sistemi educativi, non esistono normative o raccomandazioni di livello centrale che indichino metodi idonei da utilizzare per la valutazione in classe in questa area di apprendimento.

Infine, il rapporto mostra che, nell'istruzione e formazione professionale iniziale organizzata in ambito scolastico, le autorità educative attribuiscono meno importanza all'educazione alla cittadinanza rispetto a quanto avviene nell'istruzione generale. Ciò include un numero più limitato di approcci al curriculum utilizzati per insegnare questa area di apprendimento, meno materiale orientativo per i docenti e meno raccomandazioni per quanto riguarda la partecipazione degli studenti ai consigli scolastici o la rappresentanza dei genitori negli organi di governo della scuola.

Nonostante tali differenze, l'educazione alla cittadinanza sembra essere una questione attualmente al centro dell'attenzione in numerosi paesi europei. Recentemente, alcuni paesi hanno aumentato le ore di insegnamento per quanto riguarda l'offerta obbligatoria di educazione alla cittadinanza nell'istruzione generale. Una materia obbligatoria a sé stante è stata infatti introdotta in Belgio (Comunità francese), mentre Grecia e Finlandia hanno esteso il numero di anni in cui viene insegnata come materia obbligatoria distinta. In vari paesi, in cui il curriculum dell'educazione alla cittadinanza è stato rivisto negli scorsi anni, altre riforme

correlate sono state introdotte oppure sono in corso di attuazione e riguardano gli ambiti della partecipazione studentesca (Francia e Finlandia), l'introduzione di una specializzazione in educazione alla cittadinanza per i docenti (Comunità francese del Belgio, Danimarca, Irlanda e Lussemburgo) e la disponibilità di materiale orientativo e di supporto (Francia, Italia, Cipro e Lussemburgo). In due di questi sistemi educativi – Comunità francese del Belgio e Francia – tali sviluppi sono avvenuti nel contesto delle attuali strategie di livello elevato dedicate alla promozione dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole (si veda Allegato 1, disponibile solo in versione elettronica in inglese).

Infine, ma non ultimo per importanza, il tema resta prioritario a livello europeo, in particolare grazie a quanto realizzato dal gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 della Commissione europea sulla "promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione". Tali riforme e sviluppi, in corso di realizzazione, continueranno a incidere sull'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa e richiederanno, pertanto, ulteriori analisi al fine di valutare il loro impatto negli anni a venire.

Principali risultati tematici

❖ I contenuti del curriculum sono multidimensionali, ricchi e adatti a ciascun livello di istruzione

L'educazione alla cittadinanza fa parte dei curricula nazionali dell'istruzione generale in tutti i paesi. Lo studio ha confermato che l'educazione alla cittadinanza è molto più del semplice insegnare agli studenti la struttura costituzionale di un paese. Tutti i paesi hanno curricula ambiziosi per sviluppare una serie di competenze, tra cui quelle relative all'interazione efficace e costruttiva con gli altri, all'agire in modo socialmente responsabile, all'agire democraticamente e al pensiero critico.

La maggioranza dei paesi include nei propri curricula responsabilità personale, cooperazione e comunicazione a tutti i livelli di istruzione. Per quanto riguarda l'area delle competenze relative al "pensiero critico", la maggioranza dei paesi analizzati in questo contesto promuove l'"esercizio della capacità di giudizio" da parte degli studenti a tutti i livelli. Altre competenze, come la "creatività", sono con maggiore probabilità insegnate ai livelli primario e secondario inferiore, mentre la capacità di fare domande e le competenze analitiche tendono a essere più coltivate nelle scuole secondarie superiori. È interessante notare come un'ampia maggioranza di paesi tratti il tema del rispetto, inteso in senso generale come

il rispetto di opinioni e convinzioni diverse oppure, in particolare, come il rispetto di altre culture e religioni o di diritti umani. Nonostante i diritti umani siano una tematica affrontata a tutti i livelli di istruzione, la maggior parte dei curricula dell'educazione alla cittadinanza cerca di promuovere un senso di appartenenza alla comunità nel suo complesso, soprattutto durante l'istruzione primaria. Vale la pena sottolineare che partecipazione, rispetto della democrazia e delle regole e conoscenza delle istituzioni politiche figurano tra le competenze politiche citate esplicitamente con maggiore frequenza.

Nel complesso, le competenze relative allo sviluppo personale e alle interazioni interpersonali degli studenti vengono promosse soprattutto nelle scuole primarie. Il pensiero critico, invece, è solitamente coltivato nell'istruzione secondaria inferiore, mentre l'apprendimento di un modo di agire democratico avviene a livello secondario superiore.

❖ **La maggior parte dei paesi utilizza obiettivi specifici per esprimere gli obiettivi del curriculum**

Le autorità educative di livello superiore hanno vari mezzi a loro disposizione per esprimere gli obiettivi del curriculum, che sono pensati per guidare le scuole e i docenti. Esse possono decidere di stabilire finalità generali, che fungono solo da linee guida generiche, oppure scegliere di offrire indicazioni più dettagliate formulando obiettivi specifici e/o risultati di apprendimento. Il rapporto mostra che la maggior parte dei paesi europei non si limita a definire finalità generali, ma indica anche obiettivi specifici (30 sistemi educativi su 42) o risultati di apprendimento (28). Un numero non inferiore a 19 paesi europei utilizza un insieme dei tre tipi di indicazioni relative al curriculum: finalità generali, obiettivi specifici e risultati di apprendimento (si veda la figura 1.6).

❖ **L'educazione alla cittadinanza è solitamente integrata in altre materie**

Nei paesi europei, nell'istruzione generale vengono utilizzati tre approcci principali per integrare l'educazione alla cittadinanza nel curriculum: essa può essere impartita come materia a sé stante, può essere integrata in materie obbligatorie o aree di apprendimento più ampie, come le scienze sociali o lo studio delle lingue, oppure può essere considerata un obiettivo cross-curricolare che tutti gli insegnanti devono perseguire. La maggior parte dei sistemi educativi utilizza un approccio integrato o cross-curricolare e molti si avvalgono di entrambi in tutti i livelli dell'istruzione generale (si veda la figura 1.1). Questo implica che una percentuale significativa di docenti si aspetta di essere coinvolta nell'educazione alla

cittadinanza. Con minore frequenza, l'educazione alla cittadinanza viene offerta come materia obbligatoria a sé stante e, laddove si segua tale approccio, essa è più comune a livello secondario.

❖ **Quando l'educazione alla cittadinanza è offerta come materia a sé stante, esistono differenze sostanziali tra paesi nella durata dell'offerta formativa**

L'enfasi sull'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante nell'istruzione generale varia notevolmente tra i 20 sistemi educativi esaminati (si veda la figura 1.2). I periodi più lunghi di insegnamento si osservano in Estonia, Francia, Slovacchia e Finlandia, dove la cittadinanza come materia a sé stante viene insegnata, per ogni anno scolastico, per un minimo di sette e un massimo di dodici anni scolastici. All'estremo opposto, le materie obbligatorie in Croazia, Cipro e Turchia sono offerte solo in un anno dell'istruzione generale. Queste differenze sostanziali si riflettono, a loro volta, nelle raccomandazioni sulle ore medie di insegnamento nell'intero ciclo di istruzione generale, che vanno da sei ore in Croazia a 72 ore in Francia (si veda la figura 1.4).

❖ **Raccomandazioni sulla partecipazione di studenti e genitori alla governance delle scuole esistono quasi ovunque**

I consigli studenteschi sono canali importanti attraverso i quali tutti gli studenti possono vivere l'esperienza pratica del processo democratico fin dalle primissime fasi dell'istruzione. Possono anche rappresentare canali attraverso cui le persone coinvolte possono sviluppare competenze trasversali, come il lavoro di squadra, la fiducia e la sicurezza in sé, che possono aiutarle a fare la differenza nel mondo che le circonda. Inoltre, coinvolgere i genitori nelle scuole può aiutare a sviluppare una cultura scolastica democratica e inclusiva, che promuova un senso di responsabilità condivisa.

Nei paesi europei, le raccomandazioni relative ai consigli studenteschi del livello secondario inferiore e superiore e alla rappresentanza dei genitori negli organi di governo della scuola sono quasi universali. Per l'istruzione primaria, le raccomandazioni sul coinvolgimento dei genitori negli organi di governo della scuola sono molto diffuse (le uniche eccezioni sono rappresentate da Finlandia e Svezia, che consentono l'autonomia scolastica in tale ambito), ma sono molte meno quelle sulla partecipazione degli studenti attraverso i consigli studenteschi.

❖ **La maggior parte dei paesi fornisce agli insegnanti linee guida per la valutazione degli studenti nell'educazione alla cittadinanza**

La valutazione, che costituisce parte integrante dell'insegnamento e dell'apprendimento, è solitamente considerata un compito particolarmente complesso nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, non soltanto per l'ampio ventaglio di obiettivi curricolari assegnati alla materia, ma anche per i vari contesti in cui viene svolta nelle scuole. Ventisei sistemi educativi forniscono ai docenti linee guida ufficiali sulla valutazione in classe, che si applicano all'educazione alla cittadinanza (si veda la figura 3.1). Entrambi i metodi di valutazione tradizionali, come i test a scelta multipla e metodi alternativi considerati particolarmente idonei nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, come la valutazione basata su progetti o l'autovalutazione/valutazione tra pari, sono raccomandati praticamente in egual misura (si veda la figura 3.2). Tuttavia, la valutazione del portfolio, che figura anche tra i metodi di valutazione indicati come particolarmente adatti per l'educazione alla cittadinanza, è menzionata nelle linee guida nazionali di otto paesi solo per l'istruzione primaria e secondaria.

❖ **Le prove nazionali vengono organizzate per lo più a fini certificativi**

Oltre alle linee guida per la valutazione continua degli studenti, anche l'inclusione dell'educazione alla cittadinanza nelle prove nazionali può aiutare a evidenziare l'importanza della materia nonché a migliorare la continuità del processo di apprendimento. Tuttavia, è importante che le prove nazionali nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza siano pensate con attenzione, in modo da considerare adeguatamente tutte le dimensioni chiave di questa complessa materia, ovvero l'acquisizione di conoscenze teoriche, lo sviluppo di competenze come capacità analitiche e pensiero critico e l'adozione di alcuni valori e atteggiamenti, quali il senso di tolleranza e la partecipazione.

Le prove nazionali aventi ad oggetto l'educazione alla cittadinanza vengono svolte ad un certo punto dell'istruzione generale in 17 sistemi educativi (si veda la figura 3.3). È interessante notare che una valutazione standardizzata in tale area viene effettuata non soltanto nei sistemi educativi in cui l'educazione alla cittadinanza è insegnata come materia obbligatoria a sé stante, ma anche nei paesi in cui essa viene offerta nell'ambito di altre materie e/o come tema cross-curricolare.

Nella maggior parte dei casi, le prove nazionali sull'educazione alla cittadinanza mirano a sintetizzare i risultati conseguiti dagli studenti alla fine dell'anno scolastico, prima di rilasciare

certificati o di prendere decisioni formali sulla promozione dello studente al livello successivo di istruzione. Tuttavia, otto sistemi educativi (Belgio - Comunità fiamminga, Repubblica ceca, Estonia, Spagna, Francia, Lituania, Slovenia e Finlandia) effettuano tali prove per valutare il sistema educativo nel suo complesso e/o le singole scuole, al fine di rilevare miglioramenti dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'area dell'educazione alla cittadinanza e non per prendere decisioni sul percorso dello studente. In Estonia, è in corso lo sviluppo di prove nazionali per migliorare le competenze sociali e civiche (si veda il caso di studio 3).

❖ **Nonostante i progressi realizzati in alcuni paesi, in altri sussistono ancora notevoli vuoti normativi per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti di educazione alla cittadinanza**

Gli insegnanti specializzati in educazione alla cittadinanza possono facilitare l'offerta della stessa come materia distinta, nonché favorire lo sviluppo di conoscenze e capacità in ambito scolastico, in particolare aiutando i docenti non specialisti nell'insegnamento della materia. Mentre nel 2010/11 era possibile specializzarsi in educazione alla cittadinanza solo nel Regno Unito (Inghilterra) nel corso della formazione iniziale degli insegnanti, oggi tale possibilità esiste in altri quattro sistemi educativi (Belgio - Comunità francese, Irlanda, Lussemburgo e Paesi Bassi) e, dall'autunno 2017, anche in Danimarca. Inoltre, altri sette paesi – Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Austria, Polonia e Slovacchia – preparano i potenziali insegnanti nel corso della formazione iniziale al ruolo di insegnanti semi-specialisti di educazione alla cittadinanza. In altre parole, essi sono specializzati in educazione alla cittadinanza e lo sono anche in altre tre materie fino ad un massimo di tre (si veda la figura 4.2 a).

Un altro modo in cui le autorità educative influenzano la formazione iniziale degli insegnanti è quello di stabilire una serie di competenze particolarmente importanti per l'educazione alla cittadinanza e di assicurarsi che tutti i futuri docenti della scuola primaria e/o secondaria le acquisiscano prima di completare la formazione. Nove sistemi educativi hanno definito le competenze specificamente collegate all'educazione alla cittadinanza, che tutti gli insegnanti devono acquisire. Infatti, i soggetti interessati intervistati per il caso di studio relativo alle riforme in Francia hanno concluso che il quadro di riferimento delle competenze, stabilito per la formazione iniziale degli insegnanti, era percepito come utile per garantire che tutti gli insegnanti ottenessero le conoscenze, le abilità, le attitudini e i valori necessari per occuparsi di un'area di insegnamento trasversale come quella dell'educazione civica e morale (si veda il caso di studio 4).

L'insieme di competenze definito, tuttavia, non attribuisce lo stesso peso a ciascuna delle dimensioni considerate essenziali per i docenti di tale area di apprendimento. Le linee guida di livello superiore di un numero relativamente più alto di paesi si concentrano sulla conoscenza da parte degli insegnanti di ciò che deve essere insegnato, sulla loro capacità di pianificare le relative attività di apprendimento e sulle abilità sociali necessarie per coinvolgere studenti, genitori, colleghi e la comunità locale. Un numero inferiore di paesi, tuttavia, fa riferimento alle competenze relative alla capacità dei docenti di valutare e di migliorare le pratiche di insegnamento e apprendimento, oltre che alla loro comprensione e conoscenza dei valori che sono al centro dell'educazione alla cittadinanza, come democrazia, stato di diritto, diritti umani e uguaglianza.

Nonostante i molti sviluppi positivi, 17 sistemi educativi non dispongono ancora di normative o raccomandazioni di alcun tipo sullo sviluppo delle competenze dei futuri insegnanti di educazione alla cittadinanza per mezzo della formazione iniziale e lasciano, pertanto, agli istituti di istruzione superiore il compito di decidere come sopperire a tale carenza. Essi includono una serie di paesi (Grecia, Croazia, Cipro, Finlandia, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia), in cui la cittadinanza è offerta come materia obbligatoria a sé stante. Inoltre, solo 13 dei 36 sistemi educativi in cui l'educazione alla cittadinanza ha uno status cross-curricolare (che implica che tutti gli insegnanti debbano condividere la responsabilità di erogare tale materia) hanno definito le eventuali competenze relative a tale materia, che devono essere acquisite da tutti i futuri insegnanti della scuola secondaria.

❖ **La maggior parte dei paesi fornisce materiali orientativi e di supporto per l'educazione alla cittadinanza**

I materiali orientativi e di supporto messi a disposizione degli insegnanti costituiscono un'altra parte fondamentale dello sviluppo della capacità a livello scolastico di impartire l'educazione alla cittadinanza. Ad esempio, durante la fase pilota del nuovo curriculum per l'educazione alla cittadinanza in Austria, i docenti hanno evidenziato l'importanza di mettere a disposizione materiali orientativi (si veda il caso di studio 1). Tale aspetto è stato rafforzato anche dalle recenti riforme occorse in Francia, Italia, Cipro e Lussemburgo.

Nell'area dell'educazione alla cittadinanza, i materiali orientativi e di supporto vengono forniti con maggiore frequenza agli insegnanti di tutti i livelli dell'istruzione generale e includono indicazioni sulla materia, manuali sul curriculum nazionale, leggi o decreti ministeriali

e quadri di riferimento delle competenze. Molti paesi indirizzano, inoltre, verso siti web e centri di risorse online sviluppati a livello nazionale, nonché verso risorse disponibili a livello internazionale come quelle del Consiglio d'Europa o dell'UNESCO.

❖ **Attività di sviluppo professionale continuo sull'educazione alla cittadinanza dedicate ai dirigenti scolastici vengono organizzate o sostenute solo dalle autorità educative di livello superiore di una minoranza di paesi**

Anche i dirigenti scolastici hanno un ruolo importante da svolgere per favorire l'adozione di un approccio chiaro e coerente, che promuova l'educazione alla cittadinanza in classe e a scuola. Sebbene le autorità educative di livello superiore di circa due terzi dei sistemi educativi europei siano coinvolte nell'offerta di attività di sviluppo professionale continuo per i docenti nell'area dell'educazione alla cittadinanza (si veda il capitolo 4, figura 4.3), esse offrono opportunità simili ai dirigenti scolastici solo in 14 paesi europei – Bulgaria, Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Austria, Polonia e Slovenia. Le attività di sviluppo professionale continuo per i dirigenti scolastici si concentrano principalmente sulla promozione dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole attraverso il curriculum, su una cultura scolastica democratica, sul lavoro con i genitori, sulle attività extra-curricolari e sull'incoraggiare la cooperazione tra i docenti, così che l'educazione alla cittadinanza possa essere sviluppata efficacemente come argomento cross-curricolare (si veda la figura 4.4).

❖ **Rispetto all'istruzione generale, nell'IVET in contesto scolastico viene attribuita un'attenzione minore all'educazione alla cittadinanza**

Nella maggior parte delle aree oggetto del presente rapporto, è possibile rilevare differenze nel modo in cui l'educazione alla cittadinanza viene affrontata nell'IVET in contesto scolastico, rispetto all'istruzione generale.

In un terzo dei sistemi educativi, gli approcci curricolari all'educazione alla cittadinanza utilizzati nell'istruzione generale non vengono impiegati nell'IVET oppure sono utilizzati in misura minore. A seconda dei paesi, tali differenze implicano quanto segue per gli studenti dell'IVET: un numero minore di materie obbligatorie e facoltative che integrano l'educazione alla cittadinanza; assenza dell'educazione alla cittadinanza come materia facoltativa a sé stante; minore offerta di materie obbligatorie a sé stanti o moduli; e, infine, assenza o numero inferiore di temi cross-curricolari relativi all'educazione alla cittadinanza.

Soltanto Belgio (Comunità fiamminga), Croazia, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra) prevedono che alcuni studenti dell'IVET in contesto scolastico siano sottoposti a prove nazionali nell'area dell'educazione alla cittadinanza. Anche le normative e le raccomandazioni sulla partecipazione di studenti e genitori sono sistematicamente meno diffuse nell'IVET rispetto all'istruzione generale (si vedano le figure 2.4 e 2.5). Infine, un numero notevolmente inferiore di sistemi educativi mette a disposizione materiali di orientamento e di supporto per gli insegnanti dell'IVET (si veda la figura 2.1).

INTRODUZIONE

Contesto politico

L'Europa si trova oggi di fronte a sfide importanti. Problemi socio-economici, estremismo violento e mancanza di fiducia nei processi democratici sono tra le minacce più gravi ai principi di pace, giustizia, democrazia, rispetto dei diritti umani, libertà, uguaglianza, tolleranza e non discriminazione, principi ampiamente condivisi in Europa. In tale contesto, l'istruzione e la formazione rivestono un ruolo importante per coltivare il rispetto reciproco e i valori fondamentali, oltre che per favorire l'inclusione e l'uguaglianza. L'educazione alla cittadinanza, in particolare, sta diventando un tema chiave in molti sistemi educativi. Essa ha lo scopo di aiutare i giovani a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità e di contribuire al processo politico.

Promuovere l'educazione alla cittadinanza nelle scuole, infatti, costituisce un obiettivo di lunga data della cooperazione europea nel settore dell'istruzione. Le competenze civiche e sociali figurano tra le otto competenze chiave identificate nel 2006 dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea come essenziali per i cittadini che vivono in una società basata sulla conoscenza³. Inoltre, la promozione dell'uguaglianza, della coesione sociale e della cittadinanza attiva attraverso l'istruzione scolastica rappresenta anche uno dei principali obiettivi del presente decennio nel contesto del quadro strategico per la cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione (ET2020)⁴.

Sulla scia degli attentati terroristici del 2015 di Parigi e Copenaghen, la Dichiarazione di Pa-

3 Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394, 30.12.2006.

4 Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un Quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione ("ET 2020"), GU C 119, 28.5.2009.

rigi firmata dai Ministeri dell'istruzione dell'UE e dalla Commissione europea ha invitato ad agire a livello europeo, nazionale, regionale e locale per rafforzare il ruolo dell'istruzione nel promuovere la cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione (Commissione europea, 2015a). Essa ha enfatizzato, inoltre, la necessità di rafforzare la coesione sociale e di aiutare i giovani a diventare membri responsabili, attivi e dalla mente aperta di una società europea diversa e inclusiva, definendo obiettivi comuni per gli Stati membri ed esortando l'UE ad assicurare lo scambio di idee e buone pratiche.

Monitorare gli obiettivi della Dichiarazione costituisce una priorità chiave per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione⁵. Le azioni a livello dell'UE e degli Stati membri si stanno concentrando sulle quattro aree identificate nella Dichiarazione, mettendo in evidenza l'importanza dell'educazione alla cittadinanza. Tali aree sono: (i) assicurare l'acquisizione delle competenze sociali, civiche e interculturali da parte di bambini e giovani, promuovendo i valori democratici, i diritti fondamentali, l'inclusione sociale, la non discriminazione e la cittadinanza attiva; (ii) incrementare lo sviluppo del pensiero critico e dell'alfabetizzazione ai media; (iii) incoraggiare l'istruzione dei bambini e dei giovani svantaggiati; e (iv) promuovere il dialogo interculturale attraverso tutte le forme possibili di apprendimento, in cooperazione con altre politiche e parti interessate pertinenti⁶.

Altri documenti politici dell'UE pubblicati più di recente includono le conclusioni del Consiglio sull'istruzione, che si concentrano su particolari questioni relative all'educazione alla cittadinanza, quali il ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e inter-settoriale per "prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani" (Consiglio dell'Unione europea, 2016a), lo sviluppo dell'alfabetizzazione ai media e del pensiero critico attraverso l'istruzione e la formazione (Consiglio dell'Unione europea, 2016), e che si focalizzano sull'inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di qualità per tutti" (Consiglio dell'Unione europea, 2017). Inoltre, una comunicazione della Commissione sul sostegno alla prevenzione della radicalizzazione che porta all'estremismo violento è stata pubblicata nel mese di giugno 2016 (Commissione europea, 2016) e stabilisce una serie di iniziative a supporto dell'impegno profuso dagli Stati membri in vari ambiti politici, dalla

5 Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione (ET 2020) – Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione. GU C 417, 15.12.2015, pp. 25-35.

6 Vedere anche l'opuscolo di Eurydice sugli sviluppi successivi della Dichiarazione di Parigi (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016b).

promozione dell'istruzione inclusiva e dei valori comuni, alla lotta alla propaganda estremistica online e alla radicalizzazione nelle carceri.

Non da ultimo, dal 2016, il gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulla "promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione" offre un forum per lo scambio di idee sulle questioni politiche chiave evidenziate nella Dichiarazione di Parigi, con particolare attenzione alla cittadinanza, ai valori fondamentali e alla non discriminazione nei diversi settori dell'istruzione e della formazione (concentrandosi sui giovani ma anche sugli adulti, e sui genitori in particolare). Il Gruppo aiuta gli Stati membri a identificare e attuare misure per raggiungere gli obiettivi a livello nazionale in linea con la Dichiarazione, offrendo opportunità per l'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche. Inoltre, sulla base della condivisione delle esperienze di successo o meno, fornirà anche indicazioni politiche sui principi generali applicabili agli altri Stati membri. Esso ha sviluppato (e continua ad aggiornare) un compendio online di buone pratiche per illustrare come tali principi possano essere attuati nella pratica.

Negli ultimi decenni, anche le organizzazioni internazionali hanno promosso lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza e svolto ricerche in questo settore. Il Consiglio d'Europa, ad esempio, ha recentemente pubblicato i risultati del suo secondo monitoraggio sull'attuazione della Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani (*Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*), che è stata adottata da tutti gli Stati membri nel mese di maggio 2010 (Consiglio d'Europa, 2017). Inoltre, nel 2016, esso ha dato alle stampe anche un quadro di riferimento denominato "Competenze per una cultura democratica: vivere insieme da pari in società culturalmente diverse" - *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse societies* (per ulteriori informazioni, si veda il successivo paragrafo sul quadro concettuale). Analogamente, l'UNESCO ha promosso attivamente l'idea dell'educazione alla cittadinanza su scala globale attraverso il suo modello sull'educazione alla cittadinanza globale (*Global Citizenship Education Model*)⁷. Infine, l'Associazione internazionale per la valutazione dei risultati didattici (IEA) ha condotto una quarta indagine sulle competenze civiche e sociali nel 2016 (Schulz, IEA, 2016), volta a studiare in che misura i giovani sono preparati ad assumere il loro ruolo di cittadini, che ha interessato 15 paesi membri della rete Eurydice.

7 <http://en.unesco.org/gced>

Quadro di riferimento concettuale

Nel presente rapporto, il termine “educazione alla cittadinanza” si intende comprensivo non soltanto dell’insegnamento e dell’apprendimento di questioni relative alla cittadinanza in classe, ma anche di esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte in ambito scolastico e nella società nel suo complesso, volte a preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini delle democrazie in cui vivono. Il quadro concettuale si basa sui documenti chiave dell’UE, del Consiglio d’Europa e delle Nazioni Unite. Inoltre, esso tiene conto anche della recente letteratura scientifica e riconosce la diversità dei sistemi educativi e delle priorità in Europa.

La fluidità dell’educazione alla cittadinanza

L’educazione alla cittadinanza è un concetto ampio e fluido. Essa comprende “la conoscenza e la comprensione delle istituzioni e dei processi formali della vita civile” (Schulz, IEA, 2010, p. 22), ma confinarla all’insegnamento tradizionale dell’educazione civica equivarrebbe a sottostimare la sua ampiezza e la sua importanza.

Il primo passo per comprendere cos’è l’educazione alla cittadinanza è capire la sua funzione, che non è altro che colmare il divario tra l’individuo e la comunità. Questi due concetti non sono soltanto distinti, ma anche in contrapposizione l’uno con l’altro. Gli interessi e le preferenze dell’individuo e della comunità non sempre coincidono. Talvolta, arrivano persino a scontrarsi con conseguenze disastrose, come ha dimostrato l’esperienza storica dei regimi totalitari, del terrorismo e del razzismo oppure dell’anomia e dell’apatia politica⁸. L’educazione alla cittadinanza, pertanto, è prima di tutto un mezzo per aiutare gli individui a capire che fanno parte di una comunità o, per essere più precisi, un insieme di comunità, che vanno da quelle più piccole a livello locale, a quelle più ampie a livello nazionale e globale. In secondo luogo, essa aspira a dotare gli studenti delle competenze che consentono di promuovere contemporaneamente gli interessi dell’individuo e della comunità, permettendo così lo sviluppo armonioso di entrambi.

Ovviamente, la comprensione di quelle che sono le competenze giuste varia nel tempo e nello spazio. Fattori come il tipo di costituzione politica, il livello di ricchezza economica, il

⁸ Terrorismo, razzismo e totalitarismo sono qui menzionati come esempi estremi di abusi contro gli individui commessi da o in nome di una comunità. Allo stesso modo, l’apatia politica e l’anomia rappresentano esempi estremi in cui gli interessi dell’individuo vengono perseguiti a spese di quelli della comunità.

livello di stabilità socio-politica, la coesione nazionale e le relazioni internazionali pacifiche, esercitano tutti una notevole influenza sulla comune comprensione di quelle che sono le competenze più rilevanti e utili per un cittadino. Tuttavia, tutti questi fattori variano tra paesi e cambiano nel tempo, motivo fondamentale per il quale l'educazione alla cittadinanza è un concetto fluido.

La fluidità dell'educazione alla cittadinanza è associata anche all'esistenza di più di una definizione e di un modello di cittadinanza⁹. Per le finalità del presente studio, la cittadinanza può essere intesa come "quell'insieme di pratiche (giuridiche, politiche, economiche e culturali) che definiscono una persona come un membro competente della società" (Turner 1993, p. 2). Tale definizione ampia può abbracciare i diversi modelli di cittadinanza identificati dagli studiosi (cfr. Hyslop-Margison e Sears, 2006; Biesta, 2011; Keating, 2014)¹⁰.

Una tipologia abbastanza comune di modelli di cittadinanza, adottata anche nella ricerca condotta dal Centro comune di ricerca dell'UE (Hoskins et al., 2015), distingue tra tipi di cittadinanza liberali, comunitari e cosmopoliti. Il modello liberale, che Keating (2014) divide a sua volta in socio-democratico e neo-liberale, enfatizza i diritti del singolo e la parità. Secondo la tradizione politica liberale, lo Stato, nel migliore dei casi, agisce come garante dei diritti dei cittadini (Keating 2014, p. 45) o, nel peggiore, pone una minaccia alla libertà del singolo. In entrambi i casi, il liberalismo prevede che il ruolo (e le dimensioni) dello Stato debba essere ridotto al minimo, e che l'educazione alla cittadinanza rifletta con tutta probabilità tale visione dello Stato.

A differenza della cittadinanza liberale, i tipi comunitari di cittadinanza incoraggiano i cittadini a considerarsi parte integrante, se non organica, della società organizzata e a partecipare attivamente a essa. Lo Stato non è un mero garante di diritti, bensì il mezzo attraverso il quale le persone, così come i cittadini, possono realizzare appieno il loro potenziale e quello della società organizzata. Come nel modello liberale, esistono ulteriori suddivisioni. Una cittadinanza comunitaria liberale dà priorità alla comunità culturale rispetto a quella politica; una cittadinanza repubblicana civica mette al primo posto la partecipazione alla comunità

⁹ Esiste, inoltre, un'altra fonte di fluidità concettuale che deriva dalla variazione dei criteri per concedere la cittadinanza. Come è ben noto, anch'essi variano nel tempo e tra regioni. Tale questione non viene qui affrontata poiché non incide direttamente sull'educazione alla cittadinanza. Normalmente, gli studenti seguono l'educazione alla cittadinanza indipendentemente dal fatto che siano cittadini formali del paese in cui vivono.

¹⁰ Per una panoramica dei vari modelli di cittadinanza, vedere Doğanay (2012).

politica o alla sfera pubblica; e la cittadinanza comunitaria conservativa attribuisce importanza all'identità collettiva e alla moralità (Keating 2014, pp. 47-48).

Keating (2014) e altri (e.g. Linklater, 1998; Delanty, 2000; Hoskins et al., 2015) identificano un'altra categoria di cittadinanza, segnatamente, quella cosmopolita o post-nazionale. Contrariamente alla cittadinanza liberale o comunitaria, quella cosmopolita e post-nazionale va oltre i limiti dell'identità politica e collettiva della nazione-Stato. Da un lato, tale modello è interessante per l'Europa moderna, per via dei processi di globalizzazione e integrazione europea e del fatto che i paesi europei stanno diventando sempre più multiculturali. Dall'altro, i modelli di cittadinanza post-nazionale vengono criticati perché poco specifici (Delanty, 2000), utopistici o inadatti (Auer, 2010) (Auer, 2010)¹¹.

Dal momento che non vi è un tipo di cittadino ideale, non esiste nemmeno un unico tipo di educazione alla cittadinanza. La ricerca empirica ha dimostrato che vari paesi europei enfatizzano aspetti o tipi diversi di cittadinanza attraverso l'educazione. Ad esempio, Hoskins et al. (2015, p. 431) sostengono che nei paesi nordici "gli insegnanti danno priorità alla promozione del pensiero critico autonomo nell'educazione alla cittadinanza. [...] Le democrazie a medio termine con una tradizione civica repubblicana, come l'Italia e la Grecia, ottengono risultati più positivi sui valori della cittadinanza e sulle attitudini partecipative. Questo avviene anche per alcuni paesi ex-comunisti che conservano nozioni etniche di cittadinanza. Inoltre, precedenti studi di Eurydice (Eurydice, 2005; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a) hanno mostrato che l'educazione alla cittadinanza in Europa viene offerta da numerosi sistemi educativi diversi, ciascuno con i propri mezzi, strutture, priorità e metodi. Non sorprende, quindi, che la letteratura scientifica identifichi o promuova diversi modelli di educazione alla cittadinanza. Spesso, tali modelli hanno più somiglianze che differenze (cfr. Ten Dam, 2011; Doğanay, 2012; Hoskins et al., 2015), ma rimangono distinti¹².

È chiaro, pertanto, che la comprensione di ciò che dovrebbe veicolare l'educazione alla cittadinanza e in che modo, non è comune a tutte le società. Per questo motivo, essa deve essere vista nel contesto sociale più ampio in cui è inserita. A tal riguardo, Kerr (1999) identifica un numero di fattori contestuali e strutturali che influenzano l'educazione alla cittadinanza.

11 Utopistici perché presuppongono uno Stato sovrano globale che non esiste (ancora) e inadatti perché non riescono ad arginare il populismo e il nazionalismo etnocentrico crescenti in Europa (Auer, 2010).

12 Per i lettori interessati, Doğanay (2012) fornisce un'analisi di alcuni dei modelli esistenti e risulta utile a tal riguardo anche il lavoro di Keating (2014) e di Geboers et al. (2013).

I fattori strutturali si riferiscono all'organizzazione del sistema educativo, ai valori e obiettivi educativi e agli accordi di finanziamento (Kerr 1999, p. 8). Le condizioni contestuali rinviano alla tradizione storica del paese, alla posizione geografica, alla struttura socio-politica, al sistema economico e alle tendenze globali. Keating et al. (2009) e Keating (2014) riconoscono, inoltre, le tendenze globali, come l'europeizzazione e la globalizzazione, che hanno un impatto sul modo di concepire e sviluppare l'educazione alla cittadinanza.

È interessante notare che il rapporto tra educazione alla cittadinanza e democrazia è bidirezionale. Una democrazia ben funzionante può dipendere dall'educazione alla cittadinanza nella misura in cui è capace di trasmettere agli studenti le competenze necessarie per pensare e agire democraticamente, ma il rapporto opera anche nell'altra direzione. L'educazione alla cittadinanza tende a fiorire quando opera nel quadro di una democrazia. Il paragrafo che segue fa luce su questo punto, collocando l'educazione alla cittadinanza e il suo sviluppo nel contesto storico.

L'educazione alla cittadinanza nel contesto storico

Per i filosofi classici, tutta l'istruzione era essenzialmente educazione alla cittadinanza nel senso che individui ben istruiti erano destinati a essere bravi cittadini. In particolare, Platone concepiva i destini degli individui e la società organizzata come inestricabilmente legati e interconnessi. Dato che la sua società organizzata utopistica non era intesa come una democrazia, egli non aveva piani ambiziosi per l'educazione dei cittadini comuni. Tuttavia, immaginò indicazioni elaborate per l'educazione dei gruppi che riteneva dovessero governare la società organizzata. Come ben noto, ne *La Repubblica*, Platone (1987) distinse tre classi: i guardiani-governanti (re-filosofi), i guardiani-ausiliari (che avevano principalmente compiti esecutivi) e il resto (i produttori). Egli dedicò particolare attenzione all'educazione dei re-filosofi, perché avevano il compito di guidare lo Stato e i cittadini verso la migliore vita possibile.

Per Aristotele, il destino del cittadino è legato a quello della società organizzata in cui vive. Il cittadino, rappresentando una parte integrante della società organizzata, non può vivere o prosperare senza la comunità e le sue istituzioni (la società organizzata) e viceversa. Pertanto, la salute e il benessere della società organizzata non possono essere separati da quelli dell'individuo. Ne consegue, che il cittadino dovrebbe pensare e comportarsi in modo da valorizzare non soltanto i suoi interessi personali, ma anche quelli della società organizzata nel suo complesso.

L'“educazione”, spiega Aristotele (1944, p. 635) nella *Politica* (§1887a), “dovrebbe essere adattata alla particolare forma di costituzione, dal momento che il particolare carattere che appartiene a ciascuna costituzione preserva la costituzione stessa in generale e la stabilisce originariamente - ad esempio, lo spirito democratico promuove la democrazia e lo spirito oligarchico promuove l'oligarchia”. In altre parole, secondo Aristotele, l'obiettivo dell'educazione non dovrebbe essere semplicemente dotare gli studenti di alcune conoscenze e abilità che saranno loro utili come individui, ma anche formarli come cittadini adatti allo “spirito” della costituzione della loro società organizzata. Una società organizzata democratica necessita di tipi diversi di cittadini rispetto a quelli di una non democratica. Pertanto, la loro educazione dovrebbe essere, di conseguenza, diversa.

Heather (2002) rileva che il destino dell'educazione alla cittadinanza e quello della cittadinanza democratica sono collegati. Pertanto, nel contesto storico delle città-stato greche e specialmente della democratica Atene, educare i cittadini a partecipare alla politica e a comportarsi di conseguenza era logico. Tuttavia, poiché il mondo delle città-stato ha lasciato gradualmente spazio a quello degli imperi, l'educazione alla cittadinanza ha iniziato il suo declino, poiché “prima della fine del I secolo d.C. [...], la cittadinanza attiva, distinta dal suo status giuridico, aveva ceduto all'inefficacia sotto il peso dell'autocrazia imperiale” (Heather 2002, p. 459). Nei secoli successivi, l'attenzione degli eruditi si è spostata dall'educazione dei cittadini democratici al modo di consigliare l'imperatore. Definendo gli attributi del re ideale o lodando le virtù del governatore, gli studiosi dell'impero romano speravano di educare coloro che erano al potere ad essere buoni governatori, piuttosto che cittadini¹³.

L'educazione politica, sotto forma di consigli su come essere un governante modello, raggiunse il suo apice tra il XIII e il XVI secolo (Nemo, 2013). Durante tale periodo, fiorì la cosiddetta letteratura “dello specchio dei principi”. Tali trattati erano pensati per riflettere le caratteristiche del governante ideale e istruirlo su come avrebbe dovuto comportarsi nei confronti dei suoi sottoposti, amici e nemici e con gli altri governanti e principi¹⁴.

13 Ad esempio, Dione Crisostomo (ca. 40-120 d.C.) identificò prudenza, temperanza, giustizia, onniscienza, filantropia e forza come le qualità chiave per le quali il re ideale dovrebbe lottare (Nemo 2013, pp. 361-362). Allo stesso modo, Eusebio di Cesarea (ca. 260-340 d.C.) affermò nella sua orazione panegirica all'imperatore romano Costantino che “attraverso la conoscenza con il divino, egli veste la sua anima di indumenti ricamati con temperanza e giustizia, pietà e virtù restanti, il vero abito che si addice a un sovrano” (citato in Nemo 2013, p. 375).

14 L'esempio più noto di tali trattati è “Il principe” di Machiavelli (Machiavelli, 2008) originariamente pubblicato nel 1532. Tale trattato è noto per insegnare al governante a mettere il suo regno al di sopra di qualunque cosa, non evitando l'uso della forza o dell'inganno, laddove necessario.

Durante il lungo intervallo tra la fine dell'epoca classica e l'alba dell'Illuminismo, le idee classiche sulla cittadinanza e sull'educazione alla stessa non si estinsero del tutto (Heather, 2002). Nella misura in cui i libri di Platone e Aristotele erano ancora studiati, le loro rispettive idee su cittadinanza ed educazione rimasero in vita. Tuttavia, fu solo quando l'*ancien régime* in Europa iniziò a crollare alla fine del XVIII secolo che l'educazione alla cittadinanza fu presa nuovamente sul serio e trattata in modo sistematico. Locke, e specialmente Voltaire, Rousseau e Montesquieu, si espressero ferventemente a favore della sovranità popolare, della nazione, della cittadinanza e di una costituzione. La nozione di virtù, "specialmente nella sua forma civica" (Heater 2002, p. 461), sviluppata originariamente da Aristotele, fu riscoperta da Voltaire e dagli altri *philosophes*. Pertanto, nell'età delle rivoluzioni in Europa e nell'America del nord, riemerse la necessità dell'educazione alla cittadinanza (Heater 2002, p. 460).

È opportuno notare che nel XVIII secolo si riteneva che l'educazione alla cittadinanza avesse un contenuto più limitato rispetto all'epoca classica. Da un lato, ampliare l'accesso all'educazione era volto a promuovere alcuni dei valori della nuova epoca tra i nuovi cittadini, come la moralità laica, la virtù politica repubblicana, il rispetto per la legge e l'identità nazionale. Dall'altro, l'educazione alla cittadinanza non era più l'educazione olistica che gli studiosi classici avevano in mente. Al contrario, l'educazione dei cittadini assomigliava all'educazione civica, che prevedeva l'insegnamento delle basi dell'ordine costituzionale del paese e della storia, oltre a instillare un senso di lealtà nazionale

Apprendendo dagli insegnamenti tratti dai casi di Francia, Inghilterra e Stati Uniti, Heater (2002) conclude che nel XIX e XX secolo, l'educazione alla cittadinanza era incentivata da una serie di fattori, tra cui, in particolare, l'estensione del diritto di voto, il crescente sentimento di status di nazione indipendente, le preoccupazioni relative all'immoralità personale e civica nelle città industriali sempre più grandi e l'integrazione dei migranti. In tutti e tre i paesi, instillare un senso di patriottismo era un compito fondamentale dell'educazione alla cittadinanza, che ben si sposava con le priorità educative più ampie dei secoli passati in Europa. Come hanno affermato Keating et al. (2009 p. 146), "i progetti per la costituzione di nazioni del XVIII e XIX secolo strinsero un legame stretto e potente tra la legittimità della nazione-stato e i cittadini, in particolare nelle società occidentali"¹⁵.

15 Sul rapporto tra educazione e nazionalismo vedere, ad esempio, Hobsbawm (1989) e Smith (1991).

I secoli che corrispondono al XX e all'inizio del XXI non hanno eliminato la fluidità dal concetto di educazione alla cittadinanza. Casomai, l'hanno accentuata. La globalizzazione, nelle sue varie manifestazioni (economiche, culturali, tecnologiche, ecc.), ha reso ovvio il fatto che l'educazione alla cittadinanza non può più riguardare soltanto la creazione di cittadini intesa in senso limitato, strettamente nazionale (e nazionalistico). Nella misura in cui "ingiustizia e ineguaglianza nel mondo, globalizzazione e migrazione, timori per l'impegno civico e politico, deficit giovanile, fine della guerra fredda e del movimento antidemocratico e razzista [sic]" hanno contribuito a far crescere l'interesse per l'educazione alla cittadinanza (Doğanay, 2012), si può affermare che gli stessi fattori abbiano influenzato le aspettative riposte nella stessa e, di conseguenza, il suo contenuto e/o la sua offerta¹⁶. Inoltre, la fondazione di nuove istituzioni internazionali attive sui temi dell'istruzione, come UE, Consiglio d'Europa e Nazioni Unite, può anch'essa aver esercitato una qualche influenza sul contenuto e/o sull'offerta dell'educazione alla cittadinanza (Rauner, 1999; Philippou et al., 2009; Keating, 2014). Sebbene il legame tra educazione alla cittadinanza e nazionalismo sia tuttora valido secondo alcuni studiosi (ad esempio, Zajda, 2009), l'educazione alla cittadinanza moderna è destinata a essere diversa. Sia i mezzi a disposizione delle autorità educative che le sfide cui le società europee devono rispondere sono diversi da quelli delle epoche precedenti.

L'educazione alla cittadinanza nel presente rapporto

Questo studio intende presentare i vari approcci all'educazione alla cittadinanza in Europa in tutta la loro diversità e ricchezza. Di conseguenza, sarebbe stato un errore restringere il modo di intenderla quando lo scopo del rapporto è includere quanti più approcci possibili alla materia. Ciononostante, dal momento che lo studio si basa su teorie, è stato necessario operare delle scelte.

Innanzitutto, il rapporto si basa sui documenti di politica internazionale e sulla ricerca accademica (ad esempio, Maslowski et al., 2009; Ten Dam et al., 2011; Hoskins et al., 2015), che vedono la cittadinanza e/o l'educazione alla cittadinanza in termini di competenze. In particolare, il rapporto attinge dal "Quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per

¹⁶ Sulla nozione di educazione alla cittadinanza globale e sugli obiettivi del suo curriculum, vedere Zahabioun et al. (2013). Per un approfondimento sui problemi concettuali riguardanti l'educazione alla cittadinanza post-nazionale, vedere Marshall (2009).

l'apprendimento permanente" dell'UE, che include una serie di competenze chiave civiche e sociali¹⁷ e anche dal lavoro del Consiglio d'Europa, che si è a lungo occupato di educazione alla cittadinanza (Keating et al., 2009). A seguito dell'adozione della "*Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*" (Consiglio d'Europa, 2010), il Consiglio d'Europa ha sviluppato un sofisticato modello di competenze, che "consente all'individuo di partecipare effettivamente e adeguatamente alla cultura della democrazia" (Consiglio d'Europa 2016, p. 12). Non da ultimo, anche l'UNESCO (2015) fa affidamento sul concetto di competenze per il suo modello *Global Citizenship Education*.

In secondo luogo, sebbene sembri esistere un ampio consenso sul fatto che l'educazione alla cittadinanza debba fare riferimento allo sviluppo di alcune competenze, non c'è accordo sull'identità o sulla composizione di tali competenze. Pertanto, sia l'UE (Parlamento europeo e Consiglio, 2006) ⁽²²⁾ che il Consiglio d'Europa (2016) affermano che le competenze sono composte da elementi relativi a conoscenze, abilità e attitudini. Il Consiglio d'Europa (2016), tuttavia, vi aggiunge una quarta dimensione, ovvero i valori. Doğanay (2012) colloca attitudini, valori e disposizioni sotto lo stesso tetto, Ten Dam et al. (2011) sostituisce i valori (o disposizioni) con le riflessioni, Keating (2014) mantiene i valori ma scarta le attitudini, Hoskins et al. (2015) conservano i valori e aggiungono la giustizia sociale come dimensione delle competenze civiche, mentre Maslowski et al. (2009) utilizzano una terminologia del tutto diversa, parlando invece di valori della cittadinanza e di competenze normative e dell'agire. Dal momento che il concetto di attitudine è affine a quello di valore o disposizione e poiché anche il concetto di riflessione non è troppo lontano da quello di conoscenza, il presente rapporto segue il quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente che distingue solo tra conoscenze, abilità e attitudini.

17 "Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti laddove necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica". Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394. 30.12.2006, pp. 16-17.

Figura 1: Tipologia di approccio all'educazione alla cittadinanza

Minimalista	Massimalista
Debole	Solido
Esclusivo	Inclusivo
Elitario	Attivista
Educazione civica	Educazione alla cittadinanza
Formale	Partecipativo
Guidato dai contenuti	Guidato dai processi
Basato sulle conoscenze	Basato sui valori
Trasmissione didattica	Interpretazione interattiva
Più facile da raggiungere e misurare nella pratica	Più difficile da raggiungere e misurare nella pratica

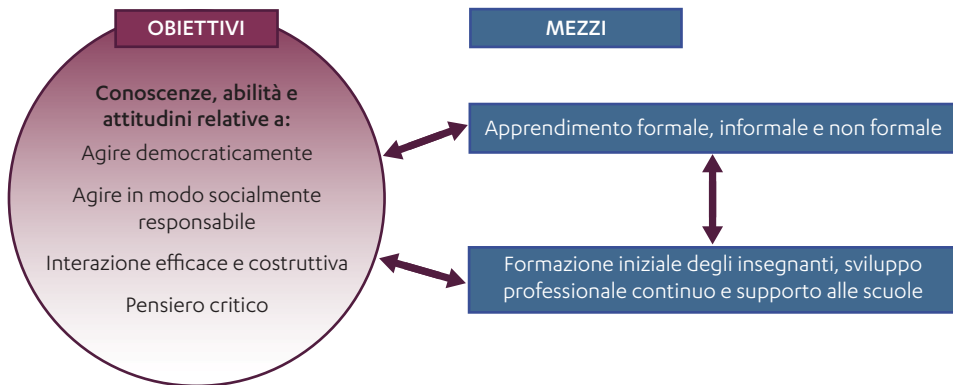
Fonte: Kerr (1999, p. 12).

In terzo luogo, lo studio adotta l'opinione secondo cui potrebbero esistere vari approcci all'educazione alla cittadinanza. Come sostiene Kerr (1999), diversi approcci all'educazione alla cittadinanza possono essere collocati in un continuum teorico che va da tipologie di approccio minimaliste a massimaliste (si veda la figura 1). Nella pratica, forse non esiste alcun paese che combini tutte le caratteristiche di una delle due tipologie ideali di approccio. Ciononostante, la figura aiuta a illustrare che in alcuni paesi l'educazione alla cittadinanza potrebbe tendere verso un modello di diffusione delle conoscenze più tradizionale e toccare un numero limitato di argomenti, mentre, in altri, essa potrebbe essere intesa in senso più ampio, abbracciando un'ampia gamma di temi e basandosi su una varietà di metodi di apprendimento.

In quarto luogo, l'attuale rapporto prende in considerazione il fatto che, nel contesto scolastico, l'educazione alla cittadinanza può essere veicolata non solo tramite un apprendimento formale (ovvero l'insegnamento in classe), ma anche attraverso esperienze di apprendimento informali (Maslowski et al., 2009; Sundström e Fernández, 2013) e non formali (Jansen et al., 2006). Geboers et al. (2013) hanno rilevato che le attività extra-curricolari ed extra-scolastiche hanno un impatto, anche se non così ampio o chiaro come quello dell'apprendimento curricolare. Pertanto, nel presente rapporto, l'educazione alla cittadinanza si spinge oltre l'insegnamento in classe, comprendendo aspetti dell'insegnamento informale, come la cultura scolastica, il clima in classe, le strutture di partecipazione, e gli aspetti dell'apprendimento non formale, come la partecipazione a iniziative di volontariato o a progetti artistici ed eventi sportivi.

Infine, è ovvio che l'unità di analisi non può essere soltanto il discente, perchè per quanto riguarda l'apprendimento scolastico, gli insegnanti svolgono un ruolo indispensabile nel processo di apprendimento (Salema, 2005) e il fatto di cercare di migliorare l'offerta di educazione alla cittadinanza fornendo supporto ai docenti e alle scuole è un aspetto esaminato dal presente studio.

Figura 2: Il quadro concettuale: obiettivi e strumenti dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole



Fonte: Eurydice.

Lo studio, ovviamente, non indica quali dovrebbero essere i contenuti dell'educazione alla cittadinanza e quali competenze andrebbero perseguite. Tuttavia, a causa dell'elevato numero di competenze potenzialmente rilevanti¹⁸, e al fine di facilitare il lavoro delle persone che hanno risposto al sondaggio, sono state identificate quattro macro-aree di competenze. Come illustra la figura 2, lo studio concepisce l'educazione alla cittadinanza come una materia che mira alla promozione di conoscenze, abilità e attitudini che portano a (i) interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri, (ii) pensare in modo critico, (iii) agire in modo socialmente responsabile e (iv) agire democraticamente. Tali macro-aree di competenza sono state concepite dopo aver preso in considerazione il quadro di riferimento dell'UE sulle competenze sociali e civiche (Parlamento europeo e Consiglio, 2006 ⁽²²⁾), le competenze del Consiglio d'Europa per una cultura democratica (Consiglio d'Europa, 2016), l'analisi della letteratura in materia di competenze di cittadinanza (Ten Dam et al., 2010) e la verifica empirica di alcune di queste aree di competenza (Ten Dam et al. (2011)). Esse bilanciano l'aspetto sociale e comunitario della cittadinanza (interagire con gli altri, agire in modo social-

18 Il Consiglio d'Europa (2016, pp. 69-70) identifica ben 55 competenze relative a una cultura della democrazia.

mente responsabile) con quello individuale e liberale (pensiero critico)¹⁹, riconoscendo al contempo le connotazioni democratiche che ruotano intorno al concetto di cittadinanza (agire democraticamente).

In sintesi, il rapporto di Eurydice del 2017 sull'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa si basa su un quadro di riferimento concettuale che è il più ampio possibile, al fine di includere tutti i tipi di educazione alla cittadinanza esistenti in Europa nel 2016/17. Come rilevato in precedenza, i contenuti e gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza possono variare. Alcuni paesi possono dare più risalto al fatto di garantire che gli studenti abbiano le necessarie conoscenze, abilità e attitudini per essere cittadini attivi e socialmente responsabili. Altri, possono dare priorità all'interazione efficace e costruttiva all'interno delle comunità e tra di esse oppure dedicare maggiore attenzione allo sviluppo di caratteristiche personali, come il pensiero critico. Naturalmente, è anche concepibile che alcuni paesi europei abbraccino tutte le macro-aree di competenza della cittadinanza e/o altre aree di competenza che non sono state qui menzionate esplicitamente. Indipendentemente dai contenuti, l'educazione alla cittadinanza restringe il divario tra l'individuo e la comunità, idealmente in modo da promuovere gli interessi dell'una accrescendo al contempo la libertà dell'altro.

Obiettivi e contenuti

All'interno del quadro di riferimento concettuale descritto sopra, l'obiettivo generale del presente rapporto è illustrare in modo aggiornato e completo la situazione dell'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa. Esso fornisce una panoramica delle politiche nazionali nel settore dell'educazione alla cittadinanza in tutti i paesi europei esaminati (si veda di seguito l'ambito del rapporto), descrivendo così l'attuale stato dell'educazione alla cittadinanza (anno scolastico 2016/17), ma anche le principali riforme intervenute rispetto al precedente rapporto di Eurydice sull'educazione alla cittadinanza (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a). Laddove possibile, i dati dei rapporti del 2012 e del 2017 vengono comparati. Inoltre, il presente rapporto illustra alcune risposte politiche nazionali alle priorità emergenti, inclusi la gestione della maggiore diversità sociale e dell'estremismo violento, il miglioramento del pensiero critico e la promozione dell'alfabetizzazione ai media. Tuttavia, è importante tenere presente che esso non analizza l'attuazione di regolamenti e raccomandazioni e, di conseguenza, non mostra necessariamente come viene erogata l'educazione alla cittadinanza a scuola nella pratica.

¹⁹ Sul pensiero critico come competenza per la cittadinanza, vedere, ad esempio, Ten Dam e Volman (2004).

Il rapporto è strutturato in quattro capitoli, ciascuno dei quali affronta un diverso aspetto dell'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa (vedere qui di seguito). Gli specifici esempi di politiche e pratiche nazionali presentati nel rapporto forniscono illustrazioni pratiche delle affermazioni generali fatte nell'analisi comparativa oppure mostrano eccezioni a quella che è considerata una tendenza generale nei paesi. Ciascun capitolo presenta risultati desunti dalla letteratura scientifica nonché un caso di studio su una recente iniziativa politica interessante relativa al tema discusso nel capitolo.

Il **capitolo 1** fornisce una panoramica su come l'educazione alla cittadinanza sia integrata nei curricula nazionali. L'offerta può assumere la forma di un tema cross-curricolare da includere in tutte le materie scolastiche, una materia scolastica a sé stante e dedicata (con un nome diverso da un paese all'altro) o un argomento integrato in altre materie (come scienze sociali, lingue, ecc.). Vengono poi presi in considerazione i tempi di insegnamento raccomandati per le materie obbligatorie specificamente dedicate all'educazione alla cittadinanza. Il capitolo include anche un confronto dell'educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali, rispettivamente dell'istruzione secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico. La seconda parte del capitolo 1 si occupa dei contenuti del curriculum. In primo luogo, essa esamina se le linee guida ufficiali di livello superiore siano emanate come finalità generali, obiettivi specifici o risultati di apprendimento. Successivamente, viene affrontata la metodologia seguita per l'analisi dei contenuti dei curricula, inclusa la presentazione delle singole competenze di cittadinanza e la loro classificazione in quattro aree di competenza più ampie (interazione efficace e costruttiva con gli altri, pensiero critico, agire in modo socialmente responsabile e agire democraticamente). La restante parte del capitolo esamina come si sviluppa la distribuzione delle aree di competenze di cittadinanza tra i livelli di istruzione e come sono organizzate le singole competenze tra i livelli di istruzione e i percorsi e tra i vari paesi.

Il **capitolo 2** esamina l'insegnamento e l'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza. Il primo paragrafo comprende un'analisi dei casi in cui le autorità di livello superiore forniscono raccomandazioni e materiali orientativi per favorire l'apprendimento curricolare, con approfondimenti sui tipi di approcci pedagogici forniti durante l'indagine. Il secondo paragrafo utilizza tale approccio per presentare l'apprendimento extra-curricolare, esplorare le raccomandazioni di livello superiore sui tipi di attività didattiche, mappare i programmi di apprendimento extra-curricolare sostenuti a livello nazionale e illustrare specifici esempi tratti da vari sistemi educativi. Infine, l'ultimo paragrafo allarga la prospettiva per fornire una panoramica del coinvolgimento di studenti e genitori nella gestione della scuola attraverso

i consigli degli studenti e gli organi di governo della scuola. Esso opera un confronto con i risultati dello studio del 2012, illustrando le tendenze relative al coinvolgimento nei vari livelli di istruzione, dalla scuola primaria all'IVET in contesto scolastico.

Il **capitolo 3** considera la valutazione degli studenti e l'ispezione della scuola in relazione all'educazione alla cittadinanza. Il primo paragrafo presenta una breve panoramica della letteratura scientifica relativa alle principali questioni che ruotano attorno alla valutazione degli studenti nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. Il secondo paragrafo contiene un'analisi comparativa delle linee guida ufficiali fornite agli insegnanti per valutare gli studenti nel campo dell'educazione alla cittadinanza. Il terzo descrive, invece, le principali caratteristiche delle prove nazionali nell'area dell'educazione alla cittadinanza. Infine, il capitolo analizza se e come le questioni relative alla cittadinanza vengano considerate nella valutazione scolastica esterna.

Il **capitolo 4** presenta una panoramica dei regolamenti e delle raccomandazioni di livello superiore esistenti, oltre che alcune pratiche utilizzate in Europa che mirano a promuovere le competenze professionali dei docenti per l'educazione alla cittadinanza e a fornire loro la relativa istruzione, formazione e assistenza. I paragrafi successivi all'analisi della letteratura presentano, innanzitutto, le politiche relative alla formazione iniziale dei docenti responsabili dell'educazione alla cittadinanza e, in secondo luogo, le attività di sviluppo professionale continuo esistenti nell'area dell'educazione alla cittadinanza organizzate e/o sostenute dalle autorità educative di livello superiore a beneficio di insegnanti e dirigenti scolastici. Il capitolo si chiude poi con la presentazione di altre misure di supporto, come centri di risorse, reti e siti web, messi a disposizione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici per promuovere la realizzazione dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole.

Infine, informazioni più dettagliate sulle politiche e sulle misure nazionali relative ai vari temi discussi nei quattro capitoli del rapporto sono disponibili negli allegati²⁰.

Ambito di applicazione

Il rapporto fornisce informazioni su tutti i paesi che fanno parte della rete Eurydice²¹, ad eccezione dell'Albania, pari a un totale di 42 sistemi educativi, e comprende i livelli ISCED 1, 2 e 3 dell'istruzione scolastica, sia per quanto riguarda i programmi generali che quelli profes-

20 Gli allegati sono disponibili solo online in lingua inglese: <http://dx.publications.europa.eu/10.2797/1072>.

21 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

sionali in ambito scolastico. L'ambito di applicazione è pertanto allargato rispetto al precedente rapporto Eurydice sull'educazione alla cittadinanza (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012), che era limitato all'istruzione primaria e secondaria generale. L'inclusione dell'IVET in contesto scolastico è rivolta allo studio delle differenze nell'offerta formativa di educazione alla cittadinanza tra i vari percorsi dei sistemi educativi, prendendo in considerazione le limitazioni alla raccolta dei dati dovute all'autonomia istituzionale in tale settore. L'anno di riferimento è il 2016/2017.

I dati Eurydice sono limitati alle scuole del settore pubblico, con l'eccezione delle tre comunità del Belgio e dei Paesi Bassi, in cui gli istituti privati dipendenti dal governo ricevono una quota significativa delle iscrizioni scolastiche e seguono le stesse regole delle scuole pubbliche. Pertanto, essi sono inclusi nell'analisi.

Metodologia

Le informazioni sulle politiche e sulle misure emanate dalle autorità educative di livello superiore sono state raccolte dalla rete Eurydice utilizzando un questionario predisposto da Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis Unit - l'unità dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA*), che coordina la rete Eurydice.

Le raccomandazioni ufficiali, i regolamenti nonché le strategie o i piani d'azione nazionali sono stati le principali fonti di informazione per rispondere a tale questionario.

I casi di studio sono stati selezionati sulla base delle informazioni ricevute dalle unità nazionali di Eurydice riguardo alle loro recenti riforme in ciascuna delle quattro principali dimensioni analizzate nei capitoli del rapporto (curricolo dell'educazione alla cittadinanza, approcci di insegnamento e apprendimento, valutazione degli studenti e delle scuole e sviluppo professionale e supporto). Essi sono stati realizzati intervistando i relativi attori, ovvero i principali soggetti interessati a livello nazionale coinvolti nello sviluppo e nell'attuazione (laddove opportuno) dell'iniziativa politica in esame, in ciascuno dei quattro paesi selezionati. Le interviste sono state condotte in un arco di tempo che va da marzo a maggio 2017 e i risultati ottenuti sono stati integrati da un'analisi dei relativi documenti ufficiali.

Inoltre, il rapporto presenta alcune delle questioni chiave identificate nell'attuale letteratura scientifica sul concetto e sui contenuti dell'educazione alla cittadinanza, sull'insegnamento

efficace, sugli approcci di apprendimento e sulla valutazione in questa area, nonché sugli elementi chiave della preparazione e del supporto fornito ai docenti responsabili dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza.

La preparazione e la stesura del rapporto sono stati coordinati da Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis Unit e verificati da tutte le unità nazionali di Eurydice. Tutti coloro che hanno contribuito al rapporto sono citati alla fine del rapporto.

Capitolo 1

ORGANIZZAZIONE E CONTENUTI DEL CURRICOLO

Il presente capitolo analizza i curricula nazionali relativi all'educazione alla cittadinanza. Esso studia le modalità di integrazione di tale area di apprendimento all'interno dei curricula nazionali ed esamina i contenuti dei curricula dal punto di vista delle finalità generali, degli obiettivi specifici e dei risultati di apprendimento.

Il termine "curricula nazionali" è stato interpretato in senso ampio, per indicare documenti ufficiali di orientamento emanati dalle autorità di livello superiore, che includono programmi di studio oppure alcuni dei seguenti aspetti: contenuti didattici, obiettivi di apprendimento, obiettivi dei risultati di apprendimento, obiettivi da conseguire, linee guida sulla valutazione degli studenti o programmi di studio. In alcuni paesi, sono stati presi in considerazione anche alcuni decreti normativi specifici. In un determinato momento, all'interno di un paese, può essere in vigore più di un tipo di documento di orientamento contenente indicazioni relative all'educazione alla cittadinanza, ciascuno dei quali può imporre livelli diversi di obbligo, che le scuole sono tenute a rispettare. Ad esempio, essi possono contenere consigli, raccomandazioni o regolamenti. Tuttavia, indipendentemente dal livello di tale obbligo, essi stabiliscono un quadro di riferimento di base all'interno del quale le scuole sviluppano le attività di insegnamento in modo da soddisfare le esigenze degli studenti (Commissione europea/EACEA/Eurydice 2011, p. 41).

Nell'esaminare gli aspetti organizzativi dei curricula dell'educazione alla cittadinanza, il paragrafo 1.1 identifica tre approcci che non si escludono necessariamente a vicenda. L'educazione alla cittadinanza può essere offerta come tema cross-curricolare o come materia a sé stante oppure può essere integrata in altre materie o aree di apprendimento. Il presente paragrafo esamina anche se le materie attraverso le quali l'educazione alla cittadinanza viene insegnata siano obbligatorie per tutti gli studenti o meno. Il paragrafo 1.2 presenta informazioni sui tempi di insegnamento dedicati all'educazione alla cittadinanza, ma soltanto quando essa costituisce una materia obbligatoria a sé stante. Mentre le informazioni contenute nei paragrafi precedenti si concentrano sugli studenti dell'istruzione generale dei

livelli primario e secondario, il paragrafo 1.3 offre una comparazione tra l'offerta per questi studenti e quella disponibile nell'IVET in contesto scolastico.

Il paragrafo 1.4 esamina innanzitutto la natura delle linee guida emanate dalle autorità educative sull'educazione alla cittadinanza per verificare se contengono finalità generali, obiettivi specifici o risultati di apprendimento, mentre il paragrafo 1.5 analizza le quattro macro-aree di competenze di cittadinanza e, in particolare, esamina come sono distribuite tra i livelli ISCED. Questo paragrafo si conclude poi con l'analisi di come le specifiche componenti di tali aree di competenza siano distribuite non soltanto tra i livelli di istruzione, ma anche tra i paesi.

A. Organizzazione

A differenza della matematica o delle lingue, l'educazione alla cittadinanza non costituisce una materia scolastica tradizionale riconosciuta sistematicamente come tema a sé stante nei curricula stabiliti dalle autorità di livello superiore. Essa è spesso definita in termini di competenze civiche e sociali che, come le altre competenze cross-curricolari o "trasversali" (COM, 2012), quali quelle digitali, imprenditoriali o quelle relative all' "imparare a imparare", hanno una vasta applicazione e sono legate a molte materie del curriculum nel suo insieme. Di conseguenza, l'educazione alla cittadinanza non è stata integrata nei curricula nazionali allo stesso modo delle materie tradizionali (si veda Halash e Michel, 2011).

Esistono tre principali modalità di integrazione dell'educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali (Eurydice, 2005 e Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a):

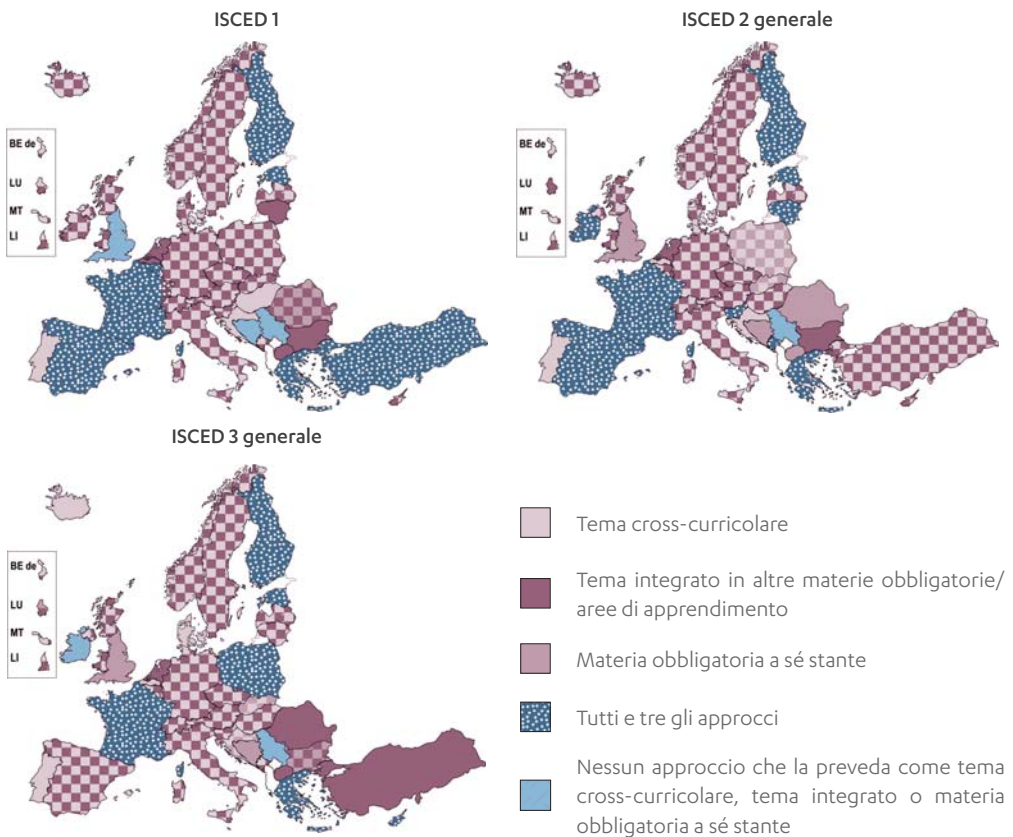
- Tema cross-curricolare: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono pensati per essere trasversali nel curriculum e tutti gli insegnanti sono responsabili di tale offerta disciplinare.
- Tema integrato in altre discipline: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inclusi nel curriculum di materie o aree di apprendimento più ampie, spesso in relazione all'area umanistica/delle scienze sociali. Tali materie o aree di apprendimento più ampie non contengono necessariamente una componente distinta dedicata all'educazione alla cittadinanza.
- Materia a sé stante: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inseriti in una disciplina a sé stante, con una chiara delimitazione, dedicata principalmente alla cittadinanza.

Una sfida importante per l'integrazione delle competenze trasversali all'interno di materie quali l'educazione alla cittadinanza è rappresentata dal miglioramento del loro status, per allinearle di più alle competenze tradizionali basate sulle discipline (Commissione europea/ EACEA/Eurydice, 2012b).

1.1. Approcci all'educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali

A ciascun livello dell'istruzione generale, la gran parte dei paesi prevede l'educazione alla cittadinanza per tutti i giovani (si veda la figura 1.1), anche se essa non è necessariamente offerta in ogni anno (per informazioni complete sull'educazione alla cittadinanza per ogni anno e livello di istruzione, si veda l'allegato 2, disponibile solo in versione elettronica inglese).

Figura 1.1: Approcci all'educazione alla cittadinanza in base ai curricula nazionali dell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La maggior parte dei paesi integra l'educazione alla cittadinanza nei curricoli attraverso varie modalità e gli approcci utilizzati possono variare tra i livelli di istruzione o in determinati anni. Per informazioni esaustive sull'educazione alla cittadinanza in ciascun livello di istruzione, si veda l'allegato 2, disponibile solo in versione elettronica inglese.

Per ragioni di comparabilità, la figura si concentra sulle materie che sono obbligatorie per tutti gli studenti; se la materia associata all'educazione alla cittadinanza è facoltativa per gli studenti o per le scuole, essa non viene presa in considerazione.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): per l'ISCED 1, la figura 1.1 mostra soltanto la situazione nelle scuole che offrono la possibilità di scegliere tra diversi corsi di religione e studi morali. Dal 2017/18 in tali scuole viene anche insegnata una materia obbligatoria a sé stante ai livelli ISCED 2 e 3. Nelle altre scuole, i contenuti e gli obiettivi dell'educazione alla filosofia e alla cittadinanza devono essere acquisiti/raggiunti attraverso tutte le materie.

Spagna: secondo il curriculum di base stabilito dal Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport applicabile a livello nazionale e integrato dalle Comunità autonome nella loro giurisdizione, l'educazione alla cittadinanza è un tema cross-curricolare ed è integrata in altre materie obbligatorie in ciascun livello ISCED dell'istruzione generale. Inoltre, alcune Comunità autonome (ad esempio, l'Andalusia al livello ISCED 1 e l'Extremadura al livello ISCED 2) offrono l'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante.

Portogallo: dal 2017/18 è in corso la sperimentazione dell'insegnamento di una nuova materia obbligatoria a sé stante "cittadinanza e sviluppo" negli anni che vanno dal quinto al nono, che si svolge in 230 gruppi di scuole pubbliche e private (che comprendono circa la metà del numero totale di istituti).

Regno Unito (ENG): nella figura non è indicato il requisito di legge che prevede che tutte le scuole dei livelli ISCED 1, 2 e 3 offrano un curriculum "equilibrato e ampio" che "promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale e fisico degli alunni a scuola e nella società" poiché non prescrive alcun contenuto specifico. Per gli studenti degli anni che vanno dal settimo all'undicesimo, è obbligatorio un programma di studio dedicato alla cittadinanza, organizzato come materia a sé stante, nelle scuole sovvenzionate e che può opzionalmente essere utilizzato dalle *academies* (scuole autonome finanziate con fondi pubblici, frequentate da circa il 70% degli studenti della scuola secondaria²²). Tuttavia, nell'ambito della loro autonomia, le scuole possono decidere l'approccio da seguire.

Svizzera: per i livelli ISCED 1 e 2, le informazioni si basano sul *Plan d'études romand*, il curriculum che si applica soltanto ai cantoni di lingua francese.

I due approcci più diffusi sono l'integrazione di aspetti dell'educazione alla cittadinanza in altre materie e la sua indicazione come obiettivo cross-curricolare. Essi si ritrovano in almeno trenta sistemi educativi a tutti i livelli dell'istruzione primaria e secondaria generale. Al contrario, l'educazione alla cittadinanza è prevista come materia obbligatoria a sé stante in un numero molto più ridotto di sistemi educativi: 7 a livello primario, 14 a livello secondario inferiore e 12 a livello secondario superiore.

Per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza viene solitamente utilizzata una combinazione degli approcci sopra menzionati (si veda la figura 1.1). Il modello più diffuso prevede di seguire un approccio integrato abbinato a una parte di insegnamento come tema cross-cur-

22 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/623124/SFR28_2017_Main_Text.pdf

ricolare. Esso si applica a 23 sistemi educativi su 42 esaminati nel presente rapporto a livello primario e a 20 sistemi educativi a livello secondario inferiore e superiore. Oltre a tali due approcci, in sei sistemi educativi a livello primario, in otto a livello secondario inferiore e in sei a livello secondario superiore, l'educazione alla cittadinanza viene insegnata anche come materia obbligatoria a sé stante. I restanti paesi organizzano l'educazione alla cittadinanza sulla base di un unico approccio oppure sulla base di combinazioni alternative, vale a dire come materia cross-curricolare e a sé stante oppure come materia integrata e a sé stante.

L'educazione alla cittadinanza è offerta come opzionale a sé stante in alcuni paesi e in alcuni livelli di istruzione, eventualmente in aggiunta all'offerta formativa obbligatoria oppure come unica opzione formativa offerta. Pertanto, la Spagna al livello primario e la Serbia in tutto il ciclo dell'istruzione generale, prevedono materie separate per l'educazione alla cittadinanza sotto forma di materie a opzione obbligatoria²³ alternative alla religione. In Serbia, tale offerta di educazione alla cittadinanza è l'unica proposta, mentre in Spagna essa è integrata anche in varie materie obbligatorie. Irlanda, Polonia, Slovenia, Montenegro e Turchia, dopo l'insegnamento obbligatorio per tutti gli studenti del o dei precedenti anni scolastici, offrono varie materie opzionali a sé stanti sull'educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria inferiore e/o superiore generale. In Finlandia, gli studenti dell'istruzione generale secondaria superiore possono scegliere di seguire un corso in "studi sociali", oltre ai tre corsi sulla stessa materia obbligatori per tutti durante tale livello di istruzione. La Romania offre varie materie opzionali a sé stanti a ciascun livello, oltre all'offerta di materie obbligatorie separate ai livelli primario e secondario inferiore. Infine, in Norvegia, dove non esiste una materia obbligatoria a sé stante per l'educazione alla cittadinanza, le materie facoltative "democrazia pratica" e "politica: individuo e società" vengono offerte rispettivamente ai livelli secondario inferiore e superiore.

I paesi offrono anche materie opzionali che integrano elementi di educazione alla cittadinanza, solitamente disponibili al livello secondario. Tuttavia, in Belgio (Comunità francese e tedesca), Germania (nella maggior parte dei *Länder*), Ungheria, Malta, Polonia e Slovacchia, le materie come etica e/o educazione religiosa, che integrano elementi di educazione alla cittadinanza, vengono offerte come materie a opzione obbligatoria durante l'intero ciclo di istruzione generale. È interessante notare che, in Lussemburgo, la materia "vita e società", che ha sostituito le due materie su morale e religione precedentemente esistenti, è stata progressivamente introdotta come singola disciplina obbligatoria per tutti durante l'intero ciclo di istruzione generale a partire dal 2016/17.

²³ Le materie a opzione obbligatoria sono materie che tutte le scuole devono offrire tra le materie facoltative.

In sintesi, è raro che l'educazione alla cittadinanza non sia specificata nei curricula di livello superiore per ciascun livello di istruzione generale, come tema cross-curricolare oppure con un approccio che la prevede come materia a sé stante o come materia integrata obbligatoria. Tuttavia, ciò avviene in Irlanda al livello secondario superiore, in Bosnia-Erzegovina nelle scuole primarie, nel Regno Unito (Inghilterra) per l'istruzione primaria, le *academies* e gli ultimi due anni dell'istruzione secondaria superiore e in Serbia nell'intero ciclo di istruzione generale. L'approccio scelto da Irlanda e Serbia nei livelli di istruzione sopra indicati consiste nel rendere opzionale l'educazione alla cittadinanza per gli studenti. Nel Regno Unito (Inghilterra), è necessario rilevare che oltre ai requisiti generali stabiliti dalla normativa (si veda la nota specifica per paese della figura 1.1), è previsto un programma di studi sulla cittadinanza non obbligatorio che le scuole primarie possono scegliere di seguire per soddisfare i requisiti generali. L'approccio da seguire per l'offerta formativa non è prescritto per tutti gli anni e per tutti i tipi di scuola.

1.1.1. L'educazione alla cittadinanza come tema cross-curricolare obbligatorio

Lo status e lo scopo dei temi cross-curricolari sono spesso stabiliti nei documenti sul curriculum nazionale, all'interno di paragrafi che non trattano materie specifiche. Queste possono includere sezioni introduttive, anche se è possibile che vi siano paragrafi specifici dedicati ad abilità, competenze o temi cross-curricolari. In alternativa, le linee guida cross-curricolari relative all'educazione alla cittadinanza possono essere presenti nei documenti tematici di livello superiore o nelle circolari che integrano i curricula. Ad esempio, in Austria, l'educazione alla cittadinanza rappresenta un principio educativo cross-curricolare in tutti i tipi di scuole, anni e materie, come specificato nel documento "L'educazione alla cittadinanza nelle scuole". La Germania presenta un approccio unico per quanto riguarda lo status cross-curricolare dell'educazione alla cittadinanza. Sebbene i curricula delle materie siano definiti a livello di singolo *Land*, vari documenti ufficiali relativi all'educazione ai diritti umani²⁴, all'educazione interculturale²⁵, all'educazione alla democrazia²⁶, all'alfabetizzazione ai

24 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung-englisch.pdf

25 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

26 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung-Demokratieerziehung.pdf

media²⁷ e all'educazione storica e politica²⁸ si applicano a tutti i *Länder* e, pertanto, rendono l'educazione alla cittadinanza un tema cross-curricolare nell'intero sistema.

Sebbene l'approccio cross-curricolare all'educazione alla cittadinanza sia spesso abbinato ad altri approcci (materia a sé stante o integrata in altre discipline) (si veda la figura 1.1), sei sistemi educativi si occupano di tale area di apprendimento definendo solo gli obiettivi cross-curricolari e lasciando che la sua attuazione venga decisa a livello di singola scuola.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, i team delle scuole secondarie sono collettivamente responsabili di decidere come attuare i vari obiettivi curriculari di ampio respiro che riguardano l'educazione alla cittadinanza (ad esempio, assumersi responsabilità, mostrare rispetto, essere critici, ecc.), nonché altri obiettivi più specifici (ad esempio quelli relativi al contesto politico e giuridico).

In **Danimarca**, i curricula dell'istruzione secondaria superiore prevedono che sia i programmi di istruzione che la cultura scolastica debbano aiutare a preparare gli alunni alla partecipazione, alla co-responsabilità, ai diritti e alle responsabilità in una società libera e democratica.

In **Croazia**, le scuole dei livelli ISCED 1 e 2 sono tenute a sviluppare il curriculum di educazione alla cittadinanza del 2012²⁹ come tematica cross-curricolare e interdisciplinare, ma possono decidere di insegnare l'educazione alla cittadinanza come materia a sé stante.

In **Ungheria**, il Curricolo nazionale di base rende l'educazione alla cittadinanza attiva e alla democrazia un'attività chiave da sviluppare nell'intero sistema educativo e lascia alle scuole la libertà di integrare gli "studi sulla madrepatria" come materia obbligatoria a sé stante a livello primario.

In **Portogallo**, in conformità con le linee guida specifiche emanate nel 2012, l'educazione alla cittadinanza deve essere attuata come area curricolare trasversale. Essa può essere implementata anche attraverso lo sviluppo di progetti e attività, nell'ambito dei rapporti tra scuola e comunità, oppure come materia obbligatoria a sé stante nelle scuole di livello primario e secondario inferiore. Secondo la nuova strategia nazionale per l'educazione alla cittadinanza, introdotta a settembre 2017, è in corso di sperimentazione una nuova materia chiamata "cittadinanza e sviluppo", insegnata come materia obbligatoria a sé stante al secondo e al terzo ciclo dell'istruzione generale e come area cross-curricolare nel resto del percorso di istruzione generale.

In **Islanda**, nel curriculum nazionale per l'istruzione generale di livello secondario superiore, democrazia e diritti umani sono definiti come pilastri fondamentali di tale livello di istruzione e costituiscono parte integrante di tutte le materie e delle attività scolastiche.

Alcuni paesi dedicano tempi specifici del curriculum ad attività di apprendimento che devono aiutare ad implementare gli obiettivi cross-curricolari di educazione alla cittadinanza.

Ad esempio, in **Grecia**, secondo il Quadro di riferimento del curriculum multitematico per l'istruzione obbligatoria, due o tre ore di insegnamento a settimana sono dedicate ad attività basate su progetti interdisciplinari relative a una serie di argomenti importanti per l'educazione alla cittadinanza, tra cui "partecipazione

27 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

28 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur_englisch.pdf

29 http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

alle attività scolastiche ed extra-scolastiche”, “utilizzo dei media”, “parità di genere”, “comunicazione e interazione interculturale” e tematiche ambientali.

In **Finlandia**, le scuole di ciascun livello di istruzione generale sono tenute a realizzare moduli di apprendimento multidisciplinari relativi all’educazione alla cittadinanza, in cui gli alunni svolgono un ruolo attivo nella pianificazione dei contenuti e dei processi di apprendimento.

1.1.2. Materie obbligatorie a sé stanti o integrate

In Europa, nei curricula nazionali dell’istruzione primaria e secondaria generale, l’educazione alla cittadinanza è solitamente integrata in altre materie o aree di apprendimento, invece che essere trattata come una materia a sé stante³⁰ (si veda la figura 1.2).

Infatti, in 19 sistemi educativi, l’educazione alla cittadinanza è integrata in altre materie o in aree di apprendimento obbligatorie senza comparire nel curriculum come materia a sé stante. Inoltre, è opportuno notare che in Irlanda, Cipro e Norvegia, le materie obbligatorie a sé stanti sono ora state soppiantate da approcci integrati, prima o dopo l’anno di riferimento dei dati utilizzati nel presente rapporto (2016/17). Inoltre, in Spagna, la riforma nazionale dell’istruzione del 2013 ha eliminato l’obbligo per tutte le Comunità autonome di offrire una materia obbligatoria a sé stante durante tutta l’istruzione generale ed esse sono ora libere di decidere la propria politica in materia.

In **Irlanda**, l’ex materia a sé stante “educazione civica, sociale e politica” insegnata durante l’istruzione secondaria inferiore fino al 2016/17 è diventata parte dell’area di apprendimento obbligatoria “benessere” a partire dal 2017/18.

A **Cipro**, i contenuti della materia obbligatoria a sé stante “educazione civica” insegnati al nono anno fino al 2014/15 e al dodicesimo anno fino al 2016/17, vengono offerti a partire dal 2017/18 da altre materie, ovvero principalmente da “storia” e “Grecia moderna”.

In **Norvegia**, la materia obbligatoria “attività del consiglio degli alunni” precedentemente insegnata a livello secondario inferiore, è stata eliminata dai curricula dal 2012/13. I temi che riguardano il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti sono stati integrati nella materia “studi sociali”.

In altri 17 sistemi educativi, l’educazione alla cittadinanza è sia integrata in altre materie/aree di apprendimento obbligatorie, che offerta come materia a sé stante. Tuttavia, solo in Francia tale combinazione di approcci è presente in tutti gli anni dell’istruzione generale. Un approccio combinato simile è stato progressivamente adottato anche in Belgio (Comunità francese) dal 2016/17, nelle scuole che offrono la possibilità di scegliere tra vari corsi

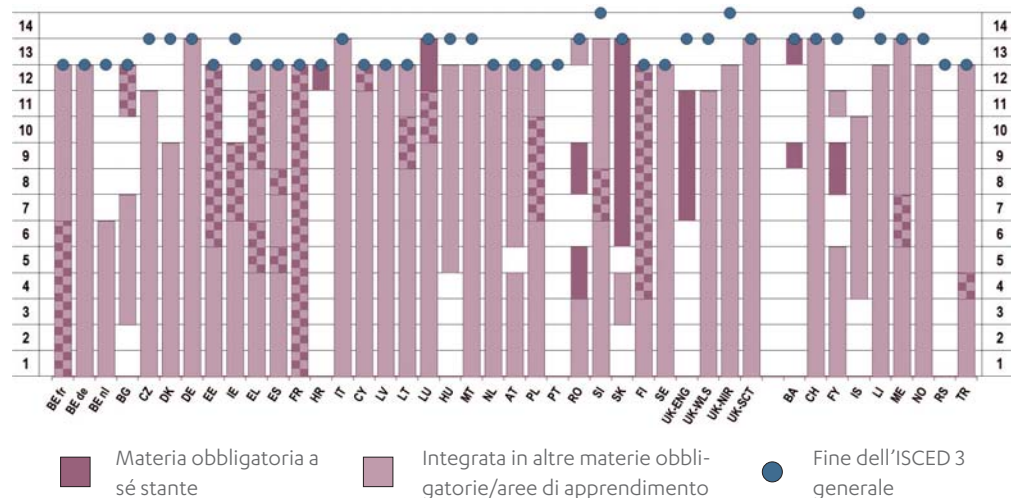
30 Per un’analisi simile e antecedente dell’integrazione dell’educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali dei paesi europei, vedere Bozec, 2016.

di religione e studi morali. In 13 dei paesi in cui viene utilizzato un approccio combinato³¹, l'educazione alla cittadinanza viene insegnata come parte integrante di altre materie per un periodo più lungo rispetto a quello in cui essa viene offerta come materia obbligatoria a sé stante, che inizia negli anni superiori dell'istruzione primaria o durante l'istruzione secondaria generale. Una situazione ancora diversa si osserva comunque in Romania e Slovacchia, dove i due approcci sono utilizzati in modo alternato: l'educazione alla cittadinanza è integrata in altre materie nei primi anni di scuola per poi diventare una materia a sé stante.

Infine, in Croazia, Regno Unito (Inghilterra)³² e Bosnia-Erzegovina, l'educazione alla cittadinanza viene offerta come materia obbligatoria a sé stante senza essere integrata in altre materie obbligatorie.

Figura 1.2: L'educazione alla cittadinanza insegnata come materia obbligatoria a sé stante o integrata in altre materie obbligatorie in base ai curricula nazionali dell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17

Anni



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura 1.2 si limita a citare le materie obbligatorie per tutti gli studenti negli anni presi in considerazione. Essa include l'educazione alla cittadinanza come tema cross-curricolare soltanto quando essa è menzionata

31 Bulgaria, Estonia, Irlanda, Grecia, Cipro, Lituania, Lussemburgo, Polonia, Slovenia, Finlandia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro e Turchia.

32 Si veda la nota specifica per paese della figura 1.2.

nei documenti del curriculum delle materie specifiche (si veda la figura 1.1). Per informazioni esaustive sull'educazione alla cittadinanza per ogni anno e livello di istruzione generale, si veda l'allegato 2 (disponibile solo in versione elettronica inglese).

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): per l'ISCED 1, la figura 1.2 mostra soltanto la situazione delle scuole che offrono la possibilità di scegliere tra diversi corsi di religione e studi morali. Dal 2017/18 in queste scuole viene anche insegnata una materia obbligatoria a sé stante al livello secondario. Nelle altre scuole, i contenuti e gli obiettivi dell'educazione alla filosofia e alla cittadinanza devono essere raggiunti attraverso tutte le materie.

Irlanda e Cipro: dal 2017/18, le materie obbligatorie a sé stanti indicate nella figura 1.2 sono state integrate in aree di apprendimento più ampie.

Spagna: le informazioni sulle materie in cui è integrata l'educazione alla cittadinanza riflettono il curriculum di base del Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport che si applica a livello nazionale e che è integrato dalle Comunità autonome nella loro giurisdizione. La materia obbligatoria a sé stante si basa sulle informazioni fornite dall'Andalusia (per il quinto anno) e dall'Extremadura (per l'ottavo anno).

Polonia: la materia "conoscenza della società" deve essere insegnata in uno dei tre anni del livello ISCED 3 generale, a discrezione del dirigente scolastico.

Portogallo: dal 2017/18 è in corso la sperimentazione dell'insegnamento di una nuova materia obbligatoria a sé stante "cittadinanza e sviluppo" negli anni che vanno dal quinto al nono in 230 gruppi di scuole pubbliche e private (che comprendono circa la metà del numero totale di istituti).

Romania: quello indicato come primo anno del livello ISCED 1 nella figura 1.2 corrisponde all'anno preparatorio.

Slovenia: durante il percorso di istruzione del livello ISCED 3, sebbene non esistano materie obbligatorie a sé stanti nell'area della cittadinanza, tutti gli studenti devono seguire un modulo su "cultura della cittadinanza" e un altro su "educazione alla pace, alla famiglia e alla non violenza".

Finlandia: a livello secondario superiore dell'istruzione generale, gli studenti hanno la possibilità di decidere gli anni in cui completare i tre corsi obbligatori in studi sociali.

Regno Unito (ENG): per gli studenti degli anni che vanno dal 7° all'11°, nelle scuole sovvenzionate è obbligatorio un programma di studi per la cittadinanza previsto come disciplina a sé stante. Finché i contenuti sono coperti, le scuole possono decidere l'approccio da seguire. Il programma di studio può essere utilizzato in modo facoltativo dalle *academies* (scuole autonome finanziate con fondi pubblici, frequentate da circa il 70% degli studenti della scuola secondaria).

Svizzera: per i livelli ISCED 1 e 2, le informazioni si basano sul *Plan d'études romand*, che è il curriculum che si applica soltanto alle regioni di lingua francese.

Offerta formativa che prevede una materia a sé stante

Il livello secondario sembra essere quello preferito per una materia obbligatoria a sé stante sull'educazione alla cittadinanza. Nove sistemi educativi la offrono infatti solo a livello secondario inferiore (Irlanda fino al 2016/17, Lituania, Slovenia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Montenegro) o soltanto a livello secondario superiore (Bulgaria, Croazia, Cipro fino al 2016/17 e Lussemburgo). Inoltre, in Polonia, Slovacchia, Regno Unito (Inghilterra)³³ e Bosnia-Erzegovina, l'educazione alla cittadinanza viene offerta come materia obbligatoria a sé stante nei livelli secondario inferiore e superiore.

33 Si veda la nota specifica per paese della figura 1.2.

Un numero minore di paesi prevede una materia obbligatoria a sé stante prima dell'istruzione secondaria. Estonia, Francia e Finlandia sono gli unici paesi che iniziano a offrire una materia a sé stante a livello primario e continuano senza interruzione per tutta l'istruzione secondaria generale. Tuttavia, in Finlandia, dove la materia a sé stante denominata "studi sociali", precedentemente obbligatoria dal livello secondario inferiore, viene insegnata a tutti gli studenti a partire dal quarto anno dal 2016/17, è prevista per gli studenti la flessibilità di scegliere l'anno o gli anni in cui seguire i corsi di studi sociali al livello secondario superiore. Inoltre, una materia obbligatoria a sé stante viene offerta in alcuni anni dell'istruzione primaria e secondaria inferiore in Romania, dell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore in Grecia, dell'istruzione primaria in Turchia e in tutti gli anni dell'istruzione primaria nelle scuole che consentono di scegliere tra vari corsi di religione e studi morali in Belgio (Comunità francese).

Il numero di anni in cui una materia obbligatoria a sé stante viene insegnata durante il ciclo di istruzione generale varia sostanzialmente tra paesi e va da dodici anni fino a un anno (si veda la figura 1.2).

Dal 2017/18, sia la Francia che il Belgio (Comunità francese)³⁴ detengono il numero maggiore di anni in cui viene offerta l'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante, dal momento che tale approccio è utilizzato dal primo all'ultimo anno dell'istruzione generale soltanto in questi due paesi. Seguono Estonia, Slovacchia e Finlandia, con rispettivamente sette, otto e da sette a nove anni in cui l'educazione alla cittadinanza è obbligatoria come materia a sé stante. In Slovacchia, la materia obbligatoria a sé stante viene insegnata in tutti gli anni dell'istruzione secondaria generale. Sia in Grecia che in Romania, gli studenti studiano educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria rispettivamente per cinque e quattro anni, distribuiti tra l'istruzione primaria e secondaria inferiore e/o superiore. In Polonia, per gli studenti è prevista l'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante in quattro anni dell'istruzione secondaria inferiore e superiore. Il Lussemburgo la offre invece come materia obbligatoria a sé stante nei quattro anni del livello secondario superiore, mentre nel Regno Unito (Inghilterra³⁵), essa è prevista anche in cinque anni del livello secondario inferiore e superiore. L'Irlanda (fino al 2016/17) concentra l'offerta di educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante nei tre anni dell'istruzione secondaria inferiore. Nei restanti paesi, l'offerta è

34 Nelle scuole che offrono la possibilità di scegliere tra diversi corsi di religione e studi morali.

35 Si veda la nota specifica per paese della figura 1.2.

Integrata nella maggior parte delle materie



Non integrata nelle altre materie obbligatorie



Sinistra
ISCED 1 e 2



Destra
ISCED 3

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura 1.3 mostra la materia o le materie obbligatorie per tutti, nelle quali vengono integrati elementi di educazione alla cittadinanza. La figura include l'educazione alla cittadinanza come tema cross-curricolare soltanto quando questa stessa è menzionata nei documenti del curriculum relativi alle materie specifiche (si veda la figura 1.1). Etica ed educazione religiosa sono contrassegnate per i paesi in cui entrambe le materie integrano aspetti di educazione alla cittadinanza. Per informazioni esaustive sull'educazione alla cittadinanza nell'istruzione generale, si veda l'Allegato 2 (disponibile solo in versione elettronica inglese).

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): l'educazione alla cittadinanza è integrata nelle scienze sociali solo a livello ISCED 1.

Repubblica ceca: la materia obbligatoria che tratta le scienze naturali, ovvero "le persone e il loro mondo", viene insegnata solo a livello ISCED 1.

Irlanda: l'educazione alla cittadinanza è integrata in storia, geografia e scienze solo a livello ISCED 2.

Spagna: le informazioni riflettono il curriculum di base del Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport che si applica a livello nazionale e che è integrato dalle Comunità autonome nella loro giurisdizione.

Francia: l'educazione alla cittadinanza è integrata in "scienze della terra e della vita" dal livello ISCED 2.

Lituania: l'insegnamento della materia obbligatoria "economia domestica" si applica solo al livello ISCED 2.

Ungheria: l'insegnamento della materia obbligatoria "studi storici, sociali e sulla cittadinanza" inizia solo al livello ISCED 2.

Polonia: l'insegnamento della materia obbligatoria "storia e società" si applica solo al livello ISCED 1. Nell'istruzione secondaria superiore, l'educazione alla cittadinanza è integrata in "introduzione all'imprenditorialità".

Romania: le materie relative allo sviluppo personale sono insegnate solo al livello ISCED 1.

Slovacchia: la materia "studi sociali" che integra componenti di educazione alla cittadinanza, ovvero "la madrepatria", viene insegnata soltanto al livello ISCED 1.

Regno Unito (NIR): a livello ISCED 2, tutte le aree di apprendimento obbligatorie comprendono aspetti di educazione alla cittadinanza.

Svizzera: per i livelli ISCED 1 e 2, le informazioni si basano sul *Plan d'Études romand*, il curriculum che si applica soltanto alle regioni di lingua francese.

Liechtenstein: "economia domestica" inizia a partire dal livello secondario inferiore.

Tra i restanti paesi, le materie che più spesso includono aspetti dell'educazione alla cittadinanza appartengono alle scienze sociali e riguardano la società e i rapporti tra individui all'interno della stessa. Mentre a livello primario le scienze sociali vengono, di solito, insegnate come materia (o area di apprendimento) specifica³⁶, a livello secondario tale area del curriculum viene più frequentemente sviluppata attraverso materie quali storia o geografia. Un'altra differenza tra i livelli di istruzione è che le materie obbligatorie che riguardano lo sviluppo personale³⁷ sono più spesso insegnate nel corso dell'istruzione obbligatoria. Tra i tre livelli di istruzione generale, sia etica ed educazione religiosa che lingue e letteratura sono la seconda area del curriculum più spesso evidenziata dai paesi poiché includono aspetti relativi all'educazione alla cittadinanza, sebbene si collochino molto dopo le scienze sociali. Seguono matematica e scienze e, infine, educazione fisica.

Le materie che includono l'educazione alla cittadinanza variano in termini di importanza attribuita all'argomento. In una minoranza di paesi, alcune materie includono aspetti specifici dedicati all'educazione alla cittadinanza.

Ad esempio, nella **Repubblica ceca**, l'area di apprendimento obbligatoria "persone e società" include l'"educazione civica" negli anni che vanno dal sesto al nono e "fondamenti di educazione civica e scienze sociali" al 10° e all'11° anno.

A **Cipro**, nella materia "educazione alla salute", che include l'educazione alla cittadinanza al livello primario figura "cittadinanza attiva" tra i suoi temi principali.

In **Lituania**, la materia denominata "la scoperta del mondo", che viene insegnata nei primi quattro anni dell'istruzione primaria, include una sezione chiamata "convivenza tra persone".

In **Ungheria**, la materia "studi storici, sociali e sulla cittadinanza" insegnata dal quinto al dodicesimo anno, include sezioni dedicate alle seguenti tematiche: "conoscenze di base sulla cittadinanza", "modelli mediatici e istituzioni" e "conoscenze sociali".

In **Austria**, l'educazione alla cittadinanza viene integrata nella materia "studi storici, sociali e sulla citta-

36 "Uomo e società" (Comunità fiamminga del Belgio e Bulgaria), "le persone e il loro mondo" (Repubblica ceca), "scienze sociali" (Germania e Spagna), "studi sociali" (Lettonia, Malta, Svezia, Islanda, Montenegro, Norvegia e Turchia), "la scoperta del mondo" (Lituania), "orientamento personale e nel mondo", "uomo e società" (Paesi Bassi); "studi generali e sociali" (Austria); "storia e società" (Polonia), "società" (Slovenia ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia), "madrepatria" (Slovacchia); "studi umanistici e scienze sociali" (Svizzera) e "umanità e ambiente" (Liechtenstein). In Belgio (Comunità tedesca), Francia, Italia e Lussemburgo, le "scienze sociali" sono già insegnate attraverso storia e geografia a partire dalla scuola primaria.

37 "Sviluppo personale" (Romania), "sviluppo personale, sociale e professionale" (Malta), "educazione sociale, personale e alla salute" (Irlanda), "sviluppo personale e sociale, benessere e diversità culturale" e "educazione personale e sociale" (Regno Unito - Galles), "sviluppo personale e comprensione reciproca" (Regno Unito - Irlanda del Nord) e "abilità utili per la vita" (Liechtenstein).

dinanza” a partire dal sesto anno (in precedenza, era integrata solo a partire dall’ottavo anno). Tale integrazione assume la forma di specifici moduli: sesto anno: “leggi, norme e valori: possibilità per l’azione politica”; settimo anno: “elezioni e voto/identità”; ottavo anno: “media e partecipazione politica/partecipazione politica” (per ulteriori informazioni, vedere il caso di studio sulle recenti riforme dei curricula introdotte in Austria).

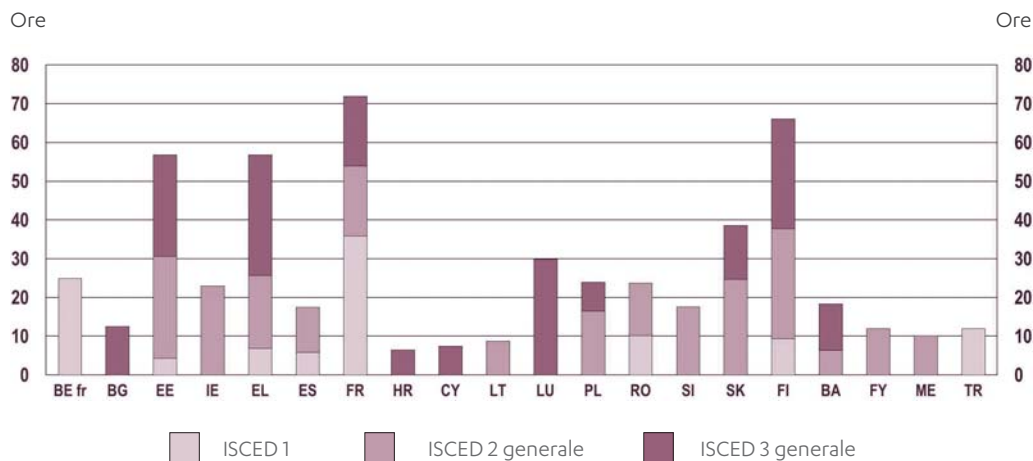
1.2. Tempi di insegnamento

Sebbene la stragrande maggioranza dei paesi tratti l’educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali a ciascun livello dell’istruzione generale, non tutti specificano il monte ore da dedicare a tale materia. Le raccomandazioni relative ai tempi di insegnamento esistono soprattutto nei paesi in cui essa è insegnata come materia a sé stante. Esse variano notevolmente da un paese all’altro e, in alcuni, sono state di recente modificate a seguito di riforme che hanno interessato gli approcci da utilizzare per l’insegnamento della cittadinanza.

A fini comparatistici, il presente studio si concentra sulle ore di insegnamento dell’educazione alla cittadinanza offerta come materia obbligatoria a sé stante, laddove le raccomandazioni sono generalmente più precise. Alcuni dei paesi che hanno adottato l’approccio integrato, hanno specificato anche le ore di insegnamento da dedicare alla materia oppure le aree di apprendimento che includono aspetti relativi ad essa. Tuttavia, in questi casi, non è possibile di solito identificare chiaramente le ore di insegnamento specificamente destinate ai temi legati alla cittadinanza. Poiché lo studio è limitato alle materie obbligatorie a sé stanti, il numero di ore presentato nella figura 1.4 potrebbe essere significativamente inferiore a quello di fatto dedicato all’educazione alla cittadinanza. Infatti, nella maggior parte di tali paesi, l’approccio che prevede di insegnarla come materia a sé stante non è l’unico modello in uso e le ore dedicate all’educazione alla cittadinanza possono venire aumentate attraverso gli altri approcci precedentemente citati nel presente capitolo.

In venti sistemi educativi esaminati, oltre che in alcune Comunità autonome della Spagna, l’educazione alla cittadinanza viene insegnata come materia obbligatoria a sé stante (si veda la figura 1.2). Le ore di insegnamento raccomandate per tale tematica possono essere indicate in ciascuno dei paesi rappresentati, ad eccezione del Regno Unito (Inghilterra), dove non è prassi specificarle per ogni area del curriculum e dove viene lasciata alle scuole la libertà di decidere come distribuire le ore del curriculum tra le materie specifiche nell’ambito del quadro di riferimento dell’autonomia scolastica.

Figura 1.4: Numero minimo raccomandato di ore di educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante durante un anno teorico nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



	BE fr	BG	EE	IE	EL	ES	FR	HR	CY	LT	LU	PL	RO	SI	SK	FI	BA	FY	ME	TR	
ISCED 1	25,0		4,4		7,0	5,8	36,0						10,1			9,5					12,0
ISCED 2			26,3	23,0	18,7	11,7	18,0			8,8		16,5	13,7	17,7	24,8	28,4	6,4	12,0	10,2		
ISCED 3		12,6	26,3	0,0	31,3		18,0	6,6	7,5	0,0	29,9	7,5			14,0	28,4	12,0	0,0			

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra il numero minimo medio di ore (periodi di 60 minuti) l'anno da dedicare all'insegnamento obbligatorio della cittadinanza come materia a sé stante nell'istruzione primaria e secondaria inferiore e superiore di tipo generale. Le ore di insegnamento riportate nella figura si basano sulle raccomandazioni nazionali per l'anno di riferimento indicato. Non sono stati presi in considerazione la ricreazione o le altre pause di qualunque tipo, oppure il tempo riservato alle lezioni facoltative.

Le ore di insegnamento annuali sono state calcolate moltiplicando il numero di ore a settimana dedicate alla cittadinanza per il numero di settimane di lezione dell'anno scolastico, per ciascuna classe in cui essa è insegnata come materia obbligatoria a sé stante. Le ore di insegnamento annuali raccomandate per le classi dello stesso livello di istruzione (rispettivamente per la scuola primaria e secondaria inferiore e superiore generale) sono state aggiunte per ottenere il totale delle ore di insegnamento dedicate alla cittadinanza per ciascun livello di istruzione. Il totale è stato poi diviso per il numero di anni in ogni livello di istruzione al fine di ottenere le ore di insegnamento per anno teorico.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): la figura 1.4 si applica solo alle scuole che offrono la possibilità di scegliere tra diversi corsi di religione e studi morali. Per ulteriori informazioni, vedere la nota specifica per paese della figura 1.2.

Irlanda: le raccomandazioni sui tempi di insegnamento di “educazione civica, sociale e politica” nella nuova area di apprendimento “benessere”, obbligatoria dal 2017/18, prevedono lo stesso monte ore stabilito in precedenza (minimo 70 ore, suddivise nei tre anni dell'ISCED 2). Inoltre, le scuole dispongono di una certa flessibilità nella possibilità di dedicare più ore alle aree che compongono il benessere, incluse l'educazione civica, sociale e politica, in linea con le loro priorità e le necessità degli studenti, e in tal modo il monte ore complessivo per l'area “benessere” passerà da 300 a 400 ore entro tre anni.

Spagna: la figura mostra i dati relativi al quinto anno (ISCED 1) della Comunità autonoma dell'Andalusia e quelli relativi all'ottavo anno (ISCED 2) della Comunità autonoma dell'Estremadura.

Cipro: a partire dal 2017/18, non si applicano più le raccomandazioni sulle ore di insegnamento della materia obbligatoria a sé stante “educazione civica” al dodicesimo anno, dal momento che i suoi contenuti sono ora affrontati in altre materie, principalmente storia e Grecia moderna.

Quando si compara il numero medio annuale di ore raccomandate da dedicare all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, come materia obbligatoria a sé stante, è necessario prestare attenzione, dal momento che esistono differenze strutturali sostanziali tra paesi, come la variazione della durata dell'istruzione primaria e secondaria e il numero di anni in cui la materia viene offerta (si veda la figura 1.2).

Nei tre livelli di istruzione esaminati, il numero medio annuale di ore dedicate all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria a sé stante differisce notevolmente tra i paesi europei. Tuttavia, tali differenze sono spesso relative al numero di anni per livello di istruzione durante cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata come materia obbligatoria a sé stante (si veda la figura 1.2).

Tra gli otto sistemi educativi che prevedono raccomandazioni sui tempi di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza a livello primario, Belgio (Comunità francese) e Francia presentano il monte ore annuale medio più alto (rispettivamente 25 e 35 ore l'anno). Essi sono, inoltre, gli unici due sistemi educativi in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata con continuità nel corso del livello primario. Il numero minore di ore di insegnamento in tale livello di istruzione si osserva in Estonia (4 ore), dove l'educazione alla cittadinanza prevede una durata di un anno soltanto per tale livello di istruzione, ma tale disciplina riceve maggiore attenzione nella scuola secondaria.

Al livello secondario inferiore, i quattro paesi in cui il monte ore medio annuale risulta più elevato sono Finlandia (28), Estonia (26), Irlanda (23) e Slovacchia (25), in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata in ogni anno di questo livello di istruzione. Negli altri due paesi in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata per tutto il ciclo secondario inferiore, le ore di insegnamento raccomandate sono leggermente inferiori a 20, ovvero 18 ore in Francia e 16,5 ore in Polonia. Tra i paesi in cui essa viene

insegnata solo per un anno in questo livello di istruzione, è interessante notare come il monte ore annuale raccomandato sia di quasi 20 ore in Grecia, mentre risulti di 12 in Spagna e di 6 in Bosnia-Erzegovina.

Tre dei paesi con i valori maggiori a livello secondario superiore, vale a dire Estonia, Lussemburgo e Finlandia, mostrano un numero raccomandato di ore che varia da 25 a 30. Tali paesi sono anche tra quelli in cui la materia a sé stante viene insegnata con continuità durante tutto questo livello di istruzione, con una certa flessibilità in Finlandia (si veda la nota specifica per paese nella figura 1.2). Negli altri due paesi con un'offerta costante al livello secondario superiore, le ore di insegnamento raccomandate sono 18 in Francia e 14 in Slovacchia. Al contrario, in Grecia, il valore raccomandato è di 31 ore, anche se la materia obbligatoria a sé stante viene insegnata solo per due anni dell'istruzione secondaria superiore. Croazia, Cipro e Polonia, in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata soltanto per un anno del livello secondario superiore, mostrano il numero raccomandato di ore più basso, vale a dire solo 7 ore.

Se si esamina l'intero ciclo di istruzione generale, emerge un rapporto forte tra gli elevati livelli di ore di insegnamento nei paesi e il numero di anni in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata come materia a sé stante e ciò risulta evidente in tutti i livelli ISCED. Infatti, tre dei quattro paesi con il maggior numero raccomandato di ore per l'intero ciclo di istruzione generale, ovvero Estonia (56), Francia (72) e Finlandia (66), sono anche tra quelli in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata più a lungo, rispettivamente per sette, dodici e da sette a nove anni. Tuttavia, il quarto paese per monte ore, la Grecia (57), prevede la materia obbligatoria a sé stante soltanto per la durata di cinque anni, situazione che potrebbe indicare che viene dedicata una particolare attenzione alla materia negli anni presi in considerazione.

Se si comparano i dati attuali con quelli del precedente studio di Eurydice sull'educazione alla cittadinanza (Commissione europea/EACEA/Eurydice 2012a, p. 26), è possibile osservare importanti cambiamenti.

Alcuni dei cambiamenti che hanno riguardato le ore di insegnamento raccomandate per le materie obbligatorie a sé stanti relative all'educazione alla cittadinanza sono dovuti a modifiche degli approcci scelti dai paesi per affrontare tale materia. Pertanto, a Cipro e in Norvegia le ore di insegnamento per l'educazione alla cittadinanza non sono più raccomandate a livello secondario inferiore in quanto viene attualmente utilizzato un approc-

cio integrato invece che separato. Al contrario, esistono al momento raccomandazioni sul monte ore in Belgio (Comunità francese), per via della recente introduzione di una materia a sé stante.

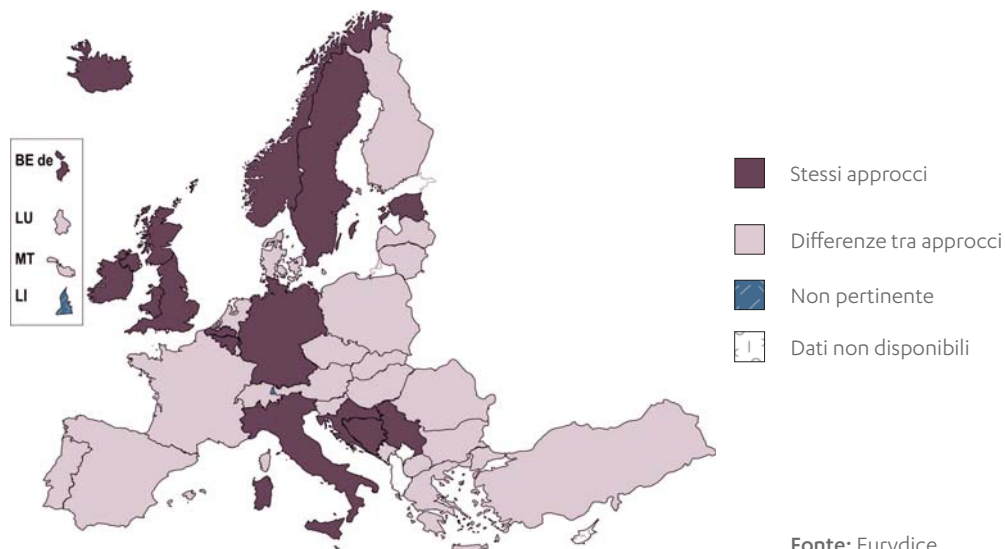
In Grecia, l'aumento delle ore di insegnamento raccomandate al livello secondario superiore, che ha visto il passaggio dalle 15 ore del 2010/11 alle 31 ore del 2016/17, deriva da una maggiore attenzione all'educazione alla cittadinanza come materia a sé stante in tale sistema educativo. Infatti, a partire dal 2013/14 viene ora insegnata una materia a sé stante chiamata "educazione civica" a tutti gli studenti dell'istruzione secondaria superiore, invece che in un solo anno, come avveniva in precedenza. La riforma del 2015 ha, inoltre, introdotto un nuovo curriculum per tale materia nei primi due anni dell'istruzione secondaria superiore.

Infine, in Finlandia, le raccomandazioni relative alle ore di insegnamento della materia a sé stante "studi sociali" sono state introdotte di recente: nel 2014 per la scuola dell'obbligo, e nel 2015 per l'istruzione secondaria superiore, nell'ambito delle riforme del curriculum volte a uniformare maggiormente le basi dei curricula locali. Tale materia è, inoltre, insegnata attualmente a partire dal quarto anno dell'istruzione primaria, mentre prima del 2016/17 l'insegnamento era previsto solo nell'istruzione secondaria. Infine, un nuovo corso obbligatorio in "studi sociali", denominato "Finlandia, Europa e il mondo che cambia" è stato aggiunto a livello secondario superiore ai due corsi esistenti prima del 2016/17, denominato "società finlandese" ed "economia".

1.3. Curricoli dell'educazione alla cittadinanza per l'IVET in contesto scolastico

Un confronto tra i curricula dell'IVET in contesto scolastico e quelli dell'istruzione secondaria generale rivela che l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza è lo stesso in entrambi i settori in 17 sistemi educativi sui 41 esaminati (si veda la figura 1.5).

Figura 1.5: Differenze tra l'istruzione secondaria generale e l'IVET in contesto scolastico negli approcci all'educazione alla cittadinanza specificati nei curricula nazionali, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Nel presente studio, l'ambito dell'IVET in contesto scolastico riguarda principalmente il curriculum comune a tutti gli studenti (curriculum di base) e le materie facoltative disponibili per tutti gli studenti, indipendentemente dal particolare settore professionale che seguono.

La figura 1.5 considera i seguenti approcci curriculari all'educazione alla cittadinanza: insegnamento come materia obbligatoria a sé stante, insegnamento come materia facoltativa a sé stante, integrazione in altre materie obbligatorie, integrazione in altre materie facoltative e tema cross-curricolare. Le "differenze di approccio" riguardano non soltanto gli approcci utilizzati, ma anche i vari temi cross-curricolari che affrontano l'educazione alla cittadinanza e/o le varie materie relative all'educazione alla cittadinanza, nonché il loro carattere obbligatorio o facoltativo.

Note specifiche per paese

Irlanda: non esistono programmi di IVET su scala nazionale a livello di istruzione secondaria. I programmi disponibili di tipo professionale prevedono un'offerta formativa relativa all'educazione alla cittadinanza simile a quella dell'ISCED 3 generale.

Polonia: esistono differenze negli approcci utilizzati per l'educazione alla cittadinanza tra le scuole professionali di base e quelle secondarie superiori generali, ma non tra queste ultime e le scuole tecniche di livello secondario.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): l'IVET in contesto scolastico non costituisce un ramo separato dell'offerta formativa. Pertanto, l'approccio alla cittadinanza adottato per gli studenti che possono seguire alcuni corsi professionali è lo stesso scelto per i corsi di istruzione generale.

Islanda: i programmi di IVET sono per la maggior parte integrati nelle scuole secondarie superiori e seguono gli approcci all'educazione alla cittadinanza stabiliti per l'istruzione generale del livello ISCED 3.

Liechtenstein: gli studenti dei programmi di IVET frequentano le scuole in Svizzera per la parte del loro programma organizzata in ambito scolastico.

Nei restanti sistemi educativi, l'offerta formativa dell'educazione alla cittadinanza per gli studenti dell'IVET in contesto scolastico è in qualche misura diversa da quella prevista per i corrispondenti anni dell'istruzione secondaria generale. La portata delle differenze tra l'istruzione generale e l'IVET varia a seconda del modo in cui l'educazione alla cittadinanza è integrata nei curricula nazionali per l'istruzione generale: come materia a sé stante, integrata in altre materie oppure come tema cross-curricolare. Le differenze più importanti tra l'istruzione generale e l'IVET si riferiscono al numero di materie che integrano elementi di educazione alla cittadinanza, che risulta spesso inferiore nell'IVET.

In dieci paesi, è presente un numero minore di materie obbligatorie che integrano aspetti dell'educazione alla cittadinanza nell'IVET rispetto a quanto avviene nell'istruzione secondaria generale. Pertanto, nell'IVET che si svolge in ambito scolastico, alcune materie obbligatorie che integrano componenti dell'educazione alla cittadinanza nell'istruzione secondaria superiore di tipo generale, sono facoltative in alcuni programmi di IVET di Bulgaria e Slovenia. Il numero di tali materie obbligatorie risulta inferiore nell'IVET in Francia, Lituania, Malta e Montenegro ed esse non vengono proprio insegnate in Grecia, Lettonia (primo anno dell'IVET in contesto scolastico), Lussemburgo e Romania. Inoltre, in Austria (scuole professionali a tempo parziale/tirocini) e nell'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, non esistono materie obbligatorie che integrano aspetti dell'educazione alla cittadinanza nell'IVET in contesto scolastico, ma agli studenti viene insegnata una materia obbligatoria a sé stante relativa all'educazione alla cittadinanza che non è prevista nei corrispondenti anni dell'istruzione generale.

In Spagna, Ungheria e Turchia, poi, l'educazione alla cittadinanza è integrata nelle materie obbligatorie nell'istruzione generale, mentre nell'IVET fa parte di moduli che hanno probabilmente una portata più ridotta e specifica in termini di educazione alla cittadinanza. Ad esempio, in Ungheria, mentre tutti gli studenti dell'istruzione secondaria superiore generale devono seguire la materia "studi storici, sociali e sulla cittadinanza", quelli dell'IVET seguono "sviluppo della comunità".

È inoltre possibile mettere in evidenza le differenze che riguardano le materie facoltative che presentano aspetti dell'educazione alla cittadinanza. Infatti, in Grecia, Spagna, Francia, Ungheria, Malta, Romania e Slovacchia, le materie facoltative che, nella scuola secondaria superiore generale, integrano aspetti dell'educazione alla cittadinanza, non vengono offerte nell'ambito del IVET. Infine, in Lettonia, Lituania e Polonia (scuole professionali di base),

agli studenti dell'IVET viene offerto un numero inferiore di materie facoltative che includono aspetti dell'educazione alla cittadinanza.

Le materie a sé stanti relative all'educazione alla cittadinanza insegnate a tutti gli studenti nell'istruzione secondaria generale sono previste anche nell'IVET in tutti i sistemi educativi esaminati. In Slovenia, agli studenti dell'IVET non vengono proposti i moduli "cultura della cittadinanza" ed "educazione per la pace, la famiglia e la non violenza" che sono obbligatori per tutti gli studenti dell'istruzione secondaria superiore generale. In quattro paesi, i requisiti relativi all'insegnamento della materia obbligatoria a sé stante sono meno stringenti nell'IVET.

In **Bulgaria**, l'"educazione alla cittadinanza" è facoltativa nell'IVET in contesto scolastico.

In **Grecia**, "educazione civica" è insegnata al primo e al secondo anno dell'istruzione secondaria superiore generale, ma soltanto al primo anno dell'IVET in contesto scolastico.

In **Lituania**, "educazione civica" è insegnata negli ultimi due anni dell'istruzione secondaria inferiore generale, ma soltanto nell'ultimo anno dei corrispondenti anni dell'IVET in contesto scolastico.

In **Finlandia**, agli studenti dell'IVET in contesto scolastico viene insegnata la materia a sé stante "competenze civiche e per la vita lavorativa", che ha una portata più specifica e limitata rispetto agli studi sociali insegnati nell'istruzione generale.

Degli otto paesi in cui vengono offerte agli studenti dell'istruzione secondaria superiore di tipo generale materie facoltative a sé stanti relative all'educazione alla cittadinanza³⁸, soltanto Polonia (scuole professionali di base), Romania e Finlandia non prevedono tale offerta formativa nell'ambito dell'IVET. Inoltre, in Ungheria, sebbene siano le scuole stesse a decidere se insegnare o meno la materia a sé stante nell'istruzione secondaria superiore generale, gli "studi sociali" sono obbligatori per tutti gli studenti dell'IVET.

Quando l'educazione alla cittadinanza è definita come tema cross-curricolare nell'istruzione secondaria superiore generale (si veda la figura 1.1), nella stragrande maggioranza dei paesi esaminati ciò si applica anche all'IVET. Tuttavia, in quattro paesi, i requisiti per i temi cross-curricolari relativi all'educazione alla cittadinanza sono molto più limitati nell'IVET, rispetto all'istruzione generale.

Nella **Repubblica ceca**, mentre cinque temi cross-curricolari rilevanti per l'educazione alla cittadinanza sono specificati per l'istruzione secondaria superiore generale ("educazione personale e sociale", "pensare nel contesto europeo e globale", "educazione multiculturale", "educazione ambientale" ed "educazione ai

38 Irlanda, Polonia, Romania, Finlandia, Montenegro, Norvegia, Serbia e Turchia.

media”), tale numero è ridotto a due nel caso dell’IVET (“cittadinanza democratica” ed “educazione ambientale”).

In **Francia**, i requisiti per l’istruzione secondaria superiore generale relativi al lavoro personale supervisionato per l’educazione alla cittadinanza non si applicano all’IVET, mentre il “percorso dei cittadini” si applica a entrambi i settori educativi.

In **Slovacchia**, i temi cross-curricolari definiti per l’istruzione generale non si applicano all’IVET.

In **Finlandia**, i moduli di apprendimento multidisciplinari relativi all’educazione alla cittadinanza sono previsti solo nell’istruzione secondaria superiore generale.

Inoltre, in Danimarca e Portogallo, dove l’educazione alla cittadinanza è trattata al livello secondario superiore generale soltanto per mezzo di obiettivi cross-curricolari e dove le scuole sono libere di decidere come attuarla, si applicano approcci diversi all’IVET.

In **Danimarca**, in due dei tre percorsi di IVET (ovvero il primo corso del programma di base ed *Eux* – che porta a conseguire un titolo di livello secondario superiore generale), l’educazione alla cittadinanza è sempre integrata nella materia obbligatoria “studi sociali”. Gli studenti dell’IVET che si iscrivono oltre 12 mesi dopo aver terminato la scuola dell’obbligo iniziano dal secondo corso di base e non seguono “studi sociali”.

In **Portogallo**, per gli studenti che seguono i corsi professionali e di apprendistato l’educazione alla cittadinanza è prevista come materia obbligatoria a sé stante, mentre per quelli iscritti ai corsi di istruzione e formazione, essa è integrata nelle altre materie obbligatorie del percorso didattico.

Infine, nei Paesi Bassi e in Svizzera, maggiore autonomia relativamente agli approcci da adottare per l’educazione alla cittadinanza viene concessa all’IVET in ambito scolastico, rispetto alle scuole secondarie superiori del percorso generale.

Nei **Paesi Bassi**, mentre l’educazione alla cittadinanza è integrata nell’area di apprendimento obbligatoria “studi sociali” al livello secondario superiore generale, le scuole dell’IVET possono decidere se offrirla o meno come materia a sé stante o integrarla in altre discipline.

In **Svizzera**, il quadro di riferimento del curriculum per l’IVET non è organizzato per materia, ma per area di apprendimento, e le scuole godono dell’autonomia di poterlo adattare al loro insegnamento e apprendimento.

Sintesi (A. Organizzazione)

L’analisi dei curricula nazionali rivela che in quasi tutti i paesi, l’educazione alla cittadinanza deve essere offerta a tutti i giovani di tutti i livelli dell’istruzione generale. Tre sono gli approcci principalmente utilizzati, sebbene esistano molte differenze tra paesi nel modo di applicarli, oltre che tra i diversi livelli di istruzione. L’educazione alla cittadinanza può essere offerta come tema cross-curricolare, come materia a sé stante oppure può essere integrata in materie o aree di apprendimento più ampie. Il modello più diffuso prevede di seguire un approccio integrato abbinato ad una certa parte di insegnamento come tema cross-curricolare. Esso si applica a 23 sistemi educativi su 42 esaminati nel presente rapporto a livello primario e a 20 a livello secondario inferiore e superiore. Oltre a questi

due approcci, in sei paesi a livello primario, otto a livello secondario inferiore e sei a livello secondario superiore, l'educazione alla cittadinanza viene insegnata anche come materia obbligatoria a sé stante. Sei sistemi educativi si occupano di tale area di apprendimento definendo solo gli obiettivi cross-curricolari e lasciando che la sua attuazione venga decisa a livello di singola scuola³⁹. I restanti paesi organizzano l'educazione alla cittadinanza ancora sulla base di combinazioni alternative (ad esempio, come materia cross-curricolare e a sé stante).

In sintesi, è raro che l'educazione alla cittadinanza non sia specificata nei curricula di livello superiore per ciascun livello di istruzione generale, come tema cross-curricolare oppure come materia a sé stante o integrata obbligatoria. Tuttavia, ciò avviene in Irlanda al livello secondario superiore, in Bosnia-Erzegovina nelle scuole primarie, in Serbia nell'intero ciclo di istruzione generale e, in parte, anche in Inghilterra, dove non esistono requisiti specifici per l'educazione alla cittadinanza nelle scuole primarie, in quelle frequentate dagli studenti negli ultimi due anni dell'istruzione secondaria superiore e nelle *academies* (tutti gli anni). Ciononostante, aspetti della materia possono essere insegnati secondo i requisiti generali che si applicano a ogni scuola finanziata con fondi pubblici, ovvero che il curriculum sia equilibrato e abbia basi ampie e che promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli alunni a scuola e nella società.

Nel percorso di istruzione generale, le materie più spesso citate nei documenti sul curriculum perché includono aspetti dell'educazione alla cittadinanza sono quelle relative alle scienze sociali, che sono anche le materie che si occupano maggiormente di società e rapporti tra individui e società. Altre aree coinvolte in minore misura sono lingue, sviluppo personale, matematica, scienze, nonché etica e studi religiosi.

Il numero di anni scolastici in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata come materia obbligatoria a sé stante nell'istruzione generale varia notevolmente tra i paesi esaminati. L'offerta più lunga (in termini di durata) di insegnamento si osserva in Estonia, Francia, Slovacchia e Finlandia, dove vengono insegnate materie separate in modo continuativo per un periodo di tempo che va dal settimo al dodicesimo anno. All'estremo opposto, le materie obbligatorie in Croazia, Cipro e Turchia sono offerte solo in un anno dell'istruzione generale. Il numero di anni scolastici in cui le mate-

39 ISCED 1: Croazia, Ungheria e Portogallo; ISCED 2: Belgio (Comunità fiamminga), Croazia e Portogallo; ISCED 3 generale: Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Portogallo e Islanda.

rie separate vengono insegnate nei paesi restanti varia da due a cinque e si concentra principalmente a livello secondario. Tali differenze sostanziali nel numero di anni in cui viene insegnata l'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria si riflettono nelle raccomandazioni relative alle ore di insegnamento medie annuali, che presentano anch'esse disparità marcate. I paesi con il maggior numero raccomandato di ore, sono di solito anche quelli in cui l'educazione alla cittadinanza viene insegnata più a lungo. Inoltre, è opportuno menzionare che alcuni paesi hanno recentemente aumentato l'offerta obbligatoria di educazione alla cittadinanza come materia a sé stante. Una materia obbligatoria distinta è stata infatti introdotta in Belgio (Comunità francese), mentre Grecia e Finlandia hanno esteso il numero di anni in cui viene insegnata la materia obbligatoria a sé stante.

Gli studenti che frequentano l'IVET in contesto scolastico ricevono un'offerta formativa di educazione alla cittadinanza simile in poco meno della metà dei sistemi educativi considerati. Al contrario, nella maggioranza dei sistemi educativi, l'integrazione dell'educazione alla cittadinanza nei curricula nazionali differisce tra l'IVET e i corrispondenti anni scolastici dell'istruzione secondaria generale, sebbene gli studenti dell'IVET in contesto scolastico studino anche educazione alla cittadinanza. Le differenze più importanti tra l'istruzione generale e l'IVET si riferiscono al numero di materie che integrano aspetti dell'educazione alla cittadinanza, che risulta inferiore per quest'ultima.

In dieci paesi, è presente un numero minore di materie obbligatorie che integrano aspetti dell'educazione alla cittadinanza nell'IVET rispetto a quanto avviene nell'istruzione secondaria generale. In dieci paesi, le materie facoltative che, nell'istruzione secondaria superiore generale, integrano aspetti di educazione alla cittadinanza, nell'IVET non vengono proprio offerte oppure sono meno frequenti. Le materie a sé stanti che si occupano di temi relativi all'educazione alla cittadinanza insegnate agli studenti nell'istruzione secondaria generale sono solitamente previste anche nell'ambito dell'IVET. Tuttavia, in quattro dei paesi esaminati, l'offerta formativa è più limitata nell'IVET per numero di anni, popolazione interessata o obiettivo. Infine, quando l'educazione alla cittadinanza è definita come tema cross-curricolare nell'istruzione secondaria superiore generale, nella gran parte dei 32 paesi esaminati ciò si applica anche all'IVET. Tuttavia, in quattro paesi, i requisiti per i temi cross-curricolari relativi all'educazione alla cittadinanza sono molto più limitati nell'IVET, rispetto all'istruzione generale.

B. Contenuti

1.4. Contenuti del curriculum: finalità generali, obiettivi specifici e risultati di apprendimento

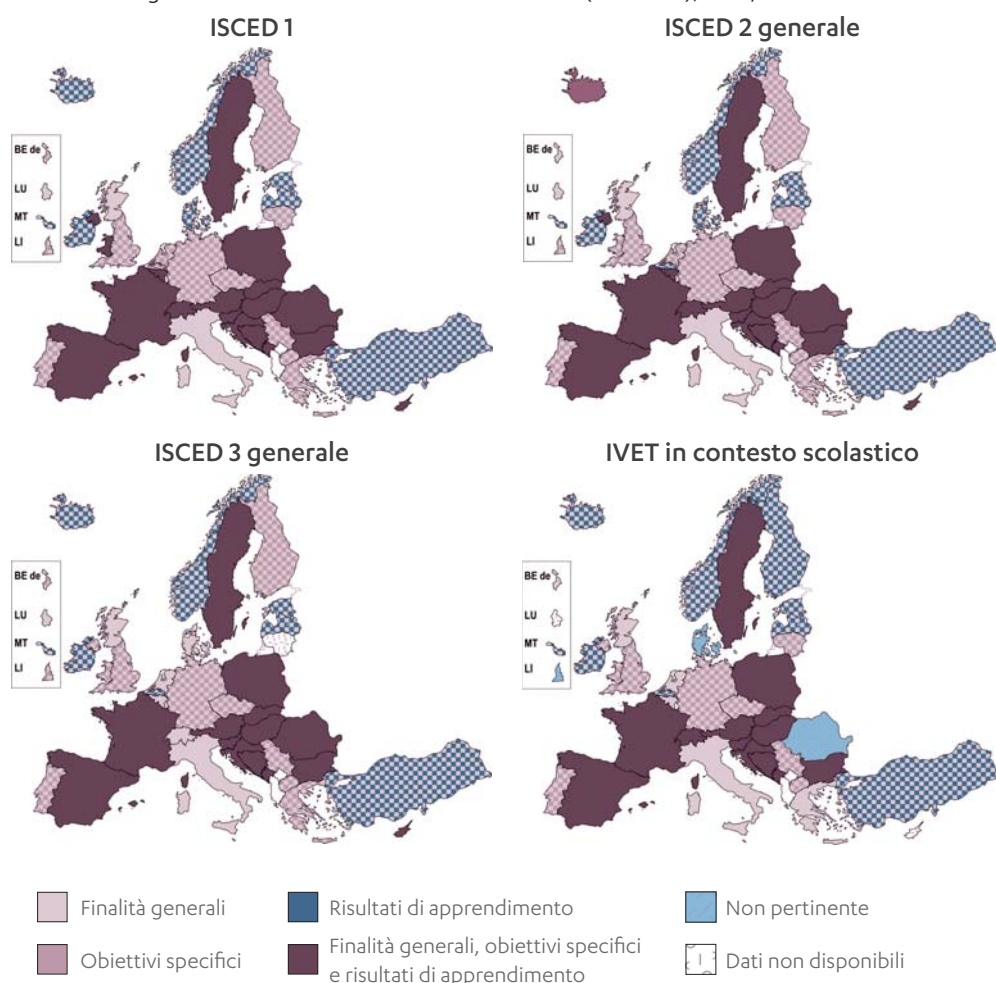
Le differenze nella struttura e nel funzionamento dei diversi sistemi educativi implicano il fatto che ci siano anche diversità nei modi in cui le autorità educative di livello superiore definiscono il curriculum. Per tale ragione, è stato chiesto alle unità nazionali di Eurydice di comunicare non soltanto il contenuto del curriculum di educazione alla cittadinanza in termini di conoscenze e abilità da trasmettere agli studenti, ma anche di indicare il tipo di quadro di riferimento nell'ambito del quale viene applicato il curriculum. In particolare, le unità nazionali hanno avuto l'opportunità di specificare se le linee guida del curriculum dell'educazione alla cittadinanza tracciano un quadro di riferimento ampio, ovvero finalità generali, oppure se definiscono anche obiettivi specifici e/o risultati di apprendimento.

Secondo i risultati dell'indagine, tutti i paesi hanno stabilito finalità generali relative all'educazione alla cittadinanza (si veda la figura 1.6). Ciò dimostra che anche se può esistere un certo livello di autonomia delle scuole o degli insegnanti per quanto riguarda le modalità e i contenuti dell'educazione alla cittadinanza, tutti i paesi forniscono quanto meno istruzioni generali per indirizzare scuole e insegnanti nel loro lavoro. Naturalmente, il livello di dettaglio di tali finalità generali differisce tra i paesi. La maggior parte dei paesi europei che ha partecipato allo studio si è limitata a emanare testi o elenchi di finalità generali relativamente brevi sull'educazione alla cittadinanza. Ciò è comprensibile, dal momento che le finalità generali, come suggerisce il termine, mirano a fornire solo un'indicazione generale delle aree da trattare e degli obiettivi da raggiungere. Tuttavia, Repubblica ceca, Francia, Croazia, Austria, Polonia, Romania e Svizzera hanno tutte riportato finalità generali più dettagliate. È opportuno menzionare che i paesi con finalità generali più approfondite per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza tendono ad avere un approccio più dettagliato rispetto al curriculum nel suo complesso. Questo significa che gli obiettivi specifici e/o i risultati di apprendimento dei rispettivi curricula sono anche relativamente più lunghi e completi.

Sebbene tutti i paesi prevedano finalità generali per l'educazione alla cittadinanza in praticamente tutti i livelli di istruzione, lo stesso non può dirsi per obiettivi specifici e risultati di apprendimento (si veda la figura 1.6) che, in un certo modo, sono le due facce della stessa

medaglia. I primi si riferiscono ai contenuti dell'educazione alla cittadinanza dal punto di vista delle autorità educative della scuola o degli insegnanti, mentre i secondi riguardano gli stessi contenuti dal punto di vista del discente (Harvey, 2004). Nell'ambito del presente rapporto, i risultati di apprendimento sono stati definiti come la descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un livello o modulo di apprendimento. Essi dimostrano gli effettivi livelli raggiunti, mentre gli obiettivi formativi definiscono le competenze da sviluppare più in generale.

Figura 1.6: Caratteristiche del quadro di riferimento del curriculum nazionale per l'educazione alla cittadinanza: finalità generali, obiettivi specifici e/o risultati di apprendimento nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Danimarca e Romania: non esiste un curriculum comune per tutti gli studenti dell'IVET.

Italia: a causa dell'elevato livello di autonomia scolastica, non esistono obiettivi specifici o risultati di apprendimento definiti a livello centrale.

Austria: per l'IVET, vengono presi in considerazione il curriculum delle scuole professionali a tempo parziale e quello dei tirocini.

Secondo quanto emerso dal sondaggio, ben 28 sistemi educativi prevedono risultati di apprendimento nel curriculum di educazione alla cittadinanza⁴⁰. Come mostrato nella figura 1.6, i risultati di apprendimento sono normalmente specificati per tutti i livelli di istruzione, ma con alcune eccezioni. Nella Comunità francese del Belgio, essi sono indicati soltanto per i livelli ISCED 1 e 2. Tale situazione potrebbe cambiare in un prossimo futuro, dato che l'educazione alla cittadinanza comincerà a essere insegnata come materia a sé stante nei livelli ISCED 2 e 3 e nell'IVET dall'inizio dell'anno scolastico 2017/18. Come nella Comunità francese del Belgio, i risultati di apprendimento esistono soltanto per i livelli ISCED 1 e 2 nel Regno Unito (Irlanda del Nord) e in Danimarca, tenendo presente che non esiste un curriculum per l'educazione alla cittadinanza comune a tutti gli studenti danesi. In Finlandia, essi sono specificati solo per l'IVET e nel Regno Unito (Galles) soltanto per l'ISCED 1. Infine, la Svizzera specifica i risultati di apprendimento per il livello ISCED 1 e 2 e per l'IVET, ma non per il livello ISCED 3.

I curricula di 20 sistemi educativi contengono sia obiettivi specifici che risultati di apprendimento⁴¹ e in 12 di questi essi sono definiti per tutti i livelli di istruzione. Tuttavia, nel Regno Unito (Galles), risultati di apprendimento e obiettivi specifici si ritrovano solo nel livello ISCED 1, mentre per i livelli ISCED 2 e 3 e l'IVET sono previsti solo obiettivi specifici. Allo stesso modo, il Regno Unito (Irlanda del Nord) definisce obiettivi specifici per tutti i livelli ISCED, ma i risultati di apprendimento vengono delineati soltanto per i livelli ISCED 1 e 2.

Il fatto che ben 20 sistemi educativi scelgano di stabilire sia obiettivi specifici e risultati di apprendimento che finalità generali, è certamente interessante e dimostra che le autorità

40 Belgio (Comunità fiamminga e francese), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Croazia, Cipro, Lettonia, Ungheria, Malta, Austria, Polonia, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), Bosnia-Erzegovina, Svizzera, Islanda, Montenegro, Norvegia e Turchia.

41 Ciò si applica a Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Spagna, Francia, Croazia, Cipro, Ungheria, Austria, Polonia, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), Bosnia-Erzegovina, Svizzera e Montenegro.

educative intendono abbinare un approccio più tradizionale alla struttura curricolare con uno più recente, che si concentra maggiormente sui risultati di apprendimento. Questo, a sua volta, può indicare che le autorità educative sono interessate sia all'obiettivo che l'educazione alla cittadinanza si prefigge di raggiungere, che a ciò che veicola effettivamente.

Infine, vale la pena menzionare il fatto che 12 sistemi educativi (Comunità tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Grecia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra), ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Liechtenstein e Serbia) dispongono di linee guida per il curriculum che specificano finalità generali e/o obiettivi specifici, ma non risultati di apprendimento.

1.5. I contenuti del curriculum

Per qualunque studio sull'educazione alla cittadinanza ciò che è fondamentale sono i suoi contenuti. Come precisato nel quadro di riferimento concettuale contenuto nell'introduzione, i grandi sviluppi socio-politici sono andati di pari passo con i cambiamenti occorsi nelle aspettative relative all'educazione alla cittadinanza. Ad esempio, l'estensione del diritto di voto nel XIX e XX secolo spinse i governi nazionali ad adottare o adattare l'educazione alla cittadinanza al fine di preparare le persone al loro nuovo ruolo di cittadini nazionali e di infondere in loro un maggiore senso della nazione (Hobsbawm, 1989; Heater, 2002). L'educazione alla cittadinanza non è l'unica area dell'istruzione che è stata utilizzata dai governi per raggiungere determinati obiettivi sociali o politici, ma è uno dei candidati naturali al conseguimento di obiettivi direttamente collegati al buon funzionamento della società organizzata, come quello di incoraggiare i cittadini a esercitare responsabilità personali e sociali, a partecipare alla politica e rispettare la legge. Di conseguenza, i contenuti del curriculum dell'educazione alla cittadinanza rappresentano un tema sensibile e devono essere analizzati con attenzione.

1.5.1. Informazioni sulla metodologia

L'analisi di grandi quantità di dati qualitativi, specialmente se estratti dai curricula delle materie, pone una serie di difficoltà. I curricula non si prestano facilmente a un'analisi sistematica dei loro contenuti, pertanto i passaggi estratti dai documenti sul curriculum, che risultano evidenti dalle risposte date al questionario Eurydice, sono stati standardizzati

sulla base delle fasi e dei principi seguenti: (1) tutti i dati sono stati identificati; (2) i dati irrilevanti per lo studio sono stati esclusi; (3) i dati rilevanti sono stati conteggiati solo una volta per evitare duplicati e stime per eccesso dei risultati; (4) la quantità di dati estratta era ottimale (vale a dire che sono state estratte solo le informazioni assolutamente necessarie), e (5) i dati estratti hanno potuto fornire un insieme di dati quanto più vario possibile.

Figura 1.7: Aree in cui si suddividono le competenze di cittadinanza e le competenze di cittadinanza specifiche

Interazione efficace e costruttiva con gli altri	Pensiero critico	Agire in modo socialmente responsabile	Agire democraticamente
Fiducia in sé	Capacità di vedere le cose da prospettive diverse	Rispetto della giustizia	Rispetto della democrazia
Responsabilità	Capacità di ragionamento e analisi	Solidarietà	Conoscenza delle istituzioni politiche
Autonomia (iniziativa personale)	Interpretazione dei dati	Rispetto degli altri esseri umani	Conoscenza dei processi politici (ad esempio, le elezioni)
Rispetto di opinioni e credenze diverse	Apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti	Rispetto dei diritti umani	Conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali
Cooperazione	Alfabetizzazione ai media	Senso di appartenenza	Interazione con autorità politiche
Risoluzione dei conflitti	Creatività	Sviluppo sostenibile	Conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali
Empatia	Esercizio della capacità di giudizio	Salvaguardia dell'ambiente	Rispetto delle regole
Consapevolezza di sé	Comprensione del mondo attuale	Tutela del patrimonio culturale	Partecipazione
Comunicazione e ascolto	Capacità di fare domande	Conoscenza e rispetto delle altre culture	Conoscenza della società civile o partecipazione a essa
Consapevolezza emotiva		Conoscenza o rispetto delle religioni	
Flessibilità o adattabilità		Non discriminazione	
Competenze interculturali			

Fonte: Consiglio d'Europa (2016) ed Eurydice.

Condurre un'analisi dei contenuti che rispetti i suddetti principi dei curricoli dell'educazione alla cittadinanza, derivanti da 42 sistemi educativi, anche quando si tratta di estratti o sintesi di testi, non è facile. L'analisi automatica dei contenuti è utile per gestire grandi quantità di dati, ma tende a commettere errori, poiché non può sostituire la lettura attenta e la comprensione dei testi (Grimmer & Stewart, 2013). Date le differenze nel livello di dettaglio e nello stile di scrittura, oltre che nei contenuti essenziali, la lettura attenta e una buona comprensione sono particolarmente importanti nel caso di estratti tratti da curricoli⁴².

Pertanto, i relativi dati sono stati selezionati manualmente utilizzando un elenco di criteri predefiniti relativi alle quattro aree di competenza di cittadinanza (interazione efficace e costruttiva con gli altri, pensiero critico, agire in modo socialmente responsabile e agire democraticamente), che sono stati identificati nel quadro di riferimento concettuale contenuto nell'introduzione (si veda la figura 2). Le macro-aree delle competenze di cittadinanza e le specifiche competenze di seguito raggruppate (si veda la figura 1.7) riflettono sia le decisioni a livello europeo (Parlamento europeo e Consiglio, 2006⁴³; Consiglio d'Europa, 2010; Consiglio d'Europa, 2016) che i risultati delle ricerche (Ten Dam et al., 2010 e Ten Dam et al., 2011). In particolare, la maggior parte delle competenze specifiche è stata adattata a partire dalle competenze del Consiglio d'Europa (2016) per una cultura democratica⁴⁴. È importante sottolineare che le liste presentate nella figura 1.7 non sono esaustive. Di conseguenza, i curricoli europei di educazione alla cittadinanza potrebbero includere alcune, ma non necessariamente tutte, o soltanto, le competenze di cittadinanza menzionate nel presente rapporto.

Il prossimo passo compiuto per semplificare il processo di analisi dei dati e, di conseguenza, la presentazione dei risultati è stato trattare allo stesso modo i documenti di orientamento sul curriculum, ignorando la precisa natura dell'orientamento, ovvero se indicasse finalità ge-

42 I questionari sono stati compilati in inglese o francese e sono stati codificati da analisti con ottime competenze linguistiche in queste lingue.

43 Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394, 30.12.2006.

44 Il Consiglio d'Europa (2016) identifica 55 possibili competenze di cittadinanza. Per facilitare l'analisi, sono state qui richiamate soltanto 41 di esse, alcune delle quali sono state leggermente adattate per corrispondere più da vicino alle quattro aree di competenze. Inoltre, sono state identificate altre tre competenze non legate alle quattro macro-aree di competenze di cittadinanza: imprenditorialità, diritti e comportamento dei consumatori e tutela della salute (fisica e mentale). Poiché esse si riferiscono solo indirettamente alla cittadinanza e all'educazione alla cittadinanza, non sono state esaminate qui nel dettaglio.

nerali, obiettivi specifici o risultati di apprendimento. Questo è stato essenziale anche per garantire che nessuna delle competenze di cittadinanza passasse inosservata, indipendentemente dalle indicazioni fornite dalle autorità educative nazionali.

In sintesi, se si è rilevato che i curricula nazionali contengono informazioni concettualmente collegate alle competenze di cittadinanza indicate nella figura 1.7, la rispettiva competenza è stata segnata come presente (ovvero le è stato attribuito un valore pari a “1”, opposto allo “0”, valore utilizzato in caso di assenza della competenza in oggetto). Ad esempio, una frase citata quale “disponibilità a partecipare al processo decisionale della scuola”, riportata come uno degli obiettivi specifici del curriculum portoghese di educazione alla cittadinanza, farebbe sì che la specifica competenza “partecipazione” venisse indicata come presente. Tuttavia, gli ulteriori riferimenti alla partecipazione verrebbero ignorati. In altre parole, il processo di codificazione si è limitato a stabilire se una competenza fosse presente e non quante volte comparisse nel curriculum.

Nei casi in cui l’educazione alla cittadinanza non viene insegnata in un particolare livello/percorso di istruzione, in cui il curriculum non è comune a tutti gli studenti di un determinato livello/percorso di istruzione oppure in cui non esiste un percorso, la voce è stata contrassegnata come “non disponibile”. La categorizzazione “dati non disponibili” è stata applicata ai casi in cui le unità nazionali non sono state in grado di fornire informazioni per ragioni tecniche, oppure per ragioni dovute all’autonomia locale/scolastica in materia di sviluppo di linee guida per il curriculum.

I risultati dell’analisi dei contenuti del curriculum sono presentati in tre parti. La prima (paragrafo 1.5.2) presenta i risultati aggregati nelle quattro macro-aree di competenza di cittadinanza nei vari livelli ISCED. La seconda (paragrafo 1.5.3) illustra singolarmente i risultati di ciascuna area di competenza, partendo dall’“interazione efficace e costruttiva con gli altri”, che include competenze relative allo sviluppo personale degli studenti e ai rapporti interpersonali; proseguendo con la seconda area di competenza, ovvero il “pensiero critico”, che combina capacità pratiche nel reperimento e nell’interpretazione delle informazioni ad abilità più astratte, come il ragionamento e la capacità di giudizio; e terminando con la terza area, composta dall’“agire in modo socialmente responsabile”, che include le conoscenze e le attitudini che consentono agli studenti di prendere in considerazione il bene superiore e gli interessi della società nel suo complesso, e infine dall’“agire democraticamente”, che riguarda l’area più direttamente collegata alla sfera politica e tratta le conoscenze e le

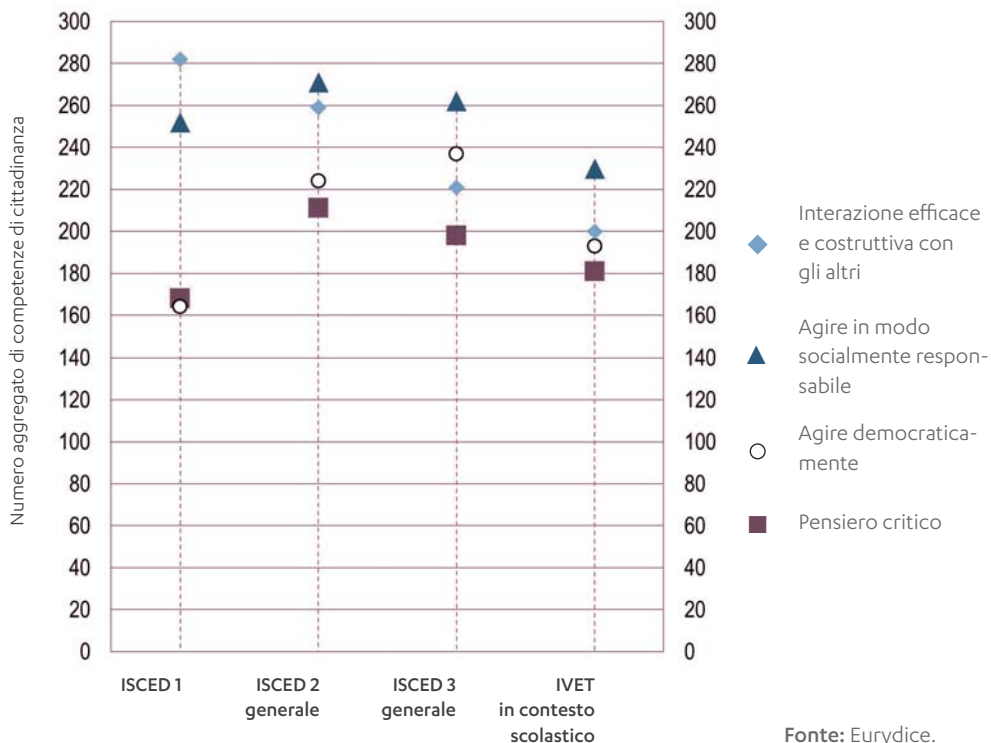
capacità necessarie ai cittadini per partecipare al processo democratico. Il paragrafo 1.5.4 esamina più da vicino la distribuzione delle componenti delle quattro aree di competenze di cittadinanza tra i paesi.

1.5.2. Risultati dell'analisi dei contenuti del curriculum: tendenze generali

Al fine di fornire un quadro più ampio dei contenuti dei curricula delle competenze di educazione alla cittadinanza in Europa, sono stati sommati tutti i valori ("1") di tutte le competenze di cittadinanza segnalate e contrassegnate come presenti in un particolare livello ISCED. Questo consente di rispondere a domande come queste: quali aree delle competenze di cittadinanza vengono considerate prioritarie dalle varie autorità educative e in quali livelli scolastici di istruzione e percorsi vengono insegnate, e permette anche al lettore di vedere come si sviluppa la scala delle priorità tra i vari livelli e le diverse aree di competenza dell'educazione alla cittadinanza.

La figura 1.8 rappresenta il numero aggregato di competenze di cittadinanza, raggruppate nelle quattro macro-aree, per livello ISCED. La prima cosa da notare è il fatto che le quattro aree di competenza dell'educazione alla cittadinanza sono presenti in tutti i livelli e i percorsi di istruzione delle scuole. La seconda importante osservazione è che la copertura delle aree di competenza di educazione alla cittadinanza varia tra i livelli di istruzione. Pertanto, al livello ISCED 1, un'enfasi relativamente maggiore viene data all'"interazione efficace e costruttiva con gli altri", che include competenze relative allo sviluppo personale degli studenti e ai rapporti interpersonali. Questa area di competenza ha un valore di 282, il che significa che le competenze raggruppate in questa categoria compaiono in totale 282 volte nei curricula nazionali in Europa. Maggiore è la frequenza, più le competenze relative a una particolare area di competenza sono state indicate come presenti in un curriculum o più sono i paesi che le includono nel curriculum dell'educazione alla cittadinanza, oppure entrambi gli aspetti.

Figura 1.8: Frequenza con cui si riscontrano le competenze di cittadinanza nei curricula nazionali dell'educazione alla cittadinanza per area di competenze nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicativa

Il numero aggregato di competenze di cittadinanza riflette quante volte in totale le competenze di cittadinanza relative a una particolare area di competenza (si veda la figura 1.7) figurano nei curricula dell'educazione alla cittadinanza dei 42 sistemi educativi europei che fanno parte della rete Eurydice.

Tuttavia, non è il numero assoluto che conta, quanto il suo rapporto con le altre aree di competenza di educazione alla cittadinanza. Pertanto, 282 è maggiore di 252, che è la frequenza di tutte le competenze relative all'“agire in modo socialmente responsabile”, la seconda area di competenza menzionata più frequentemente nei curricula di educazione alla cittadinanza delle scuole primarie in Europa. Non sorprende notare che il “pensiero critico” e l'“agire democraticamente” non compaiono in modo altrettanto preminente nei curricula di educazione alla cittadinanza del livello ISCED 1. Le autorità educative sembrano modificare i contenuti dell'educazione alla cittadinanza tra i livelli di istruzione a seconda delle capacità cognitive degli studenti, che ovviamente si sviluppano nel corso degli anni scolastici. L'“agire democraticamente”, che implica la conoscenza delle istituzioni politiche

del paese e l'importanza della partecipazione, anche a livello scolastico (si veda il capitolo 2), è una competenza più appropriata per gli studenti più grandi. Allo stesso modo, il pensiero critico presuppone la capacità di astrazione e il pensiero analitico, entrambe abilità che sono più sviluppate negli studenti di età superiore. Sono, inoltre, plausibili spiegazioni alternative del perché le autorità educative stabiliscono obiettivi diversi per l'educazione alla cittadinanza nei vari livelli ISCED. Ad esempio, è più logico dotare gli studenti della capacità di comportarsi in modo democratico verso la fine dell'istruzione secondaria, che segna normalmente la fine della scuola dell'obbligo, dal momento che questo è il momento in cui, nella maggior parte dei paesi, gli studenti diventano maggiorenni e acquisiscono il diritto di voto alle elezioni del proprio paese. Analogamente, le autorità educative nazionali possono voler iniziare il percorso educativo già con i loro studenti più giovani per insegnare loro precocemente come comportarsi con gli altri e come agire in modo socialmente accettabile e responsabile, al fine di instillare più profondamente in loro i rispettivi valori.

In linea con le varie ipotesi sopra menzionate, la figura 1.8 dimostra come l'"interazione efficace e costruttiva con gli altri" perda gradualmente terreno nei curricula nazionali dell'educazione alla cittadinanza in Europa, mentre il "pensiero critico" e l'"agire democraticamente" diventino più preminenti. La competenza "agire in modo socialmente responsabile" è relativamente più stabile tra i livelli di istruzione, sebbene sembri comparire meno spesso nell'IVET.

Nonostante il merito di rappresentare graficamente la situazione generale, la figura 1.8 non è molto utile per tracciare lo sviluppo di ciascuna area di competenza di cittadinanza tenendo conto allo stesso tempo della sua relativa posizione in ciascun livello ISCED. Al tal riguardo sono più utili le relative percentuali raffigurate nella tabella della figura 1.9. Essa mostra che circa il 33% di tutte le competenze di cittadinanza nell'istruzione primaria si riferisce all'"interazione efficace e costruttiva con gli altri", che include lo sviluppo personale degli studenti e i rapporti interpersonali. Tale area di competenza, insieme a quella dell'"agire in modo socialmente responsabile", rappresenta circa i due terzi di tutte le competenze di cittadinanza al livello ISCED 1, mentre il restante terzo è diviso tra "pensiero critico" e "agire democraticamente". Al livello ISCED 2, i contenuti dei curricula nazionali sono divisi più equamente tra le quattro aree di competenza. Come mostra la figura 1.9, l'"interazione efficace e costruttiva con gli altri" resta una componente importante dei curricula di educazione alla cittadinanza ma non è più predominante.

Figura 1.9: Incidenza in percentuale delle aree di competenza di cittadinanza nei curricoli nazionali dell'educazione alla cittadinanza dell'istruzione primaria e secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17

(%)	ISCED 1	ISCED 2 generale	ISCED 3 generale	IVET (in contesto scolastico)
Interazione efficace e costruttiva con gli altri	33	27	24	25
Pensiero critico	19	22	22	23
Agire in modo socialmente responsabile	29	28	29	29
Agire democraticamente	19	23	26	24
Totale	100	100	100	100
Totale delle competenze di cittadinanza (numeri assoluti)	855	950	902	792

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le percentuali si basano sul numero aggregato di competenze di cittadinanza presentato nella figura 1.8, che riflette quante volte in totale le competenze di cittadinanza (si veda la figura 1.7) compaiono nei curricoli dell'educazione alla cittadinanza dei 42 sistemi educativi europei che fanno parte della rete Eurydice. Le percentuali, se sommate, non danno sempre 100 perché sono state arrotondate al numero intero più vicino.

“Agire in modo socialmente responsabile” prevale leggermente sulle altre aree di competenze, in termini relativi e assoluti, nell'istruzione secondaria inferiore. La differenza risulta ancora maggiore rispetto al “pensiero critico” e all’“agire democraticamente” che, come già menzionato, sono aree affrontate soprattutto nell'istruzione secondaria. È interessante notare che anche le componenti della responsabilità sociale figurano con una frequenza relativamente maggiore al livello ISCED 3. Secondo i dati presentati nella figura 1.9, il 29% delle competenze di cittadinanza presenti nei curricoli nazionali del livello ISCED 3 è dedicato a far aumentare la responsabilità sociale tra gli studenti, seguito da “agire democraticamente” (26%), “interazione efficace e costruttiva con gli altri” (24%) e “pensiero critico” (22%).

Un altro aspetto molto interessante dei contenuti dei curricoli di educazione alla cittadinanza in Europa è il modo in cui viene trattato il pensiero critico. Come mostra la figura 1.9, esso compare più spesso nei curricoli dell'istruzione secondaria e dell'IVET. La sua posizione è stabile nell'ISCED 2 e 3 e sale anche leggermente nell'IVET, sebbene la figura 1.8 dia

l'impressione che l'attenzione per tale abilità decresca. Infatti, la frequenza del "pensiero critico" scende effettivamente in termini assoluti, giustificando il calo nella figura 1.8, ma non in termini relativi. Sebbene una percentuale che va dal 19% (ISCED 1) al 23% (IVET) sia lungi dall'essere trascurabile, essa è più contenuta di quella delle altre aree di competenze di cittadinanza in ciascun livello di istruzione. Ciò implica che le autorità educative di livello superiore in Europa, in media, danno priorità ad altre aree di competenza di cittadinanza. Nonostante il pensiero critico sia un'abilità indispensabile per i cittadini di una società organizzata democratica, esso è in concorrenza con le altre competenze che le autorità educative intendono promuovere.

I curricoli dell'educazione alla cittadinanza nell'IVET seguono all'incirca lo stesso modello di quelli dell'ISCED 3. In particolare, le competenze relative alla responsabilità sociale costituiscono il 29% di tutte le competenze di cittadinanza, "agire democraticamente" ed "interazione efficace e costruttiva con altri" rappresentano rispettivamente il 24% e il 23%, mentre il "pensiero critico" incide per il 23%. Tuttavia, rispetto agli altri livelli di istruzione qui riportati, il numero totale di competenze di cittadinanza in tutti i paesi considerati è più basso nell'IVET (si veda la figura 1.9) e ciò è in parte dovuto al fatto che mancano i dati di alcuni paesi (si veda la figura 1.6), ma il motivo può anche essere attribuito alla mancanza di un curriculum comune per tutti gli studenti (si veda la figura 1.5).

1.5.3. Risultati dell'analisi dei contenuti del curriculum: competenze di cittadinanza

Finora, il paragrafo 1.5 si è concentrato sui dati aggregati tratti dall'analisi dei curricoli di educazione alla cittadinanza. Il presente paragrafo 1.5.3 disaggrega invece le macro-aree di competenze in modo da tracciare un quadro più dettagliato dei contenuti del curriculum nei 42 sistemi educativi europei che partecipano allo studio. Per tale motivo, i dati delle figure 1.10-1.13 hanno un significato diverso rispetto a quelli delle figure 1.8 e 1.9. Nello specifico, le quattro tabelle che seguono, una per ciascuna macro-area di competenze di cittadinanza, presentano il numero totale di volte in cui una singola componente della cittadinanza compare in tutti i curricoli nazionali studiati. Un numero più alto (frequenza) significa quindi che esistono più paesi che riportano una particolare componente nelle loro finalità generali, negli obiettivi specifici o nei risultati di apprendimento per l'educazione alla cittadinanza.

Due osservazioni di carattere più generale aiutano a guardare in prospettiva i dati riportati nelle figure 1.10-1.13. La prima è che nessuno dei curricula nazionali comprende tutte le competenze di cittadinanza codificate nel presente rapporto e, analogamente, che nessuna componente singola della cittadinanza si ritrova nei curricula nazionali. Questo suggerisce che esiste almeno un certo grado di diversità tra i curricula nazionali. Un esame più attento delle differenze tra paesi è descritto nel paragrafo 1.5.4. Il presente paragrafo si concentra sulle somiglianze tra i curricula nazionali da un punto di vista quantitativo, rendendo possibile dimostrare che i curricula sulla cittadinanza hanno molto in comune. La seconda osservazione è di tipo tecnico. La codificazione non si è limitata alle singole competenze di cittadinanza, ma è stata anche estesa alle quattro macro-aree di competenze. Un motivo è che, in alcuni casi, parti dei curricula non menzionano esplicitamente una particolare competenza, ma fanno riferimento in generale all'area di competenze. L'altra ragione è che, occasionalmente, le aree di competenze vengono citate per nome, in particolare nel caso del "pensiero critico". Per rilevare questo tipo di informazioni, è stato deciso di codificare tali affermazioni nello stesso modo delle singole competenze di cittadinanza.

Ancora una volta, è importante ricordare che i curricula nazionali non sono sempre dedicati soltanto all'educazione alla cittadinanza e, pertanto, possono includere elementi che non sono direttamente (o non sono per nulla) correlati a essa come definita nel presente rapporto. Ad esempio, alcuni paesi hanno incluso l'educazione alla salute nell'educazione alla cittadinanza (Belgio - Comunità francese, Francia, Cipro, Paesi Bassi, Portogallo e Regno Unito - Inghilterra). Altri, hanno integrato economia (Malta, Portogallo, Romania, Slovacchia, Regno Unito - Inghilterra, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Liechtenstein), imprenditorialità (Estonia, Grecia, Spagna, Croazia, Malta, Polonia, Portogallo e Finlandia) o diritti e comportamento dei consumatori (Bulgaria, Estonia, Croazia, Cipro, Malta, Paesi Bassi, Norvegia e Turchia). Tali temi non sono sempre analizzati in questa sede, sebbene sia molto utile sapere che l'educazione alla cittadinanza è definita in termini ampi da alcuni paesi europei⁴⁵. Ciò conferma il punto suggerito nel quadro di riferimento concettuale e, cioè, che la cittadinanza e, di conseguenza, l'educazione alla cittadinanza, sono concetti fluidi, che possono essere interpretati in più di un modo. È chiaro, quindi, che l'educazione alla

45 L'educazione all'imprenditorialità è trattata in un altro rapporto Eurydice (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016a).

cittadinanza non ha soltanto una dimensione politica e ciò è dimostrato anche nell'analisi delle aree di competenza di cittadinanza, riportata di seguito.

L'idea di sommare le occorrenze delle varie componenti della cittadinanza in ciascun curriculum nazionale è allettante, ma genererebbe classifiche dei paesi fondate su basi errate. È importante tenere a mente che ciascuna componente della cittadinanza ha un proprio valore non quantificabile, che non è commisurato al valore di ognuna delle altre. La presenza di una componente non può compensare l'assenza di un'altra e viceversa. In altri termini, ciascuna componente della cittadinanza ha un proprio valore intrinseco e unico, anche laddove il concetto che rappresenta sia riferito ad altri concetti. Pertanto, nonostante sia possibile affermare che alcune componenti siano correlate, cosa che consente di raggrupparle, è sbagliato ipotizzare che esse possano tutte essere misurate sulla base della stessa scala. A seconda dei criteri applicati, una componente può essere percepita come più importante di un'altra. La sua assenza o presenza, quindi, non ha necessariamente lo stesso peso normativo dell'assenza o presenza di un'altra.

La seconda ragione per cui le occorrenze delle singole componenti della cittadinanza non possono essere sommate è che, come già rilevato, l'elenco delle competenze di cittadinanza qui utilizzato non è esaustivo. Di conseguenza, affermare, ad esempio, che un paese includa poche competenze di cittadinanza dà l'impressione fuorviante che il curriculum di tale particolare paese sia vuoto, il che ovviamente potrebbe non essere vero.

Per evitare ogni complicazione, la conseguente analisi dei curricula si limita a effettuare confronti tra livelli ISCED. Il paragrafo 1.5.4 compara direttamente i paesi, tenendo al contempo conto delle suddette limitazioni.

Interazione efficace e costruttiva con gli altri

L'area relativa alla competenza "interazione efficace e costruttiva con gli altri" contiene non soltanto componenti relative ai rapporti interpersonali, ma anche allo sviluppo personale (consapevolezza di sé, fiducia in sé stessi, autonomia e responsabilità). Per tale motivo, essa, pur facendo parte dei curricula dell'educazione alla cittadinanza, non è esplicitamente politica. Ovviamente, la distinzione tra dimensione personale e politica è sottile. Come illustrato nella figura 1.10, ben 36 sistemi educativi indicano lo sviluppo della responsabilità personale come uno degli obiettivi (o risultati di apprendimento) dell'educazione alla cittadinanza. Essere responsabili delle proprie azioni e opinioni è un tratto della personalità

importante che, al tempo stesso, è socialmente utile. La responsabilità personale implica, tra le altre cose, il fatto di riflettere sulle proprie attitudini, autocontrollo e un senso di responsabilità per le proprie azioni.

Figura 1.10: Frequenza con cui si riscontrano le competenze relative all'“interazione efficace e costruttiva con gli altri” nei curricula nazionali di educazione alla cittadinanza dell'istruzione primaria e secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 generale	ISCED 3 generale	IVET (in contesto scolastico)
Interazione efficace e costruttiva con gli altri	13	11	8	6
Fiducia in sé	21	17	16	13
Responsabilità	36	35	30	30
Autonomia (iniziativa personale)	16	19	17	16
Rispetto di opinioni e credenze diverse	30	29	25	23
Cooperazione	32	29	20	21
Risoluzione dei conflitti	22	21	21	20
Empatia	20	19	18	18
Consapevolezza di sé	21	14	12	7
Comunicazione e ascolto	33	31	24	24
Consapevolezza emotiva	19	11	9	6
Flessibilità o adattabilità	2	3	3	2
Competenze interculturali	17	20	18	14
Totale	282	259	221	200

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La percentuale si riferisce al numero di curricula nazionali in cui compare una specifica competenza di cittadinanza.

Un'altra indicazione che evidenzia come le autorità educative trattino la responsabilità personale come una competenza di cittadinanza importante è il fatto che essa compare nei curricula di tutti i livelli di istruzione della scuola. Pertanto, a livello ISCED 2 vi sono 35 paesi che menzionano la responsabilità nel curriculum, e 30 a livello ISCED 3 e nell'IVET. In altre parole, una vasta maggioranza di sistemi educativi europei include la responsabilità personale nei curricula dell'educazione alla cittadinanza.

La seconda componente più comune in questa area di competenze a livello primario è “comunicazione e ascolto”, che implica l’abilità di comunicare, la capacità di esprimere le proprie opinioni e di sostenerle con l’aiuto di argomentazioni, oltre che quella di ascoltare con rispetto le opinioni degli altri. Come mostra la figura 1.10, nell’istruzione primaria non meno di 33 sistemi educativi includono tali competenze nel curriculum. Nell’istruzione secondaria inferiore, “comunicazione e ascolto” compare invece in 31 curricula nazionali. Acquisire capacità di comunicazione e ascolto è la terza competenza più comune nell’area di competenze “interazione efficace” al livello secondario superiore. Un modello simile si osserva nell’IVET, in cui “comunicazione e ascolto” è menzionata in 24 curricula ed è la seconda componente più comune.

Imparare a cooperare con gli altri, a scuola e fuori dalla scuola, costituisce chiaramente un’altra priorità che molti curricula in Europa hanno in comune. La “cooperazione” è la terza competenza più diffusa nell’ISCED 1 e 2, ma risulta meno preminente nell’ISCED 3 e nell’IVET (si veda la figura 1.10).

Nel complesso, l’analisi dei contenuti dell’area di competenze “interazione efficace” rivela un modello simile tra i livelli di istruzione: in generale, le stesse competenze sono menzionate in approssimativamente lo stesso numero di sistemi educativi europei (ma non necessariamente negli stessi paesi) tra i livelli ISCED. Tuttavia, esiste una differenza per quanto riguarda le competenze relative allo sviluppo personale, come consapevolezza emotiva, fiducia in sé o consapevolezza di sé, che sono più comuni nei curricula dell’ISCED 1 per poi essere progressivamente menzionate in un numero inferiore di sistemi educativi nei curricula dei livelli superiori. Il modello, poi, non si applica nemmeno alle “competenze interculturali”, che compaiono più spesso, seppure non molto frequentemente, nel livello secondario piuttosto che in quello primario.

Pensiero critico

Rispetto all’area di competenze “interazione efficace”, esiste una variazione leggermente maggiore nella distribuzione delle competenze ricomprese nella categoria “pensiero critico”. L’“esercizio della capacità di giudizio” è di gran lunga la competenza più comune a livello ISCED 1, seguita a poca distanza da “pensiero critico”, “capacità di ragionamento e analisi” e “alfabetizzazione ai media” (si veda la figura 1.11). A livello ISCED 2: il “pensiero critico” è al primo posto, mentre “esercizio della capacità di giu-

dizio” e “comprensione del mondo attuale” sono al secondo posto e “apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti” al terzo. Il “pensiero critico” continua a guidare la classifica nell’ISCED 3, mentre “esercizio della capacità di giudizio” e “comprensione del mondo attuale” sono in seconda posizione, e “capacità di ragionamento e analisi” è terza. Infine, nell’IVET, l’ordine è “pensiero critico”, “ragionamento e analisi” e “esercizio della capacità di giudizio”.

Figura 1.11: Frequenza con cui si riscontrano le competenze relative al “pensiero critico” nei curricula nazionali dell’educazione alla cittadinanza dell’istruzione primaria e secondaria generale e dell’IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 generale	ISCED 3 generale	IVET
Pensiero critico	19	28	26	26
Capacità di vedere le cose da prospettive diverse	15	15	15	17
Capacità di ragionamento e analisi	19	20	23	24
Interpretazione dei dati	8	15	14	14
Apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti	15	24	21	20
Alfabetizzazione ai media	18	23	19	14
Creatività	17	17	14	13
Esercizio della capacità di giudizio	28	27	25	22
Comprensione del mondo attuale	18	27	25	19
Capacità di fare domande	11	15	16	12
Totale	168	211	198	181

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La frequenza si riferisce al numero di curricula nazionali in cui compare una specifica competenza di cittadinanza.

Pertanto, è possibile concludere che, per quanto riguarda le competenze relative al pensiero critico, esistono differenze tra i livelli e i sistemi di istruzione, ma non notevoli. In altre parole, la maggior parte dei sistemi educativi tende a favorire componenti simili relative al pensiero critico e alcune sembrano essere importanti abbastanza da essere incluse in tutti, o quasi, i livelli di istruzione. Prima di tutto, troviamo la capacità di riflettere in modo critico su questioni e di scegliere tra diverse opzioni, in particolare quando sono coinvolte considerazioni etiche (“pensiero critico” ed “esercizio della

capacità di giudizio”). Circa la metà dei sistemi educativi riconosce l’alfabetizzazione ai media”, inclusa l’alfabetizzazione relativa ai social media e che riguarda il cyber-bullismo, come una competenza importante, includendola nel curriculum dei livelli ISCED 1, 2 e 3. Un numero relativamente più ridotto di paesi la insegna invece nell’IVET. La “comprensione del mondo attuale” o degli affari correnti fa parte del curriculum in molti paesi, ma soprattutto nell’istruzione secondaria, e un modello simile si può identificare anche per “apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti”. Al contrario, la “creatività” tende a essere promossa nelle scuole primarie e secondarie inferiori, ma soltanto in una minoranza di paesi, poiché la maggior parte non include la promozione delle capacità creative degli studenti.

Agire in modo socialmente responsabile

Instillare un senso di responsabilità sociale negli studenti costituisce un’altra dimensione importante dell’educazione alla cittadinanza. Risulta facile capire il motivo per il quale le autorità educative vorrebbero che gli studenti si diplomassero avendo acquisito un accresciuto senso di responsabilità non soltanto verso loro stessi o le persone che li circondano più da vicino (ad esempio, la famiglia e i compagni), ma anche verso la società nel suo complesso. Pertanto, l’area di competenze “agire in modo socialmente responsabile” include un’ampia gamma di competenze che vanno dal rispetto delle altre persone, delle culture, delle religioni e dei diritti umani, alla salvaguardia dell’ambiente e del patrimonio culturale, fino al senso di appartenenza a una comunità (locale, regionale, nazionale e/o europea) più ampia.

Figura 1.12: Frequenza con cui si riscontrano le competenze di cittadinanza relative all’“agire in modo socialmente responsabile” nei curricula nazionali dell’educazione alla cittadinanza dell’istruzione primaria e secondaria generale e dell’IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 generale	ISCED 3 generale	IVET
Agire in modo socialmente responsabile	9	8	8	7
Rispetto della giustizia	18	21	19	22
Solidarietà	22	25	19	20
Rispetto degli altri esseri umani	32	31	28	24
Rispetto dei diritti umani	29	34	33	29
Senso di appartenenza	27	23	23	19
Sviluppo sostenibile	12	19	19	17
Salvaguardia dell’ambiente	24	21	20	19
Tutela del patrimonio culturale	17	13	15	10
Conoscenza e rispetto delle altre culture	23	26	28	24
Conoscenza o rispetto delle religioni	15	22	21	16
Non discriminazione	24	28	29	23
Totale	252	271	262	230

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La frequenza si riferisce al numero di curricula nazionali in cui compare una specifica competenza di cittadinanza.

Come il pensiero critico e l’interazione interpersonale, la responsabilità sociale contiene alcune componenti che vengono insegnate nell’arco degli anni scolastici. Ad esempio, più della metà dei sistemi educativi qui esaminati insegna il “rispetto per gli altri esseri umani” e il “rispetto dei diritti umani” in generale a tutti i livelli di istruzione (si veda la figura 1.12). Analogamente, “conoscenza e rispetto delle altre culture” vengono insegnati agli studenti già nei primi anni e continuano a esserlo fino agli ultimi. In particolare, 23 paesi menzionano il rispetto delle altre culture (o delle persone di altre culture) nel curriculum del livello ISCED 1. Tale cifra sale a 26 e 28, rispettivamente per l’ISCED 2 e 3. Per quanto riguarda l’istruzione professionale organizzata in ambito scolastico, la conoscenza o il rispetto delle altre culture vengono menzionate in 24 curricula. La categoria “conoscenza e rispetto delle altre religioni” è concettualmente più limitata. Quindi, non sorprende troppo osservare che soltanto pochi curricula fanno riferimento a essa, specialmente a

livello ISCED 1 o nell'IVET. Tuttavia, ai livelli ISCED 2 e 3 esistono rispettivamente 22 e 21 curricula nazionali che contengono un riferimento esplicito alla necessità di capire o rispettare le altre religioni. Al contrario, la “non discriminazione” è una categoria più ampia, che include attitudini positive verso la parità di genere, la diversità e il pluralismo nella società, oltre a scoraggiare qualunque forma di discriminazione. In quanto tale, essa è trattata nei curricula di ben 24 sistemi educativi nell'ISCED 1, che diventano 28 nell'ISCED 2, 29 nell'ISCED e scendono a 23 nell'IVET.

È interessante rilevare che i temi relativi allo “sviluppo sostenibile” tendono a essere trattati ai livelli superiori dell'istruzione, mentre la “salvaguardia dell'ambiente” è più spesso affrontata nella scuola primaria. Lo stesso dicasi per il “senso di appartenenza”, che include riferimenti, presenti nei curricula, alla promozione di un senso di patriottismo e identità nazionale. Come illustrato nella figura 1.12, nella maggior parte dei sistemi educativi, la promozione del senso di appartenenza avviene nella scuola primaria, mentre sono meno i curricula della scuola secondaria e dell'istruzione e formazione professionale che fanno esplicito riferimento a tale competenza. A tal riguardo, è opportuno evidenziare un altro aspetto.

L'educazione alla cittadinanza, specialmente nelle epoche passate, è stata associata alla promozione dell'identità nazionale (Heater, 2002). L'analisi dei più recenti curricula sull'educazione alla cittadinanza rivela che, sebbene il rafforzamento del senso di patriottismo e di identità nazionale degli studenti sia ancora presente, essa non è ubiqua. Sono al massimo 27 su 42 i sistemi educativi europei che fanno riferimento al potenziamento del senso di appartenenza (inclusa l'appartenenza a una comunità nazionale) a livello ISCED 1, mentre il numero scende ai livelli ISCED 2 e 3 e nell'IVET. Tale constatazione, unita al fatto che i moderni curricula di educazione alla cittadinanza di molti paesi promuovono le competenze relative al pluralismo e al rispetto per le altre culture, riflette probabilmente il fatto che l'Europa è diventata più diversa e multiculturale.

Agire democraticamente

“Agire democraticamente” è chiaramente la più politica delle quattro aree di competenze e contiene aspetti che riguardano le istituzioni della democrazia, oltre che la sua attuazione pratica. La figura 1.13 mostra che incoraggiare la partecipazione degli studenti è presente nei curricula di quasi tutti i sistemi educativi europei. Pertanto, in Europa, la moderna edu-

cazione alla cittadinanza tende non semplicemente a diffondere conoscenze teoriche sulla democrazia, ma anche a incoraggiare gli studenti a diventare cittadini attivi, capaci di partecipare alla vita pubblica e politica. Oltre alla “partecipazione” in generale, è stata aggiunta una categoria più ristretta (“conoscenza della società civile o partecipazione a essa”) per determinare se vi sono paesi che si spingono oltre nell’incoraggiare gli studenti a essere parte attiva nella società civile. I risultati rivelano che questa è l’eccezione, piuttosto che la regola. Soltanto sette curricula la menzionano a livello ISCED 1, mentre il numero sale nei livelli superiori (13 per l’ISCED 2, 18 per l’ISCED 3, e 15 per l’IVET), sebbene si tratti comunque di una minoranza di sistemi educativi.

Figura 1.13: Frequenza con cui si riscontrano le competenze di cittadinanza relative all’“agire democraticamente” nei curricula nazionali dell’educazione alla cittadinanza dell’istruzione primaria e secondaria generale e dell’IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17

	ISCED 1	ISCED 2 generale	ISCED 3 generale	IVET
Agire democraticamente	7	8	14	9
Rispetto della democrazia	23	28	31	29
Conoscenza delle istituzioni politiche	19	32	34	27
Conoscenza dei processi politici (ad esempio, le elezioni)	17	27	30	23
Conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali	11	22	23	16
Interazione con autorità politiche	6	6	8	8
Conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali	14	24	23	17
Rispetto delle regole	28	31	23	22
Partecipazione	32	33	33	27
Conoscenza della società civile o partecipazione a essa	7	13	18	15
Totale	164	224	237	193

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La frequenza si riferisce al numero di curricula nazionali in cui compare una specifica competenza di cittadinanza.

Ovviamente, i curricula nazionali includono anche la “conoscenza delle istituzioni politiche” e la “conoscenza dei processi politici”, oltre che le nozioni più astratte che rientrano

nella “conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali”. Tuttavia, tale tendenza si osserva nell’istruzione secondaria, quando gli studenti sono un po’ più grandi di età. Nella scuola primaria, più della metà dei curricula nazionali punta a instillare negli studenti il valore delle regole e la necessità di rispettarle (“rispetto delle regole”). Ciò è vero anche nell’istruzione secondaria inferiore, ma nel livello secondario superiore e nell’IVET l’attenzione per tale aspetto tende a scemare. Promuovere la partecipazione è un aspetto su cui la maggioranza dei paesi si concentra sin dai primi anni dell’istruzione. Nella scuola primaria e secondaria, più di 30 paesi menzionano la “partecipazione” nei loro curricula, ma nell’IVET tale numero scende a 27 (si veda la figura 1.13). Infine, a livello secondario, un numero considerevole di curricula nazionali si occupa anche di temi legati alle organizzazioni internazionali, specialmente l’UE e i trattati internazionali, in particolare quelli dell’ONU, come la Dichiarazione universale dei diritti umani (“conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali”). Sorprendentemente, tale tendenza non è comune in tutti i sistemi educativi esaminati. Sarebbe facile attribuirne il motivo al fatto che non tutti i paesi qui considerati sono membri dell’UE ma, come rivela il paragrafo successivo, questa non può essere la sola ragione.

1.5.4. Risultati dell’analisi dei contenuti del curriculum: differenze tra paesi

Il presente paragrafo approfondisce ulteriormente i risultati dell’analisi dei contenuti del curriculum. Le figure 1.14-1.17 consentono al lettore di vedere quali specifiche componenti di ciascuna area di competenze siano menzionate in ogni livello ISCED dei curricula dell’educazione alla cittadinanza nei sistemi educativi coinvolti nello studio. Tale quadro, comunque, potrebbe non rendere pienamente giustizia alla ricchezza di informazioni contenute nei curricula nazionali, sebbene sia l’unico modo per presentare i dati in modo ordinato, rendendo al contempo possibili i confronti tra paesi.

Naturalmente, la diversità dei 42 sistemi educativi si riflette non soltanto sui contenuti del curriculum dell’educazione alla cittadinanza, ma anche sulla disponibilità dei dati. Eccezion fatta per i sistemi educativi in cui l’educazione alla cittadinanza non viene insegnata e per i quali, di conseguenza, non esistono dati, in alcuni paesi l’elevato livello di autonomia di scuole o regioni incide sulla disponibilità di dati. In particolare, i Paesi Bassi hanno indicato l’elevato livello di autonomia scolastica come il motivo per il quale è stato impossibile comunicare i risultati dell’apprendimento. Allo stesso modo, l’Italia ha evidenziato che spetta

alle scuole definire gli obiettivi specifici o i risultati di apprendimento per l'educazione alla cittadinanza. Il Regno Unito (Scozia) ha riferito che esiste un "curriculum per l'eccellenza" (*"Curriculum for Excellence"*), le cui modalità di offerta e di gestione dei contenuti sono determinate dalle autorità locali o dalle scuole. Nel caso della Spagna, l'autonomia regionale non si è tradotta in una mancanza di dati, bensì il contrario. L'unità Eurydice spagnola ha comunicato i dati del curriculum sia a livello nazionale che regionale. Tuttavia, per evitare complicazioni nella rappresentazione grafica, vengono illustrate graficamente solo le competenze menzionate nei curricula spagnoli di livello nazionale. I dati riferiti alle tre regioni autonome (Catalogna, Castiglia-La Mancia e Galizia) sono menzionati nelle note specifiche per paese delle figure.

Interazione efficace e costruttiva con gli altri

La figura 1.14 consente di osservare non soltanto che un'ampia maggioranza di sistemi educativi promuove esplicitamente "responsabilità", "comunicazione e ascolto" e "cooperazione" nei rispettivi curricula di educazione alla cittadinanza, ma anche per quali paesi non risulta essere così. Ad esempio, a livello ISCED 1, la Comunità fiamminga del Belgio, i Paesi Bassi e la Bosnia-Erzegovina non fanno riferimento esplicitamente al fatto che gli studenti debbano imparare a essere individui responsabili. Anche a livello ISCED 2, i Paesi Bassi non menzionano la "responsabilità", seguiti anche da Estonia, Lussemburgo, Regno Unito (Irlanda del Nord) e Islanda; mentre la Comunità fiamminga del Belgio e la Bosnia-Erzegovina non la includono invece nel livello secondario inferiore. Nell'IVET e specialmente nell'ISCED 3, la maggioranza è leggermente più risicata, come illustrato nella figura 1.14.

Figura 1.14: Distribuzione nei vari paesi delle competenze relative alla “interazione efficace e costruttiva con gli altri” nei curricula nazionali dell’educazione alla cittadinanza dell’istruzione primaria e secondaria generale e dell’IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

La figura 1.14 consente, inoltre, di individuare facilmente quali paesi includono le competenze meno comuni. Ad esempio, essere flessibili e in grado di adattarsi al mutare delle circostanze è una competenza che si ritrova solo in pochi paesi, segnatamente, Repubblica ceca (ISCED 3), Croazia (ISCED 3 e IVET), Romania (ISCED 2), Finlandia (tutti i livelli), Regno Unito - Irlanda del Nord (ISCED 2) e Serbia (ISCED 1).

La “consapevolezza emotiva” è un’altra competenza che viene menzionata meno di frequente nei curricula nazionali. Essa compare per lo più nell’ISCED 1 e nei seguenti sistemi educativi: Belgio (Comunità fiamminga e francese), Bulgaria, Repubblica ceca, Spagna, Francia, Croazia, Cipro, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), Liechtenstein, Serbia e Turchia. Di questi, soltanto

Note specifiche per paese

Danimarca e Romania: non esiste un curriculum comune per tutti gli studenti dell'IVET.

Germania: i dati sono tratti dalle risoluzioni della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali.

Spagna: ulteriori competenze sono indicate nei curricula a livello regionale. I seguenti esempi sono tratti dai curricula delle Comunità autonome. **Catalogna:** responsabilità (ISCED 1 e 3), cooperazione (ISCED 2), risoluzione dei conflitti (ISCED 1-3), empatia (ISCED 1 e 2), comunicazione e ascolto (ISCED 1 e 3) e consapevolezza emotiva (ISCED 1 e 2). **Galizia:** responsabilità (ISCED 1-3), autonomia (ISCED 1 e 3), rispetto delle opinioni diverse (ISCED 1), cooperazione (ISCED 1 e 2), risoluzione dei conflitti (ISCED 1 e 3), empatia (ISCED 1), consapevolezza di sé (ISCED 2) e comunicazione e ascolto (ISCED 1 e 3). **Castilla-La Mancia:** fiducia in sé (ISCED 3), responsabilità (ISCED 1-3), autonomia (ISCED 1-3), rispetto delle opinioni diverse (ISCED 1 e 2), cooperazione (ISCED 1-3 e IVET), risoluzione dei conflitti (ISCED 1-3), consapevolezza emotiva (ISCED 1 e 2) e flessibilità (ISCED 3).

Austria: per l'IVET, vengono presi in considerazione i curricula delle scuole professionali a tempo parziale e dei tirocini.

Essere autonomi (“autonomia”), inclusa la propensione a essere propositivi e a prendere l’iniziativa, può essere associato allo sviluppo personale, ma ha anche implicazioni sociali e politiche. Di conseguenza, è interessante notare che relativamente pochi paesi includono tale competenza nel loro curriculum dell’educazione alla cittadinanza. Nell’ISCED 1, essi comprendono Belgio (Comunità francese), Repubblica ceca, Irlanda, Grecia, Francia, Croazia, Ungheria, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Norvegia e Serbia. Nell’ISCED 2, si ritrovano pressoché gli stessi paesi, ad eccezione di Grecia e Regno Unito (Inghilterra e Galles), ma con l’aggiunta di Belgio (Comunità fiamminga), Cipro, Slovenia, Islanda, Liechtenstein e Montenegro. Nell’ISCED 3 e nell’IVET l’elenco cambia nuovamente di poco (si veda la figura 1.14). Infine, Spagna e Svizzera promuovono l’autonomia personale soltanto nell’ISCED 3 e nell’IVET, mentre la Turchia solo a livello ISCED 3 e la Slovacchia unicamente nell’IVET.

Il “rispetto di opinioni e credenze diverse” è una componente particolarmente importante di questa area di competenze. È essenziale che gli studenti siano in grado di riconoscere che possano esserci opinioni in contraddizione con le loro, e che debbano rispettarle, anche se scelgono di contestarle. Tale competenza aiuta, da un lato, a mantenere un clima pacifico all’interno della classe e a scuola e, dall’altro, a sperimentare una convivenza armoniosa con le altre persone e tra i diversi tipi di comunità al di fuori della scuola. La figura 1.10 ha rivelato che, sebbene il “rispetto di opinioni e credenze diverse” non figure nei curricula di tutti i paesi europei, esso è comunque presente nella maggioranza dei sistemi educativi, specialmente a livello primario e secondario inferiore. Nella figura 1.14 è comunque possibile vedere quali paesi lo promuovano nel loro curriculum. Inoltre, la fi-

gura 1.10 trasmette l'impressione generale che gli stessi sistemi educativi che insegnano il rispetto per le opinioni diverse a livello ISCED 1, facciano altrettanto nell'ISCED 2, ma non necessariamente. In particolare, Estonia, Polonia, Regno Unito (Inghilterra), Serbia e Turchia affrontano tale tema nell'istruzione primaria, ma non nell'istruzione secondaria inferiore. Al contrario, Bulgaria, Cipro, Romania ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia lo trattano a livello ISCED 2 ma non nell'ISCED 1.

Pensiero critico

Essere in grado di pensare criticamente consente ai cittadini di riflettere sul mondo che li circonda, di metterlo in discussione e di criticarlo. Il pensiero critico, inoltre, include la riflessione sul proprio paese e sulle relative istituzioni. Di conseguenza, esso è potenzialmente controverso, il che implica che meno paesi potrebbero essere disposti a investire su tale competenza. La figura 1.9 ha indicato che le competenze relative al pensiero critico, da un punto di vista comparatistico, compaiono meno frequentemente nei curricula nazionali dell'educazione alla cittadinanza, mentre la figura 1.11 ha mostrato che esistono variazioni non soltanto tra i livelli ISCED, ma anche tra le componenti dell'area di competenze del "pensiero critico". La figura 1.15, invece, sintetizza tutte le informazioni disponibili, rendendo possibile il confronto tra i vari aspetti di questa competenza nei diversi paesi e livelli ISCED. L'analisi transnazionale che è descritta di seguito si concentra sulle variazioni esistenti tra i livelli ISCED e, in particolare, sui casi eccezionali. Prima di ciò, tuttavia, è utile identificare i paesi che menzionano il "pensiero critico" esplicitamente nel curriculum dell'educazione alla cittadinanza.

Nel paragrafo 1.5.2 (si veda la figura 1.8), è stato sottolineato che i paesi che scelgono di sviluppare le facoltà degli studenti associate al pensiero critico, tendono a farlo dopo il livello primario, pur con una serie di eccezioni (Comunità francese e tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Francia, Cipro, Ungheria, Malta, Austria, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Svizzera, Montenegro e Norvegia). Gli altri paesi che menzionano esplicitamente il pensiero critico nei loro curricula dell'ISCED 2 e 3 si possono trovare nella figura 1.15. In questa sede, vale la pena sottolineare che coltivare il pensiero critico ed essere espliciti rispetto a esso non è qualcosa di limitato all'istruzione generale, ma si estende anche all'istruzione e formazione professionale organizzata in ambito scolastico. In particolare, Belgio, Repubblica ceca, Germania, Grecia, Francia, Ungheria, Malta, Paesi

Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Montenegro e Norvegia menzionano tutti il “pensiero critico” come una competenza rilevante anche per gli studenti dell’IVET.

Figura 1.15: Distribuzione nei vari paesi delle competenze relative al “pensiero critico” nei curricula nazionali dell’educazione alla cittadinanza dell’istruzione primaria e secondaria generale e dell’IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Danimarca e Romania: non esiste un curriculum comune per tutti gli studenti dell’IVET.

Germania: i dati sono tratti dalle risoluzioni della Conferenza permanente dei ministri dell’istruzione e degli affari culturali.

Spagna: ulteriori competenze sono indicate nei curricula a livello regionale. I seguenti esempi sono tratti dai curricula delle Comunità autonome. **Catalogna:** pensiero critico (ISCED 1 e 3), capacità di vedere le cose da prospettive diverse (ISCED 2), ragionamento e analisi (ISCED 1), esercizio della capacità di giudizio (ISCED 2 e

3), comprensione del mondo attuale (ISCED 3) e capacità di fare domande (ISCED 3). **Galizia:** pensiero critico (ISCED 1 e 2), capacità di vedere le cose da prospettive diverse (ISCED 3), ragionamento e analisi (IVET) ed esercizio della capacità di giudizio (ISCED 1-3). **Castiglia-La Mancia:** pensiero critico (ISCED 1-3), capacità di vedere le cose da prospettive diverse (ISCED 3), ragionamento e analisi (ISCED 3) e apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti (ISCED 2).

Austria: per l'IVET, vengono presi in considerazione i curricula delle scuole professionali a tempo parziale e dei tirocini.

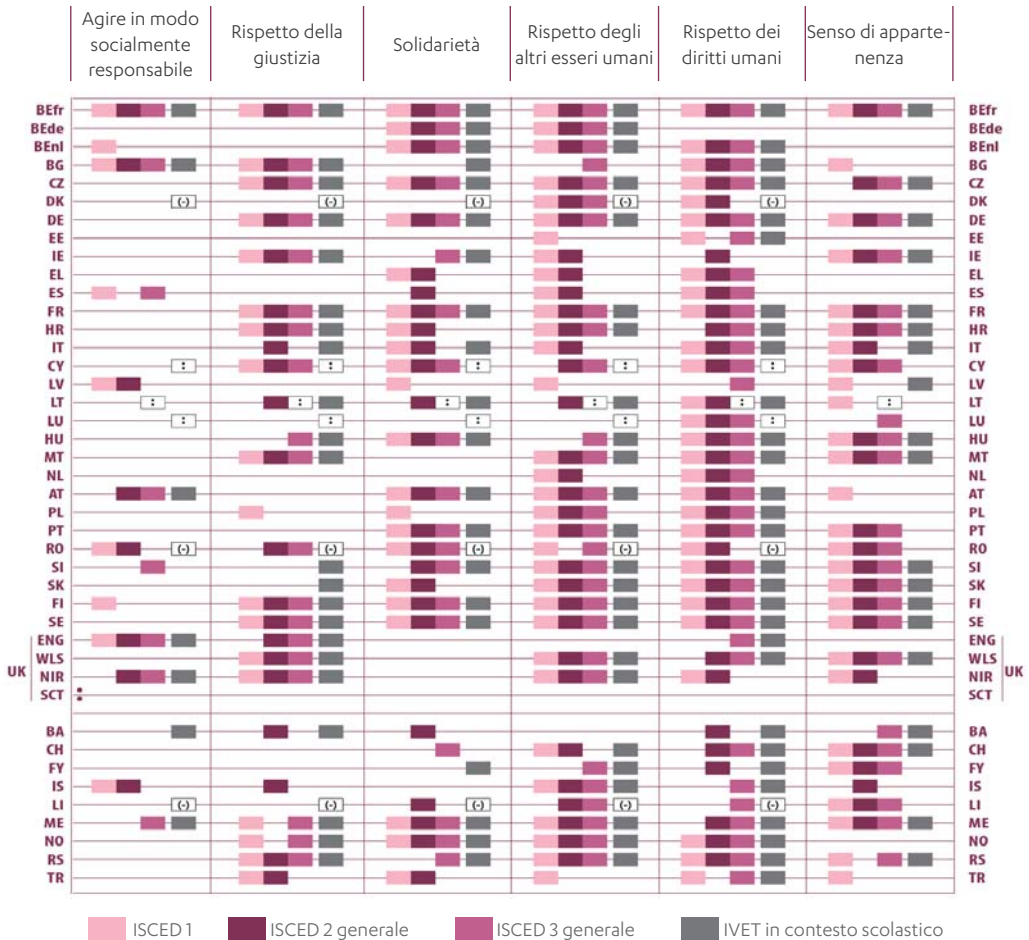
La “capacità di fare domande” non è necessariamente la componente meno comune dell'area di competenze del pensiero critico, ma ha connotazioni che assicurano che essa si distingua. Essere in grado di porre domande, ma anche di mettere in discussione le convinzioni consolidate o le autorità stabilite e le loro decisioni attribuisce a tale competenza una valenza politica. A livello ISCED 1, solo 11 sistemi educativi europei la promuovono e, nello specifico, Belgio (Comunità francese e tedesca), Francia, Cipro, Ungheria, Malta, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles), Svizzera e Turchia. L'elenco di paesi aumenta a livello ISCED 2 (Comunità fiamminga e francese del Belgio, Grecia, Francia, Croazia, Cipro, Lituania, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia e Svizzera), e ancora a livello ISCED 3 (Belgio, Irlanda, Spagna, Francia, Croazia, Cipro, Ungheria, Malta, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia, Regno Unito - Galles) e Svizzera). Nell'IVET, soltanto 12 paesi includono la “capacità di fare domande” nel loro curriculum: Belgio (Comunità francese), Irlanda, Francia, Croazia, Lituania, Ungheria, Malta, Austria, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles) e Svizzera.

Tra le componenti meno comuni, la “creatività” si distingue perché associata all'originalità, alla spontaneità e all'indipendenza. Come per la “capacità di fare domande”, non sorprende che la maggior parte dei paesi europei scelga di non includerla nei curricula dell'educazione alla cittadinanza. Come illustrato nella figura 1.15, a livello ISCED 1 essere creativi è una competenza promossa da Belgio (Comunità fiamminga e francese), Bulgaria, Repubblica ceca, Spagna, Francia, Cipro, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Montenegro e Serbia. Nell'ISCED 2, si ritrovano nuovamente gli stessi paesi, ad eccezione di Spagna, Montenegro e Serbia, ma con l'aggiunta di Austria, Regno Unito (Irlanda del Nord) e Turchia. Nell'ISCED 3, soltanto Belgio (Comunità fiamminga e francese), Bulgaria, Repubblica ceca, Francia, Malta, Austria, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Finlandia e Svezia fanno riferimento alla creatività nel curriculum dell'educazione alla cittadinanza. Non da ultimo, Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Spagna, Francia, Malta, Austria, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Bosnia-Erzegovina includono tale competenza nell'IVET.

Agire in modo socialmente responsabile

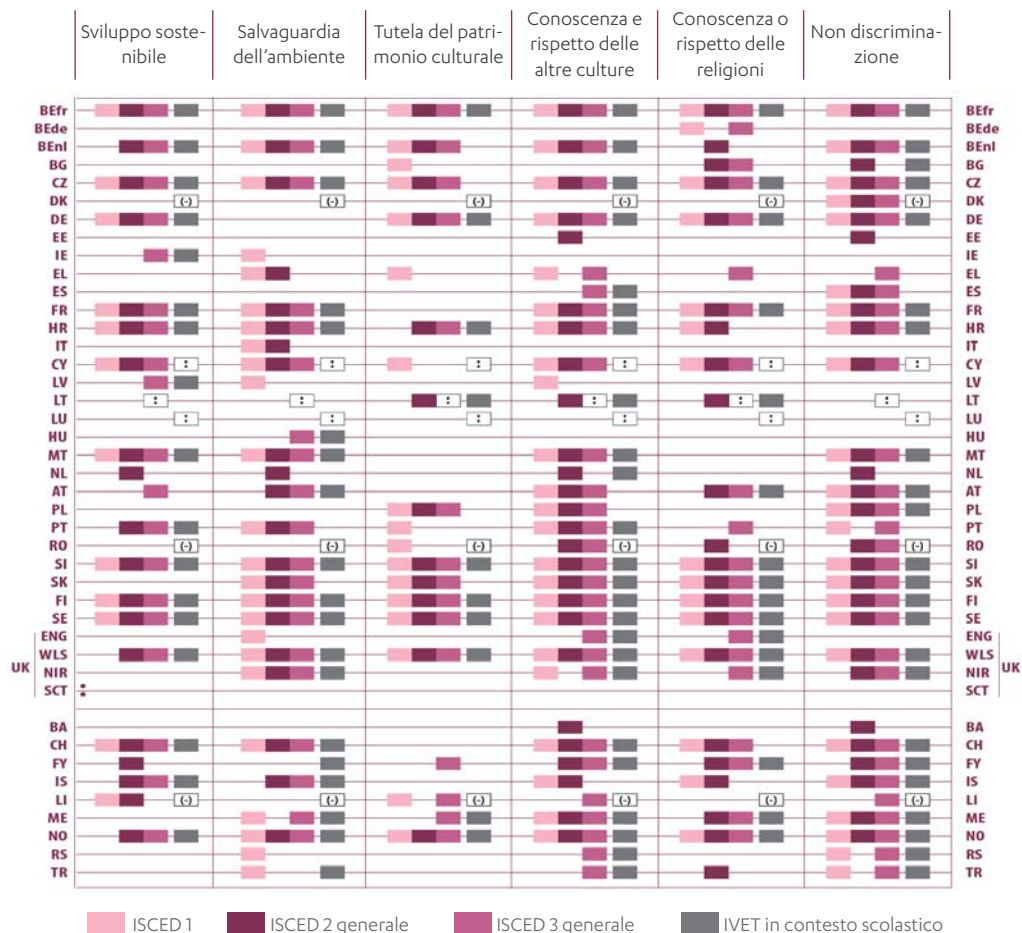
Instillare un senso di equità e spingere gli studenti a privilegiare e rispettare la giustizia (“rispetto della giustizia”) è presente in approssimativamente lo stesso numero di curricula nei livelli ISCED (si veda la figura 1.12).

Figura 1.16: Distribuzione nei vari paesi delle competenze relative all’“agire in modo socialmente responsabile” nei curricula nazionali dell’educazione alla cittadinanza dell’istruzione primaria e secondaria generale e dell’IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Figura 1.16 (segue): Distribuzione nei vari paesi delle competenze relative all'“agire in modo socialmente responsabile” nei curricoli nazionali dell'educazione alla cittadinanza dell'istruzione primaria e secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese (Figura 1.16)

Danimarca e Romania: non esiste un curriculum comune per tutti gli studenti dell'IVET.

Germania: i dati sono tratti dalle risoluzioni della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali.

Spagna: ulteriori competenze sono indicate nei curricoli a livello regionale. I seguenti esempi sono tratti dai curricoli delle Comunità autonome. **Catalogna:** agire in modo socialmente responsabile (ISCED 1 e 3), rispetto della giustizia (ISCED 1 e 2), solidarietà (ISCED 1 e 3), rispetto degli altri esseri umani (ISCED 1 e 2), salvaguardia dell'ambiente (ISCED 1), conoscenza e rispetto delle altre culture (ISCED 2 e 3) e non discriminazione (ISCED 1). **Galizia:** rispetto della giustizia (ISCED 2), solidarietà (ISCED 2), rispetto degli altri esseri umani (ISCED 2), rispetto dei diritti umani (ISCED 1-3), senso di appartenenza (ISCED 2), sviluppo sostenibile

(ISCED 3), conoscenza e rispetto delle altre culture (ISCED 1) e non discriminazione (ISCED 2). **Castiglia-La Mancia**: rispetto della giustizia (ISCED 3), solidarietà (ISCED 2), rispetto degli altri esseri umani (ISCED 2), sviluppo sostenibile (ISCED 3), conoscenza e rispetto delle altre culture (ISCED 1) e non discriminazione (ISCED 2).

Austria: per l'IVET, vengono presi in considerazione i curricula delle scuole professionali a tempo parziale e dei tirocini.

L'impressione che ne emerge è che un gruppo fisso di sistemi educativi promuova questa particolare componente in tutti i livelli di istruzione, ma ciò non risulta corretto. La Polonia tratta tale competenza soltanto a livello ISCED 1 (si veda la figura 1.16). Montenegro e Norvegia insegnano il "rispetto della giustizia" a tutti i livelli, ad eccezione dell'ISCED 2, mentre Italia e Lituania soltanto nell'ISCED 2 e nell'IVET, la Romania solo ai livelli ISCED 2 e 3, la Bosnia-Erzegovina unicamente nell'ISCED 2 e nell'IVET e la Turchia solo ai livelli ISCED 1 e 3.

Nel paragrafo 1.5.3 è stato evidenziato che i sistemi educativi tendono a promuovere un "senso di appartenenza", ovvero l'appartenere a una comunità (locale, regionale, nazionale e/o europea) più ampia (si veda la figura 1.12) e anche che non tutti i paesi utilizzano l'educazione alla cittadinanza per incoraggiare l'identità nazionale, almeno non secondo le indicazioni ufficiali di livello superiore. La figura 1.16 rivela che i sistemi educativi promuovono un "senso di appartenenza" e indica in quale livello di istruzione ciò accade. Al livello ISCED 1, si tratta di Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Germania, Irlanda, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Austria, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Liechtenstein, Montenegro, Serbia e Turchia. Al livello ISCED 2, il numero di paesi è leggermente inferiore ed essi includono segnatamente Belgio (Comunità francese), Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Ungheria, Malta, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein e Montenegro. Al livello ISCED 3, il gruppo di paesi è ancora più ristretto: Belgio (Comunità francese), Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Francia, Croazia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles), Bosnia-Erzegovina, Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Liechtenstein, Montenegro e Serbia. Infine, nell'IVET essi includono soltanto Belgio (Comunità francese), Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Francia, Croazia, Italia, Lettonia, Ungheria, Malta, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles), Bosnia-Erzegovina, Svizzera, Mon-

tenegro e Serbia. Questo significa che ci sono otto paesi in cui l'identità collettiva non è menzionata nel curriculum dell'educazione alla cittadinanza per nessun livello di istruzione. Si tratta di Danimarca, Estonia, Grecia, Spagna (tranne che a livello regionale), Paesi Bassi, Polonia, Regno Unito (Inghilterra) e Norvegia.

L'analisi del curriculum ha dimostrato che l'educazione alla cittadinanza è percepita come strumentale nella maggior parte dei paesi europei per insegnare agli studenti la necessità di rispettare gli altri. Sebbene l'area di competenze "interazione efficace" includa il "rispetto di opinioni e credenze diverse" (si veda la figura 1.10), l'area relativa alla responsabilità sociale si spinge oltre nell'insegnare il rispetto non soltanto per gli esseri umani in generale, ma anche per le diverse culture e, in una certa misura, le religioni (si veda la figura 1.12). Molti paesi fanno di più e cercano di insegnare agli studenti i diritti umani, spesso impartendo conoscenze sulla Dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU. Soltanto la Comunità tedesca del Belgio non menziona esplicitamente i diritti umani nel curriculum. Tutti gli altri sistemi educativi trattano il rispetto dei diritti umani in almeno un livello di istruzione, mentre la maggior parte li affronta a tutti i livelli ISCED, sebbene sia più comune nell'istruzione secondaria.

Un altro aspetto interessante dell'educazione alla cittadinanza è che spesso comprende una dimensione ecologica. In altre parole, 29 paesi trattano la "salvaguardia dell'ambiente" o lo "sviluppo sostenibile" nel curriculum. Quest'ultimo tema, essendo relativamente più specialistico, si ritrova in meno sistemi educativi, ovvero: Belgio (Comunità fiamminga e francese), Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Spagna (a livello regionale). Francia, Croazia, Cipro, Lettonia, Malta, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles), Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda e Liechtenstein.

Analogamente, "conoscenza o rispetto delle religioni" è un tema più ridotto, rispetto a "conoscenza e rispetto delle altre culture". Di conseguenza, meno sistemi educativi lo includono nel loro curriculum e diversi paesi che lo fanno, non lo insegnano a tutti i livelli di istruzione. La Comunità fiamminga del Belgio, quindi, fa riferimento alla tolleranza religiosa e/o alla consapevolezza nell'ISCED 2, mentre la Comunità tedesca ai livelli ISCED 1 e 3. La Bulgaria lo include nel curriculum per l'ISCED 2 e 3, la Grecia per l'ISCED 3, la Croazia per l'ISCED 1 e 2, Cipro per l'ISCED 1, 2 e 3, la Lituania per l'ISCED 2

e l'IVET, l'Austria per l'ISCED 2 e 3 e l'IVET, il Portogallo per l'ISCED 3, la Romania per l'ISCED 2, il Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord) per l'ISCED 3 e l'IVET, la Svizzera per l'ISCED 1, 2 e 3, l'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia per l'ISCED 2 e 3 e l'IVET, l'Islanda per l'ISCED 1 e 2, il Montenegro e, ultima, ma non per importanza, la Turchia per l'ISCED 2. I sistemi educativi che prevedono "conoscenza o rispetto delle religioni" in tutti i livelli di istruzione e percorsi sono soltanto Comunità francese del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Francia, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Galles) e Norvegia.

Agire democraticamente

Dato che la democrazia non è semplicemente una struttura politica ma anche un ideale, non sorprende che la maggioranza dei paesi qui esaminati includa nel curriculum dell'educazione alla cittadinanza l'obiettivo di insegnare agli studenti ad apprezzare la democrazia e mostrare rispetto per essa. Risulta sorprendente, però, il fatto che non tutti i sistemi educativi menzionino tale obiettivo nel curriculum. È il caso della Comunità tedesca del Belgio, Cipro, Lussemburgo e Regno Unito (Inghilterra e Galles). In tutti gli altri sistemi educativi, si insegna ad apprezzare e rispettare la democrazia in almeno un livello di istruzione (si veda la figura 1.17).

Figura 1.17: Distribuzione nei vari paesi delle competenze relative all'“agire democraticamente” nei curricula nazionali dell'educazione alla cittadinanza dell'istruzione primaria e secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Danimarca e Romania: non esiste un curriculum comune per tutti gli studenti dell'IVET.

Germania: i dati sono tratti dalle risoluzioni della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali.

Spagna: ulteriori competenze sono indicate nei curricula a livello regionale. I seguenti esempi sono tratti dai curricula delle Comunità autonome. **Catalogna:** rispetto della democrazia (ISCED 1), conoscenza delle istituzioni politiche (ISCED 3), conoscenza dei processi politici (ISCED 3), conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali (ISCED 1), rispetto delle regole (ISCED 1 e 2), partecipazione (ISCED 1) e partecipazione alla società civile (ISCED 3). **Galizia:** rispetto della democrazia (ISCED 3), conoscenza delle istituzioni politiche (ISCED 2), conoscenza dei processi politici (ISCED 2), conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali (ISCED 3), conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali (ISCED 2 e

3) e partecipazione (ISCED 1 e 2). **Castiglia-La Mancia**: agire democraticamente (ISCED 3), conoscenza delle istituzioni politiche (ISCED 3), conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali (ISCED 3), rispetto delle regole (ISCED 1 e 2), partecipazione (ISCED 1-3) e Conoscenza della società civile o partecipazione a essa (ISCED 3).

Austria: per l'IVET, vengono presi in considerazione i curricula delle scuole professionali a tempo parziale e dei tirocini.

Nei seguenti paesi, l'insegnamento inizia nella scuola primaria: Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna (a livello regionale), Francia, Croazia, Italia, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia, Svizzera, Norvegia e Turchia.

Vivere in una democrazia implica non soltanto diritti e libertà, ma anche doveri e restrizioni. Pertanto, essere consapevoli dell'importanza delle regole sociali e giuridiche e della necessità di rispettarle è qualcosa che la maggior parte dei sistemi educativi europei cerca di instillare negli studenti sin dai primi anni. Tuttavia, i curricula dell'educazione alla cittadinanza non sempre menzionano il "rispetto delle regole". In particolare, i curricula nazionali di Belgio (Comunità tedesca), Danimarca, Estonia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda e Liechtenstein non fanno riferimento allo stato di diritto o al fatto che gli studenti debbano imparare a obbedire alle regole in generale.

Al centro dell'educazione alla cittadinanza vi è la responsabilità di impartire una conoscenza e comprensione delle istituzioni, dei processi e dei concetti politici, solitamente adattati alle particolarità di ogni singolo paese e/o regione. Pertanto, non c'è quasi nessun sistema educativo in Europa che non tratti la "conoscenza delle istituzioni politiche" o la "conoscenza dei processi politici". Le eccezioni sono poche e riguardano la Comunità tedesca del Belgio, la Lituania e l'Islanda.

Nonostante sia comprensibile che la maggior parte dei sistemi educativi insegni agli studenti concetti sociali e politici più astratti, come la definizione di società o democrazia, nell'istruzione secondaria piuttosto che primaria, è opportuno notare che tali temi tendono a essere più trascurati nell'ambito dell'IVET. Soltanto Belgio (Comunità fiamminga e francese), Germania, Francia, Lettonia, Lituania, Malta, Austria, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Montenegro inseriscono la "conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali" nei curricula dell'IVET (si veda la figura 1.17).

Analogamente, esistono solo pochi sistemi educativi che hanno introdotto una dimensione internazionale nel curriculum dell'IVET ("conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali"). In altre parole, nell'IVET, il curriculum dell'educazione alla cittadinanza della maggior parte dei sistemi educativi non menziona proprio l'UE, né cita altre organizzazioni o trattati internazionali. Belgio (Comunità fiamminga e francese), Repubblica ceca, Germania, Francia, Croazia, Ungheria, Malta, Austria, Polonia, Slovenia, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Bosnia-Erzegovina e Montenegro costituiscono un'eccezione.

La figura 1.13 rivela che circa la metà dei sistemi educativi qui esaminati ha introdotto una dimensione internazionale nell'educazione alla cittadinanza a livello di istruzione secondaria. Diversi dei paesi che partecipano al presente studio non sono Stati membri dell'UE, il che potrebbe spiegare perché l'UE o l'unificazione europea non venga menzionata nei loro curricula. Tuttavia, i risultati presentati nella figura 1.17 contraddicono tale ipotesi. Ben otto Stati membri dell'UE non hanno una dimensione internazionale nel curriculum dell'istruzione secondaria, mentre essa è presente in sei dei paesi non UE qui esaminati (Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Montenegro e Norvegia). Nota decisamente più positiva: Belgio (Comunità francese), Repubblica ceca, Germania, Spagna, Italia, Cipro, Malta, Paesi Bassi, Slovenia, Finlandia e Norvegia iniziano a insegnare organizzazioni e trattati internazionali a livello ISCED 1.

Sebbene tutte le competenze di cittadinanza menzionate finora siano preziose, incoraggiare gli studenti a partecipare alla vita sociale e politica è particolarmente importante. In un'epoca di democrazia di massa, in cui potrebbe sembrare che un singolo cittadino abbia poco potere di cambiare le cose, potrebbe non essere immediatamente ovvio per i giovani il motivo per il quale è importante partecipare alla politica, al processo decisionale collettivo o agli enti e progetti della comunità. Pertanto, l'educazione alla cittadinanza può rivestire un ruolo significativo a tal riguardo. I risultati presentati nella figura 1.13 suggeriscono che la stragrande maggioranza dei paesi europei è consapevole del potenziale dell'educazione alla cittadinanza e promuove la partecipazione degli studenti in vari modi. Gli unici sistemi educativi che non menzionano la partecipazione nel curriculum in nessun livello di istruzione sono Belgio (Comunità tedesca), Ungheria, Paesi Bassi ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia. Andrebbe notato, tuttavia, che ciò non prova che la partecipazione degli studenti non venga promossa a livello scolastico o persino al di là di esso.

Sintesi (B. Contenuti)

Nel complesso, è difficile intravedere tra i sistemi educativi un particolare modello nella distribuzione delle competenze di cittadinanza o nelle aree di competenze. Sebbene diversi paesi abbiano priorità e approcci diversi, l'analisi dei contenuti dei curricula di educazione alla cittadinanza non ha rivelato differenze evidenti, ad esempio, tra Europa settentrionale e meridionale, orientale e occidentale, nuovi e vecchi Stati membri dell'UE oppure paesi UE e non UE. Pertanto, se vi sono differenze sistematiche tra paesi, esse non si riferiscono alle suddette classificazioni. Ciononostante, l'analisi dei contenuti del curriculum ha rivelato che i paesi europei condividono molte somiglianze riguardo al contenuto del curriculum dell'educazione alla cittadinanza. Ad esempio, è stato dimostrato che le competenze relative allo sviluppo personale e alle interazioni interpersonali degli studenti vengono promosse soprattutto nelle scuole primarie. Il pensiero critico, invece, è solitamente coltivato nell'istruzione secondaria, mentre l'apprendimento di un modo di agire democratico avviene a livello secondario superiore. All'interno delle aree di competenze della cittadinanza esistono inevitabilmente differenze tra i paesi, ma anche alcuni punti di convergenza. La maggioranza dei paesi include nei propri curricula responsabilità personale, cooperazione e comunicazione a tutti i livelli di istruzione. Per quanto riguarda le componenti dell'area di competenze relativa al "pensiero critico", la maggioranza dei paesi qui studiati promuove di nuovo l'"esercizio della capacità di giudizio" da parte degli studenti a tutti i livelli. Altre competenze, come la "creatività" sono insegnate con maggiore probabilità nei primi anni, mentre lo studio degli affari correnti e la "comprensione del mondo attuale" tendono a essere affrontati in una fase più tarda del percorso scolastico. È interessante notare come un'ampia maggioranza di paesi tratti il tema del rispetto, inteso in senso generale come il rispetto di opinioni e credenze diverse oppure, in particolare, come il rispetto di altre culture e religioni o di diritti umani. Nonostante i diritti umani siano una tematica affrontata a tutti i livelli dell'istruzione, la maggior parte dei curricula dell'educazione alla cittadinanza cerca di promuovere un senso di appartenenza alla comunità nel suo complesso soprattutto nel corso dell'istruzione primaria. Non da ultimo, è opportuno evidenziare che le componenti che risultano predominanti nei sistemi educativi europei nell'area di competenze della cittadinanza più esplicitamente politica tra le quattro ("agire democraticamente") sono quelle relative a partecipazione, rispetto della democrazia e delle regole e conoscenza delle istituzioni politiche.

CASO DI STUDIO 1: LA RIFORMA DEL CURRICOLO DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN AUSTRIA

In Austria, l'educazione alla cittadinanza moderna è nata nel 1978 con l'Ordinanza generale "L'educazione alla cittadinanza come principio educativo cross-curricolare" (*Bundesministerium für Unterricht und Kunst*, 1978). A seguito dell'abbassamento dell'età per l'accesso al voto alle elezioni politiche nel 2007, l'educazione alla cittadinanza è stata offerta nell'ambito della nuova materia scolastica integrata "storia, studi sociali ed educazione alla cittadinanza" dal 2008. Di seguito, viene presentata l'ultima di una serie di riforme attuate nel 2006. Le informazioni e le argomentazioni espresse nella seguente analisi sono tratte da documenti ufficiali e dai giudizi espressi da sette intervistati, la maggior parte dei quali coinvolti direttamente nell'ideazione, nella sperimentazione e nello sviluppo della riforma del curriculum⁴⁶.

Motivazioni del progetto e principali obiettivi

L'obiettivo della riforma del curriculum del 2016 in Austria era quello di rafforzare l'educazione alla cittadinanza. Sebbene essa fosse già una materia obbligatoria prima della riforma, i soggetti interessati avevano convenuto che meritasse maggiore attenzione. Dal momento che l'educazione alla cittadinanza veniva insegnata insieme alla storia, come materia integrata, e per lo più da docenti di storia, era facile per gli insegnanti e gli studenti trattarla come una materia di secondo ordine. Inoltre, prima della riforma, era insegnata soltanto a partire dall'ottavo anno.

46 Gli intervistati (in ordine alfabetico) sono: Sig. J. Brzobohaty (docente di tedesco e storia/cittadinanza di scuola secondaria, lettore presso l'Università di Vienna e assistente presso l'istituto universitario privato per la formazione degli insegnanti di Vienna/Krems); Sig.ra P. Hladschik (Direttore di *polis* – Centro austriaco per l'educazione alla cittadinanza nelle scuole); Sig. P. Mitnik (Responsabile del Centro per l'educazione alla cittadinanza presso l'istituto universitario per la formazione degli insegnanti di Vienna); Sig. S. Polzer (Ministero austriaco dell'istruzione, Unità Eurydice); Sig.ra S. Steininger (Ministero austriaco dell'istruzione, vice-responsabile del dipartimento per l'educazione alla cittadinanza); Sig.ra J. Tradinik (Presidente del Consiglio nazionale austriaco per i giovani); Sig. B. Vogel (dirigente scolastico di una scuola secondaria e insegnante di storia ed educazione alla cittadinanza).

Nonostante fosse chiaro che dovesse essere rafforzata, era comunque necessario mantenere un approccio pragmatico. Di conseguenza, anche se alcuni soggetti interessati avevano espresso il desiderio che diventasse una materia a sé stante insegnata in modo indipendente dalla storia, questo era estremamente difficile a causa dell'effetto che avrebbe avuto sulle altre materie. Insegnare l'educazione alla cittadinanza separatamente avrebbe richiesto di togliere ore ad altre materie.

La soluzione scelta è stata di riformulare il curriculum prevedendo moduli obbligatori, due dei quali dedicati esclusivamente ad essa, due riferiti sia all'educazione alla cittadinanza che alla storia e i restanti cinque relativi soltanto alla storia. Pertanto, l'educazione alla cittadinanza è rimasta integrata nella materia "storia", ma ora gli insegnanti sono obbligati a svolgere tutti e nove i moduli, migliorandone di fatto la conoscenza.

Lo status dell'educazione alla cittadinanza è stato potenziato anche in un altro modo. Invece di iniziare all'ottavo anno (ultimo anno dell'ISCED 2), viene ora insegnata a partire dal sesto anno (il secondo anno dell'ISCED 2). In questo modo, si garantisce che gli studenti seguano l'educazione alla cittadinanza non soltanto per un periodo più lungo, ma anche prima dei 16 anni, ovvero l'età in cui in Austria si acquisisce il diritto di voto.

Tale riforma estesa ha riguardato anche i contenuti del curriculum, ma dal momento che l'educazione alla cittadinanza viene insegnata insieme alla storia, molte delle riforme relative ai contenuti hanno a che fare con tale materia e non sono analizzate in questa sede. È comunque importante segnalare che il nuovo curriculum ha introdotto la nozione di apprendimento basato su concetti fondamentali (*Basiskonzepte*)⁴⁷. Il curriculum non distingue tra i concetti di storia ed educazione alla cittadinanza, dal momento che la maggior parte di essi si riferisce a entrambe. Tali concetti fondamentali sono raggruppati in tre categorie: (i) i fondamenti del sapere storico e politico (che comprendono i concetti di verificabilità, causalità, costruttività, prospettiva e selezione), (ii) il tempo (che comprende concetti quali il flusso temporale, i punti temporali e la divisione tra periodi) e (iii) il vivere insieme in una comunità umana (che comprende i concetti di struttura, potere, comunicazione, margine di trattativa, spazio vitale - *Lebensraum* e spazio naturale, norme, lavoro, diversità e divisione).

Un'altra novità del nuovo curriculum è che i moduli di educazione alla cittadinanza, a differenza dell'ordine cronologico utilizzato in passato, trattano i temi combinando approcci

47 Il testo completo (in tedesco) del nuovo curriculum di educazione alla cittadinanza è disponibile qui: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (consultato il 26 maggio 2017).

trasversali dal punto di vista temporale e modulare. Inoltre, l'attuale curriculum distingue tra tre dimensioni intercorrelate ma distinte dell'ontologia politica. La prima, la dimensione formale ("*polity*"), riguarda la costituzione e le istituzioni politiche. La seconda, i contenuti ("*policy*"), abbraccia gli obiettivi e i compiti della *polity* nonché le ideologie e gli interessi politici concorrenti associati. La terza, il processo ("*politics*"), tratta di come le idee politiche si traducono nella pratica, come si forma la "volontà politica" e come si costruisce il consenso politico e si risolvono i conflitti.

Per quanto riguarda la selezione dei temi dell'educazione alla cittadinanza, gli intervistati hanno evidenziato che il nuovo curriculum non differisce molto da quello vecchio. La maggior parte dei temi indicati era già menzionata nel vecchio curriculum. Tuttavia, la revisione del curriculum ha offerto l'opportunità di migliorare la visibilità di alcuni temi e di fare esplicito riferimento a essi. Ad esempio, i diritti umani, un'Europa rafforzata e una prospettiva globale sono tematiche più visibili nel nuovo curriculum.

Processo e risultati

Il processo di riforma del curriculum è iniziato ufficialmente con l'annuncio dell'intenzione di riformare l'educazione alla cittadinanza nel programma di lavoro generale del nuovo Governo, che si è formato dopo le elezioni generali del 2013⁴⁸. Tale programma di lavoro era piuttosto ridotto rispetto alla riforma che si intendeva attuare e affermava semplicemente che la misura riguardava "l'introduzione dell'educazione politica [ossia, alla cittadinanza], come modello obbligatorio a partire dal sesto anno, nell'ambito della materia storia e studi sociali/educazione politica [alla cittadinanza]. Le scuole saranno, inoltre, libere di insegnare una materia a loro scelta (Cancelleria federale austriaca 2013, p. 42). Quest'ultimo punto significa che le scuole, se lo desiderano, sono libere di offrire l'educazione alla cittadinanza come materia a sé stante. Si tratta della riaffermazione di un diritto preesistente, previsto sin dal 1970. Tuttavia, secondo gli intervistati, poche scuole scelgono di offrire l'educazione alla cittadinanza come materia a sé stante a causa dell'impatto che tale disciplina ha sulle ore di insegnamento delle altre materie.

Il brevissimo cenno nel programma di lavoro del Governo ha significato che tutti i dettagli importanti, inclusa la portata esatta e l'arco temporale della riforma, hanno dovuto

48 Il programma di lavoro del Governo federale austriaco è disponibile nella sua versione integrale (in inglese) all'indirizzo: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588>

to essere definiti. La prima iniziativa, avviata dal gabinetto del ministro dell'istruzione di allora, è stata la formazione di un gruppo di lavoro composto da esperti. Il diritto austriaco prevede una consultazione con le parti sociali e i soggetti interessati dopo la stesura di una legge o un'ordinanza generale (e il curriculum ha lo status giuridico di un'ordinanza generale), ma non prima. Tuttavia, il ministero, in stretta cooperazione con il gabinetto del ministro, ha deciso che era ragionevole riunire tutti i principali soggetti interessati per contribuire al progetto di riforma, sebbene l'ultima parola e la responsabilità spettassero al ministro.

Il gruppo di lavoro di esperti comprendeva vari soggetti interessati, come rappresentanti del ministero, delle autorità educative regionali, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, di *polis* – il Centro austriaco per l'educazione alla cittadinanza nelle scuole, del Consiglio nazionale austriaco per i giovani, nonché di altre organizzazioni semi-governative o non governative, per un totale di 20 membri. Esso includeva anche tre professori universitari che sono stati tra gli autori del nuovo curriculum⁴⁹.

La fase di progettazione della riforma è durata circa un anno e mezzo, seguita da una fase di sperimentazione di un anno scolastico (2015/16). Il nuovo curriculum è stato sperimentato in circa 40 scuole di livello secondario inferiore in tutte e nove le regioni austriache (*Länder*). Nel corso della fase di sperimentazione, le scuole e gli insegnanti partecipanti hanno fornito sostegno al ministero, a *polis* – il Centro austriaco per l'educazione alla cittadinanza nelle scuole, agli autori del curriculum e agli istituti superiori per l'insegnamento. Tra ottobre 2015 e maggio 2016 nella città di Salisburgo sono state organizzate tre riunioni in cui gli insegnanti hanno avuto l'opportunità di esprimere la loro opinione, fare domande e fornire feedback. Oltre a tali riunioni, il ministero ha aperto un altro canale di comunicazione con le scuole partecipanti, che erano tenute a inviare rapporti regolari al ministero. Questo fatto si è andato ad aggiungere alle lamentele secondo cui gli insegnanti che stavano sperimentando il nuovo curriculum erano gravati da troppi compiti. Nonostante l'esistenza di canali di comunicazione tra il ministero e i docenti, alcuni di questi hanno avuto l'impressione che le loro opinioni non contassero davvero. Alla fine, dopo il periodo di sperimentazione la bozza di curriculum è stata modificata, sebbene le modifiche siano state limitate.

49 Gli autori sono stati il prof. T. Hellmuth, il prof. C. Kühberger e il prof. A. Ecker.

Un altro motivo che ha dato origine a proteste è stato il fatto che i nuovi libri di testo non erano pronti per essere utilizzati durante la fase di sperimentazione o nel corso del primo anno di piena attuazione (2016/17). Tuttavia, sia gli istituti universitari che *polis* – il Centro austriaco per l’educazione alla cittadinanza nelle scuole – hanno fornito ai docenti materiale per facilitare il loro lavoro. In ogni caso, questo non ha costituito un ostacolo insormontabile dal momento che anche prima del lancio della riforma gli insegnanti di cittadinanza erano abituati a reperire autonomamente il materiale adeguato. Il problema dell’indisponibilità di nuovi libri di testo e manuali per gli insegnanti, che è stato segnalato da tutti gli intervistati come l’unica complicazione nel processo di riforma, dovrebbe risolversi all’inizio dell’anno scolastico 2017/18.

Una sfida irrisolta riguarda la valutazione degli studenti. Secondo uno degli intervistati, ci sono evidenze empiriche che suggeriscono che, rispetto alla materia “storia”, i temi di educazione alla cittadinanza siano sottorappresentati negli esami finali. Gli studenti se lo aspettano e possono adeguare il loro processo di ripasso di conseguenza.

Nel complesso, la riforma del curriculum non si è rivelata controversa. Naturalmente, come tutti i processi di cambiamento, ha creato qualche problema, tra cui i ritardi nella disponibilità dei nuovi libri di testo, che sono già stati menzionati. Altre problematiche sono state evidenziate dagli insegnanti di educazione alla cittadinanza che dovevano familiarizzare con il nuovo curriculum e adattare il loro insegnamento ai nuovi elementi contenuti in esso. Tuttavia, in occasione della seconda riunione di Salisburgo, la maggior parte dei docenti che partecipava alla sperimentazione sembrava essersi abituata al nuovo curriculum. Alcuni problemi sono sorti rispetto ai temi selezionati per il curriculum, ma riguardavano principalmente la storia, piuttosto che l’educazione alla cittadinanza. Forse, la principale ragione per cui la riforma dell’educazione alla cittadinanza in Austria si è presentata come relativamente non controversa è stata il fatto che fossero state create le condizioni necessarie. Questo ci conduce alla parte finale del presente caso di studio in cui si esaminano le ragioni alla base della riforma del curriculum in Austria.

Ragioni della riforma

La riforma che ha interessato l’educazione alla cittadinanza non è avvenuta a seguito di una singola causa, ma ha avuto origine dalla combinazione di molti fattori, alcuni dei quali sono intervenuti contemporaneamente, rendendo difficile isolare il peso di ciascuno di essi. No-

nonostante sia chiaro che il riferimento all'educazione alla cittadinanza nel programma di lavoro del governo austriaco abbia reso la riforma imminente, non è immediatamente ovvio il motivo per il quale essa sia stata inclusa nel programma di lavoro o perché la riforma abbia assunto la forma che poi ha infine assunto.

Per quanto riguarda la prima domanda, il Consiglio nazionale austriaco per i giovani (*Bundes Jugend Vertretung*), attraverso un'organizzazione ombrello che rappresenta 53 organizzazioni giovanili austriache, ha svolto un ruolo significativo esercitando una forte pressione. Essendo una delle parti sociali riconosciute dal governo austriaco e rappresentando giovani di età fino ai 30 anni, quasi tre milioni di persone in Austria secondo il suo presidente, il Consiglio nazionale austriaco per i giovani (National Youth Council - NYC) ha organizzato una campagna al fine di far includere un riferimento all'educazione alla cittadinanza nel programma di lavoro. La campagna si è svolta tra le elezioni generali del 2013 e le elezioni europee del 2014 e ha comportato la redazione di un documento di sintesi e di altri materiali della campagna su cos'è l'educazione alla cittadinanza, perché è importante e cosa bisognerebbe fare. Il NYC ha contattato tutti i partiti politici e i membri del Parlamento per far sentire la sua voce. Questi sforzi hanno portato i loro frutti e hanno convinto i rappresentanti di due partiti (*Sozialdemokratische Partei Österreichs* e *Österreichische Volkspartei*) della coalizione di governo a includere nel programma di lavoro un riferimento al fatto che l'educazione alla cittadinanza debba iniziare a partire dal sesto anno.

Il NYC ha continuato a essere molto attivo anche dopo il suo successo iniziale con il programma di lavoro del Governo. Non appena ha scoperto che il ministero dell'istruzione aveva istituito un gruppo di lavoro composto da esperti, ha chiesto di essere incluso. Una volta all'interno, ha promosso un approccio olistico all'educazione alla cittadinanza e ha assicurato, tra le altre cose, che il nuovo curriculum facesse esplicito riferimento a essa - un risultato importante, perché ha significato che anche i nuovi libri di testo avrebbero contenuto riferimenti diretti alla materia, consolidando così lo status del NYC come attore significativo per le questioni giovanili.

Il NYC ha promosso un programma di tipo massimalista sull'educazione alla cittadinanza, che includeva l'inizio dell'insegnamento della stessa, come materia a sé stante, a partire dal quinto anno. Tuttavia, è diventato presto chiaro che bisognava raggiungere un compromesso, nonostante il Ministro dell'istruzione (G. Heinisch-Hosek), in linea di principio, fosse favorevole rispetto a tale idea. L'interesse personale del Ministro per l'educazione alla cit-

tadinanza è stato, inoltre, determinante per realizzare una riforma che rafforzasse sostanzialmente tale materia in Austria, come confermato da più di un intervistato. È stata la prima volta che un ministro aveva una persona dedicata alle questioni relative all'educazione alla cittadinanza nel proprio gabinetto.

Nonostante l'attività di tutti i soggetti interessati, che spaziano dalle più alte cariche del ministero fino ai singoli insegnanti, abbia contribuito a proprio modo a lanciare e a mettere in atto agevolmente un processo di riforma importante, andrebbe riconosciuto anche il ruolo svolto dalle forze sociali intese in senso ampio. Come menzionato all'inizio, l'educazione alla cittadinanza era già stata riformata nel 2008 a seguito dell'abbassamento a 16 anni dell'età in cui si acquisisce il diritto di voto. Ciononostante, vi era un ampio consenso rispetto al fatto che la riforma dell'educazione alla cittadinanza dovesse continuare. Questo, almeno in parte, è stato il risultato di due eventi. In primo luogo, l'abbassamento dell'età per l'esercizio del diritto di voto ha reso ovvio il fatto che l'educazione alla cittadinanza dovesse essere offerta prima e per un periodo più lungo, al fine di garantire che tutti i giovani, ancora in età scolare, divenissero cittadini ben informati, attivi e responsabili. In secondo luogo, l'ascesa o il riemergere di problemi a livello internazionale, come l'estremismo violento, il populismo e la xenofobia, ha suscitato un dibattito nella società e, di conseguenza, la ricerca di risposte appropriate. Come ha spiegato uno degli intervistati, l'educazione alla cittadinanza è talvolta vista come la risposta a problemi urgenti, il che non è necessariamente l'approccio migliore, dato che essa beneficia maggiormente di un approccio costante, piuttosto che di un interesse e di risorse altalenanti.

Principali risultati

- L'educazione alla cittadinanza in Austria è stata rafforzata. Ora ne è stato anticipato l'insegnamento (a partire dal sesto anno di istruzione) e il nuovo curriculum identifica nove moduli obbligatori, due dei quali esclusivamente dedicati a essa (altri due riguardano storia ed educazione alla cittadinanza, e cinque trattano soltanto storia).
- I contenuti del curriculum sono stati ammodernati: si distingue tra *polity*, *policy* e *politics*, vi è una dimensione europea e globale più forte ed è stata introdotta la nozione di "concetti fondamentali".
- Il nuovo curriculum è stato sperimentato per un anno in circa 40 scuole.

- Nel 2016/17 è stato pienamente attuato al sesto anno, mentre nel 2017/18 e nel 2018/19 si passerà conseguentemente alla sua introduzione anche al settimo e all'ottavo anno.
- La principale difficoltà è stata l'anno intercorso tra l'attuazione del nuovo curriculum e la disponibilità dei nuovi libri di testo e dei manuali per gli insegnanti. Tuttavia, i docenti hanno potuto contare sul sostegno di *polis* – il Centro austriaco per l'educazione alla cittadinanza nelle scuole – nonché degli istituti superiori per l'insegnamento per fornire in questo periodo di tempo del materiale alternativo.
- L'approvazione politica trasversale, il sostegno ministeriale, la forte pressione della società civile e l'abbassamento dell'età in cui si acquisisce il diritto di voto, hanno reso possibile la riforma.

Capitolo 2

INSEGNAMENTO, APPRENDIMENTO E PARTECIPAZIONE ATTIVA

Avendo esplorato le linee guida emanate dalle autorità di livello superiore sull'organizzazione e sui contenuti del curriculum dell'educazione alla cittadinanza, il presente capitolo esamina più da vicino il processo di insegnamento e di apprendimento di questa disciplina nelle scuole. Esso analizza l'assistenza fornita alle scuole dalle autorità di livello superiore sotto forma di materiali orientativi e di supporto e prende in considerazione il curriculum formale, le attività extra-curricolari e la partecipazione dei soggetti interessati. Il capitolo prende in esame i seguenti aspetti:

- il ruolo e la funzione delle linee guida emanate dalle autorità di livello superiore, con un allegato che presenta i materiali orientativi e di supporto messi a disposizione per l'educazione alla cittadinanza (si veda l'allegato 3, disponibile soltanto online, in inglese);
- l'insegnamento e l'apprendimento in classe, mappati secondo sei caratteristiche di una pratica pedagogica efficace nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza;
- il supporto all'approccio scolastico globale e integrato, per una cultura scolastica più olistica nel suo complesso e che integri l'educazione alla cittadinanza;
- l'apprendimento oltre il curriculum, con la presentazione di pratiche di insegnamento e apprendimento raccomandate insieme ai programmi elaborati a livello nazionale per sostenerne e accelerarne l'attuazione;
- la partecipazione degli studenti e dei genitori all'organizzazione e alla gestione della scuola, che, come dimostrato, ha un impatto sui risultati nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza.

2.1. Analisi della letteratura scientifica

Ruolo e funzione delle linee guida

Lo sviluppo di politiche e strategie per l'educazione alla cittadinanza risulta già ben avviato in Europa. Tuttavia, la difficoltà consiste spesso nel tradurre tali politiche e riforme in una pratica efficace sul campo (Halász & Michel, 2011). L'orientamento efficace è uno strumento riconosciuto per aiutare le scuole e gli insegnanti ad adattarsi al cambiamento (Roca e Sánchez, 2008). Le linee guida e i materiali di supporto esprimono il modo in cui è articolata la cittadinanza a livello nazionale e regionale e sono spesso influenzati dal dibattito a livello europeo, oltre a fornire prova di come la cittadinanza venga intesa in tali contesti (Keating et al., 2009). Fornire materiali di supporto fa parte di un processo più ampio per sviluppare le capacità di attuazione. Tali standard vengono spesso sviluppati nel contesto di una riforma del curriculum, della definizione degli obiettivi del curriculum e degli standard, della formazione degli insegnanti e dello sviluppo professionale, dei modelli di nuove pratiche scolastiche o dei feedback che risultano dalla valutazione (Halász & Michel, 2011).

È importante notare che i materiali orientativi e di supporto possono aiutare le scuole a introdurre le nuove riforme del curriculum all'interno dei loro contesti istituzionali. Essi possono essere visti sia come un modo attraverso il quale le autorità di livello superiore esercitano pressioni, che come un supporto alle scuole per evolvere le loro pratiche (Altrichter, 2005). Gli insegnanti coinvolti in diverse materie possono richiedere un ulteriore sostegno per integrare le competenze (come l'educazione alla cittadinanza) nel loro insegnamento e per sviluppare obiettivi di apprendimento, collegando tali competenze alla relativa area del curriculum (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012b).

Insegnamento e apprendimento in classe

La moderna educazione alla cittadinanza dovrebbe creare ambienti di apprendimento coinvolgenti e interattivi. Bisognerebbe dare priorità allo sviluppo di competenze e attitudini trasversali radicate nell'educazione alla cittadinanza, come esprimere opinioni, negoziare, risolvere conflitti, pensare in modo critico, analizzare le informazioni, avere il coraggio di difendere un punto di vista, mostrare rispetto e tolleranza ed essere disponibili sia ad ascoltare gli altri che a prendere le loro difese (Citizenship Foundation, 2006). Tale processo di apprendimento richiede pedagogie innovative, che consentano allo

studente di conoscere e comprendere i temi dell'educazione alla cittadinanza oltre che di sviluppare competenze e attitudini associate a tale area di apprendimento. L'insegnamento dovrebbe essere erogato in un ambiente di apprendimento che sia di sostegno, aperto e che non esprima giudizi.

La Citizenship Foundation⁵⁰ definisce le sei caratteristiche necessarie per un apprendimento efficace dell'educazione alla cittadinanza: esso deve essere attivo, interattivo, pertinente, critico, collaborativo e partecipativo (per informazioni più dettagliate, si veda la sezione 2.2.2). Come evidenziato nel quadro concettuale nell'introduzione del presente rapporto, una serie di accademici (McLaughlin, 1992, Kerr, 1999 e Akar, 2012, citato in UNESCO –IBE, 2017) ha tracciato un *continuum* tra gli approcci minimalisti e massimalisti all'educazione alla cittadinanza (si veda la figura 1 nell'introduzione). Tali sei caratteristiche integrano e si collegano a pedagogie associate all'estremità massimalista di tale *continuum*⁵¹. L'apprendimento attivo enfatizza l'apprendere attraverso il fare ed è fortemente allineato all'apprendimento esperienziale. Nonostante l'apprendere attraverso il fare sia stato sostenuto persino da Aristotele, il modello più consolidato di apprendimento esperienziale è stato sviluppato da David A. Kolb, che l'ha definito "un processo attivo, autogestito [...] in cui la conoscenza è creata mediante la trasformazione dell'esperienza" (Kolb, 1984, citato in Sliwka 2006). L'apprendimento cooperativo è una pedagogia ampiamente associata all'educazione alla cittadinanza ed è strettamente correlato alla caratteristica della collaboratività. Van Driel et al. (2016) lo definiscono come un apprendimento che prevede l'utilizzo a fini educativi di piccoli gruppi eterogenei [...], in cui gli studenti lavorano insieme [verso obiettivi condivisi] per massimizzare il loro apprendimento e quello degli altri. La caratteristica della pertinenza si ricollega alla necessità di un'educazione alla cittadinanza attraverso l'apprendimento autentico o collegato alla vita reale, con il pensiero critico come area di sviluppo vitale per favorire l'alfabetizzazione ai media. La partecipazione, l'ultima caratteristica identificata, riunisce l'ethos dell'educazione alla cittadinanza massimalista per abbracciare lo studente in quanto creatore e orientatore del

50 La Citizenship Foundation è un ente di beneficenza del Regno Unito che sostiene gli insegnanti, le scuole e i decisori politici nell'inclusione di un'educazione alla cittadinanza di alta qualità nei sistemi educativi britannici.

51 Una serie di rapporti internazionali enfatizza l'insegnamento e l'apprendimento che abbracciano le caratteristiche dell'educazione alla cittadinanza massimalista, come quelli della Commissione europea (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a, 2012b), dell'UNESCO (1998), dell'UNESCO-IBE (2017), IDEA (1999) e del Consiglio d'Europa (Dürr et al., 2000).

proprio apprendimento esperienziale, in grado di dire la propria opinione sulla propria esperienza educativa, come descritto dalla Citizenship Foundation in un documento ufficiale presentato al governo britannico, che afferma che “l’attenzione prestata alla voce degli alunni e all’apprendimento partecipativo rappresenta il cuore di ciò a cui aspirano le scuole”⁵², ripreso anche in una precedente pubblicazione del Consiglio d’Europa (Dürr et al., 2000). Queste sei caratteristiche possono essere viste sia singolarmente che collettivamente in differenti attività di apprendimento e costituiscono una guida per identificare l’eccellenza nell’esperienza di apprendimento dell’educazione alla cittadinanza.

Sostegno per un approccio scolastico globale e integrato

Se si vuole che l’educazione alla cittadinanza sia interdisciplinare, olistica e partecipativa, è necessario adottare un approccio scolastico globale e integrato per raggiungere tale obiettivo. L’educazione alla cittadinanza massimalista implica che il processo preveda un cambiamento sistemico a livello scolastico, per integrare sia l’ethos che le azioni della democrazia e della cittadinanza attiva nella gestione scolastica, nella cultura, nella pianificazione e nel monitoraggio, nell’insegnamento, nell’apprendimento e nella comunità nel suo insieme (Hargreaves, 2008). Si tratta di modifiche che riguardano l’organizzazione dei processi di apprendimento a vari livelli: a livello individuale all’interno di un’organizzazione e a livello dell’organizzazione stessa, che deve imparare a modificare le modalità attraverso le quali opera (Altrichter, 2005).

Per illustrare cosa si intende per approccio scolastico globale e integrato, è utile considerare un *continuum* di progressione adattato da una tipologia del 2005, presentata nel rapporto annuale sullo studio longitudinale relativo all’educazione alla cittadinanza nel Regno Unito (*UK-based Citizenship Education Longitudinal Study Annual Report*, Kerr et al., 2004). Esso ha identificato le caratteristiche di quattro fasi dello sviluppo scolastico. Al livello iniziale, c’è la scuola “minimalista” che si trova in una prima fase di sviluppo, non è vista come una scuola democratica, non prevede molto coinvolgimento dei soggetti interessati e ha poca varietà nei metodi di offerta o nelle attività extra-curricolari. Le scuole “mirate” sono più avanzate in questi ambiti, mentre quelle “progressiste” sono le più sviluppate e sono viste come democratiche per via del coinvolgimento di una serie di

52 Per ulteriori informazioni, si veda <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281>.

persone nella pianificazione dell'educazione alla cittadinanza, nell'utilizzo di una varietà di metodi per offrire il curriculum, nel coinvolgimento della comunità scolastica e di quella più ampia nel suo complesso e nella predisposizione di meccanismi per riconoscere i risultati raggiunti. Questa tipologia include, infine, le scuole "implicite", che sono quelle che hanno alcune di queste caratteristiche, ma che non si concentrano ancora esplicitamente sull'educazione alla cittadinanza nel curriculum, pur avendo il potenziale per diventare "progressiste". I principi dell'educazione interdisciplinare, olistica e partecipativa sono integrati nella scuola "progressista" avanzata, in cui è evidente un senso di progressione verso tipi diversi di scuola identificati in questa evoluzione dell'approccio scolastico globale e integrato.

Al suo interno, l'approccio scolastico globale e integrato può essere definito come "un approccio scolastico olistico che è stato strategicamente costruito per migliorare l'apprendimento, il comportamento e il benessere degli studenti e per offrire condizioni favorevoli" (Lavis, 2015, citato in Van Driel et al., 2016). Questo modello è stato applicato specificamente all'educazione alla cittadinanza, ma anche a temi specifici che vanno dallo sviluppo sostenibile (Hargreaves, 2008) al benessere (Elfrink et al., 2017).

I benefici sono ampiamente condivisi. La Citizenship Foundation, con sede nel Regno Unito, facendo riferimento al modello della scuola globale e integrata, ha realizzato un'illustrazione dei benefici dell'educazione alla cittadinanza tratti da una ricerca più ampia guidata da David Kerr⁵³:

Scuola:

- Potenzia la voce e la partecipazione degli studenti;
- Ha un impatto sulla leadership degli studenti;
- Rafforza la scuola intesa come comunità;
- Migliora il comportamento e gli atteggiamenti;
- Accresce l'affermazione e la motivazione.

53 Dalla risorsa del 2017 *Why citizenship education in schools?* sviluppata da David Kerr per la Citizenship Foundation. [Online] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [consultato il 10 maggio 2017].

Studenti:

- Sviluppa le competenze chiave associate alla voce degli studenti, alla leadership e al lavoro di squadra;
- Fornisce loro opportunità per partecipare al processo decisionale assumendosi responsabilità;
- Li aiuta a esprimere giudizi e opinioni;
- Migliora la fiducia in sé e l'autostima;
- Consente loro di apportare un contributo positivo all'interno della scuola e al di fuori della scuola;
- Migliora i risultati degli studenti;
- Prepara meglio alla vita adulta.

Comunità nel suo complesso:

- Porta la società civile nella scuola;
- Aiuta la transizione tra livello primario e secondario;
- Porta la scuola fuori, vale a dire nella comunità locale ;
- Collega a comunità più ampie e alla società civile al di fuori della scuola;
- Fa crescere giovani informati e propensi a partecipare alla vita di comunità;
- Fa crescere giovani interessati e con un'opinione in merito alle "grandi questioni controverse" della società.

Gli accademici sono ampiamente in accordo sul fatto che l'attuazione a livello scolastico avrà probabilmente più successo se si segue un approccio scolastico globale e integrato, sebbene sia necessario condurre ulteriori ricerche per mettere pienamente in evidenza i risultati positivi (Van Driel et al., 2016).

Apprendimento oltre il curriculum

L'offerta di attività didattiche extracurricolari rappresenta la componente centrale di un approccio scolastico globale e integrato (Kerr et al., 2004). Essa rappresenta l'opportunità più ampia a disposizione degli studenti per sviluppare in loro le competenze e i valori di cittadinanza attraverso attività, principalmente di volontariato, scelte da loro stessi. Queste

attività possono essere offerte separatamente da organizzazioni locali, come ONG e circoli giovanili, oppure possono essere organizzate in collaborazione con le scuole, ma sono chiaramente separate dal curriculum formale.

L'apprendimento nello spazio extra-curricolare è spesso il canale per entrare in contatto con la comunità locale e internazionale, tramite attività che sono strettamente legate all'educazione alla cittadinanza, come il volontariato, le attività sportive o artistiche, i progetti con i gruppi della comunità locale, l'attivismo politico o la creazione di reti internazionali. Grazie alla tecnologia digitale, tali attività possono svolgersi a livello locale e coinvolgere la comunità immediatamente circostante, collaborando al contempo con partner da tutto il mondo.

Le attività di apprendimento extra-curricolari possono allo stesso modo abbracciare le sei caratteristiche del curriculum formale, presentate in precedenza in questo capitolo. Infatti, si dice spesso che il settore non formale abbia agito da apripista rispetto ad un apprendimento efficace nel settore dell'educazione alla cittadinanza, attraverso un atteggiamento comune e di lunga data volto a promuovere i valori della cittadinanza e l'inclusione sociale. Come sottolineato da Isaac e dai suoi colleghi nel 2014 (citato in Van Driel et al., 2016), "in generale, il coinvolgimento degli studenti nelle attività extra-curricolari organizzate dalla scuola, in cooperazione con la comunità, è associato positivamente alla cittadinanza correlata al movimento sociale". Altri hanno affermato che potrebbe essere più semplice sviluppare competenze di cittadinanza quali la partecipazione e il pensiero critico all'interno di un ambiente extra-curricolare meno tradizionale e più flessibile (Sherrod et al., 2002; Saha, 2001, citato in Keser et al., 2011), e un rapporto di ricerca europeo del 1999 ha rilevato che le "competenze della cittadinanza sembrano svilupparsi maggiormente attraverso attività extra-curricolari piuttosto che tramite il curriculum formale" (Commissione europea, 2006 – progetto ETGACE, 1999). Successivamente, una serie di studi ha mostrato che il coinvolgimento nell'educazione alla cittadinanza extra-curricolare può essere un indicatore di un atteggiamento caratterizzato da una maggiore cittadinanza attiva negli anni successivi (Smith, 1999; Youniss et al., 1999 e Zaff et al., 2003, citati in Keser et al., 2011), sebbene siano necessarie ulteriori ricerche (Keser et al., 2011).

L'efficacia dell'apprendimento extra-curricolare non è pertanto messa in dubbio. Tuttavia, mentre l'educazione formale ha un pubblico passivo, le attività extra-curricolari non coinvolgono tutti gli studenti, sono volontarie e – nonostante gli sforzi fatti per ampliarne la partecipazione – hanno prevedibilmente una tendenza a essere scelte da coloro che hanno un interesse per quest'area (Sliwka, 2006). Pertanto, l'impatto, sebbene venga percepito

come maggiore per il singolo, potrebbe non essere diffuso all'intera popolazione studentesca. Tuttavia, un rapporto della Commissione europea del 2005 evidenzia la crescente sovrapposizione e le connessioni tra l'apprendimento extra-curricolare e curricolare, a mano a mano che un numero maggiore di soggetti che offrono una qualche forma di apprendimento entrano nello spazio formale, e che un maggiore riconoscimento viene attribuito ai modelli di apprendimento offerti al di fuori del curriculum (Commissione europea, 2015a).

Il ruolo e l'impatto della partecipazione alla gestione della scuola

La partecipazione alla pianificazione e alle modalità di offerta dell'educazione alla cittadinanza è stata identificata come un mezzo per integrare l'ethos e l'esperienza democratici, che costituiscono parte dello sviluppo di azioni di cittadinanza tra i discendenti. Ciò è stato rivelato da David Kerr e dai suoi colleghi nei risultati pubblicati in *Citizenship Longitudinal Study* (Kerr et al., 2004) e, lo stesso Kerr, in un lavoro successivo in collaborazione con la Citizenship Foundation⁵⁴, ha illustrato i benefici per le scuole, gli studenti e la comunità nel suo complesso, come si può vedere nella figura 2.1.

La voce degli studenti nella gestione della scuola

Questo costituisce l'apprendimento esperienziale della democrazia. Da tempo, gli accademici hanno riconosciuto che la democrazia viene insegnata meglio attraverso questo tipo di esperienza pratica (Dewey, 1916; Gutmann, 1987 citato in Thornberg, 2009). Esempi di come questa tipologia di apprendimento venga comunemente praticata nelle scuole includono il coinvolgimento di rappresentanti eletti dagli studenti nei consigli scolastici o di classe, oppure negli organi di governo della scuola o in un forum, che riunisce le scuole di tutta la comunità. Strumenti ulteriori o alternativi possono consistere nel coinvolgimento nella rete estesa dei parlamenti dei bambini o dei giovani nei vari paesi europei, offrendo collegamenti con le strutture democratiche formali di livello locale, regionale, nazionale ed europeo.

Questi tipi di forum offrono opportunità autentiche per la partecipazione degli studenti e per far sì che la loro voce venga ascoltata, contrariamente a quanto accade nel normale am-

⁵⁴ Dalla risorsa *Why citizenship education in schools?* sviluppata da David Kerr per la Citizenship Foundation. [Online] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?456> [consultato il 10 maggio 2017].

biente in classe, che è gestito dall'insegnante (Thornberg, 2009). Ciononostante, vi sono alcune divergenze di opinione rispetto a quanto possa risultare significativa tale esperienza, con alcuni accademici che sostengono che la partecipazione degli studenti ai consigli di classe può essere illusoria rispetto all'impatto che possono avere a livello scolastico e che, forse, un forum di studenti "sarebbe orientato principalmente a garantire un certo impegno da parte degli studenti per mantenere l'ordine sociale esistente" (Denscombe, 1985, citato in Thornberg, 2009). Questo potrebbe andare ad aggiungersi a una visione culturale diffusa tra gli insegnanti secondo cui gli studenti non sono maturi o non hanno abbastanza esperienza per avere un punto di vista valido, oppure alla natura stessa delle decisioni e delle politiche scolastiche che sono refrattarie ai cambiamenti (Thornberg, 2009). Come evidenziato da Thornberg (2009), sia gli studenti che gli insegnanti sono influenzati dal contesto attuale e storico in cui vivono, apprendono e lavorano. Mettere in discussione questo è fondamentale, poiché altrimenti la partecipazione degli studenti non può essere autentica e, di conseguenza, l'esperienza democratica non può realizzarsi pienamente nell'ambiente scolastico.

Il coinvolgimento dei genitori

Coinvolgere i genitori e chi si prende cura degli studenti apporta un senso di responsabilità condivisa per quanto riguarda l'educazione dello studente tra gli educatori e i genitori o chi si prende cura degli studenti. Viene offerta l'opportunità di un apprendimento reciproco; il processo di apprendimento può essere bidirezionale e, mentre la scuola può apprendere dalla prospettiva dei genitori, anche questi ultimi possono imparare come sostenere al meglio i loro figli ed essere coinvolti nell'esperienza educativa. I forum per coinvolgere i genitori sono di tipologie diverse, dalla raccolta fondi al sostegno a circoli in cui vengono fatti i compiti, dal volontariato in classe al coinvolgimento nella gestione della scuola. La dirigenza della scuola, così come le linee guida politiche, svolgono un ruolo importante per far arrivare la voce dei genitori a livello scolastico, promuovendo una cultura scolastica positiva e un senso di appartenenza in tutti i soggetti interessati (Habbeger, 2008). Il coinvolgimento nella gestione della scuola offre un modo per influenzare direttamente le decisioni prese rispetto al curriculum, al personale docente o alla governance della scuola. Per questo bisogna coinvolgere i genitori nel processo decisionale scolastico, riconoscendo la loro influenza sullo sviluppo e il rendimento degli studenti.

La partecipazione potrebbe essere influenzata dalla cultura, dallo status socio-economico o dall'etnia della famiglia (Thomas et al., 2009, citato in Keser et al., 2011; Berba et al., citato in Hoskins et al., 2012). Gli accademici hanno identificato ampi gruppi di fattori relativi alle barriere; Van Driel et al. (2016) hanno individuato una serie di fattori suddivisi in quattro grandi gruppi: i fattori relativi ai genitori o alla famiglia, i fattori relativi ai bambini, i fattori relativi a genitori-insegnanti e i fattori sociali. Nonostante ciò, le scuole e i politici lottano per superare tali barriere, supportati da solide evidenze disponibili, che mostrano i vantaggi legati al coinvolgimento dei genitori nella vita democratica della scuola. Le scuole, i dirigenti scolastici e gli insegnanti dovrebbero lavorare in collaborazione con i genitori e riconoscerli come “esperti dei loro figli e dell’ambiente sociale in cui crescono” (Van Driel et al., 2016), assicurando così che la loro voce sia ascoltata nei processi decisionali che riguardano la gestione della scuola.

2.2. Imparare la cittadinanza in classe

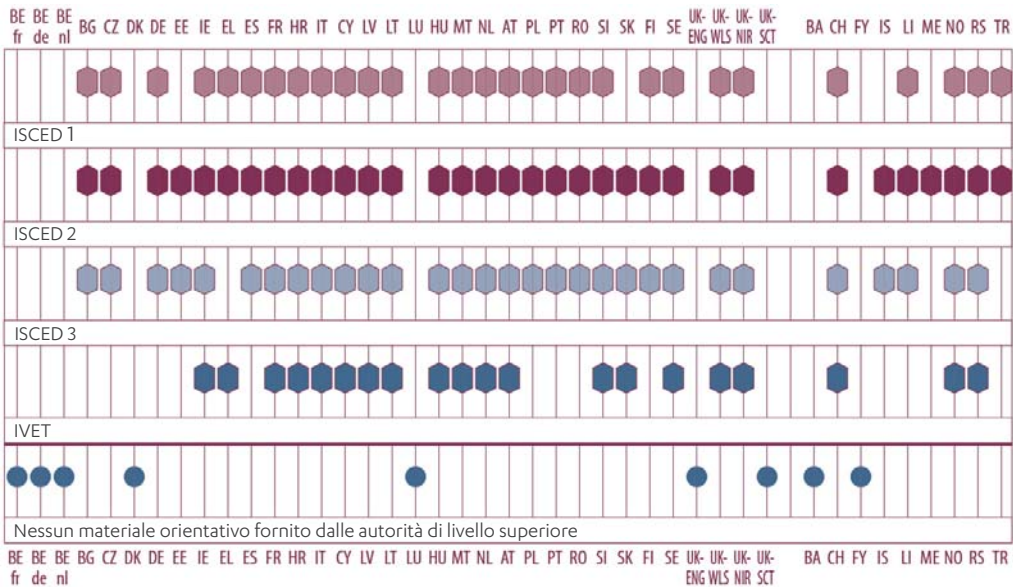
Negli ultimi anni, l’educazione alla cittadinanza si è evoluta e ha assunto attualmente un profilo più importante nelle politiche educative e nell’ambito dell’apprendimento permanente. Una maggiore importanza è stata, inoltre, attribuita al fatto di garantire che l’insegnamento e l’apprendimento in classe siano efficaci. Conseguentemente, maggiore enfasi è stata dedicata a fornire un orientamento adeguato sui metodi pedagogici, nonché su materiali idonei di supporto all’apprendimento di un’ampia gamma di temi, incluse le priorità emergenti come l’anti-radicalizzazione. Così come cambia il mondo, altrettanto devono fare le esperienze di apprendimento cui sono esposti gli studenti all’interno e all’esterno della scuola. Il presente sotto-paragrafo cerca di analizzare se le autorità educative forniscano orientamento sull’insegnamento e sull’apprendimento dell’educazione alla cittadinanza e, in caso affermativo, illustra come questo si traduca in metodi pedagogici e pratiche utilizzati in classe.

2.2.1. Materiali di orientamento e di supporto per l’apprendimento in classe

L’orientamento può svolgere un ruolo importante nel supportare scuole e insegnanti ad offrire esperienze di apprendimento di alta qualità agli studenti e può aiutare gli educatori a valutare i materiali di buona qualità, fornendo indicatori oppure indirizzandoli verso risorse già pronte di alta qualità. Esso può, inoltre, essere di ausilio per gli educatori per determinare i contenuti fondamentali da includere nell’insegnamento e indicare le attività didattiche da utilizzare.

In Europa, vi sono 33 sistemi educativi che offrono orientamento ad almeno un livello di istruzione per favorire lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza. Di questi, 18 sistemi educativi prevedono un orientamento di tipo nazionale a tutti i livelli, dalla scuola primaria a quella secondaria superiore nonché nell'IVET in contesto scolastico.

Figura 2.1: Materiali di orientamento sull'educazione alla cittadinanza forniti dalle autorità di livello superiore per l'istruzione primaria e secondaria generale e l'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): ogni scuola ha libertà sul piano pedagogico. Le informazioni e le risorse sono disponibili su un sito web del Governo.

Germania: a livello nazionale, la Conferenza permanente ha adottato una serie di decisioni legate all'educazione alla cittadinanza che sono vincolanti per tutti i *Länder*. Esistono materiali per l'orientamento realizzati dai singoli *Länder*, come illustrato nel documento principale per l'ISCED 1-3.

Spagna: ulteriore materiale di orientamento è disponibile a livello di Comunità autonoma.

Bosnia-Erzegovina: sebbene non siano stati prodotti materiali di orientamento dalle autorità nazionali, esistono manuali di educazione alla cittadinanza raccomandati da altre fonti.

I materiali orientativi e di supporto di livello nazionale nel campo dell'educazione alla cittadinanza sono più spesso frequenti nella scuola secondaria inferiore (33 sistemi educativi), mentre 29 sistemi educativi li forniscono a livello primario e 30 a livello secondario superiore. In confronto, soltanto 20 sistemi educativi offrono tale sostegno per l'IVET in contesto scolastico. Nei casi in cui i paesi mettono a disposizione materiali orientativi e

di supporto a uno o più livelli di istruzione, essi si applicano in genere all'istruzione generale piuttosto che all'IVET in contesto scolastico. La Grecia costituisce un'eccezione in tal senso, poiché esistono materiali di orientamento per tutti i livelli, ad eccezione di quello secondario superiore.

Nella maggior parte dei sistemi educativi in cui sono disponibili materiali di orientamento e di supporto nell'area dell'educazione alla cittadinanza, essi vengono forniti nell'ambito dell'orientamento sul curriculum nazionale oppure sotto forma di manuali, che forniscono spesso sia indicazioni pedagogiche che informazioni sulle pratiche e su risorse di apprendimento appropriate⁵⁵. La Francia, ad esempio, fornisce una serie di materiali per l'orientamento a livello nazionale, a seguito degli sviluppi in corso nonché dell'ondata di riforme occorse dal 2013 in poi.

In **Francia**, la *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* espone un nuovo programma di educazione civica, dimostrando una rinnovata attenzione per l'educazione alla cittadinanza nel nuovo percorso accademico di tutti gli studenti attraverso un "Percorso per la cittadinanza" (*Parcours Citoyen*). Esso è accompagnato da un'ampia selezione di materiali per l'orientamento e di risorse disponibili sul sito web nazionale di Eduscol, e si rivolge a regioni, scuole, insegnanti e curricula.

Dal 2010-2016, **Cipro** ha nuovamente ridisegnato l'intero curriculum per includere una nuova materia "educazione alla salute", che prevede unità tematiche separate e materiali per l'orientamento associati che trattano i diritti economici, sociali nonché culturali. Il paese ha, inoltre, introdotto le nuove raccomandazioni del Ministero dell'istruzione che incoraggiano i bambini a partecipare a seminari o ad attività con organizzazioni che si occupano di diritti umani e lotta al razzismo.

Malta collega i materiali per l'orientamento a materie specifiche e ha sviluppato manuali e guide per gli educatori sulla pedagogia e sulla valutazione per ben due corsi legati all'educazione alla cittadinanza, allo "sviluppo personale, sociale e delle carriere" (PSCD) e agli studi sociali, rilevanti per la scuola primaria e secondaria inferiore e per l'IVET in ambito scolastico.

I paesi citano, inoltre, come fonti di orientamento i decreti ministeriali, le circolari o gli atti, che tendono a essere meno dettagliati in quanto prodotti da pedagogisti. In Italia, gli sviluppi avvenuti sia nel 2012 che nel 2015 hanno contribuito a rendere più completa la gamma di materiali di orientamento per le scuole.

In **Italia**, nel 2012 sono state sviluppate linee guida nazionali per dare risalto all'educazione alla cittadinanza basata sulle competenze, mentre nel 2015 è stato sostenuto un approccio scolastico più globale e integrato attraverso una importante riforma del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione. La Legge n. 107 del 2015 fornisce alle scuole principi, obiettivi e linee guida, assegnando gli obiettivi alle scuole e sottolineando il loro ruolo per l'educazione alla cittadinanza e per l'acquisizione delle competenze sociali, civiche e interculturali (conoscenze e competenze) per tutti i livelli di istruzione, dalla scuola primaria all'IVET in contesto scolastico. Le scuole hanno l'autonomia di scegliere come recepire tali indicazioni in modo da

55 Esempi si osservano in Irlanda, Francia, Croazia, Italia, Lettonia, Ungheria, Malta, Austria, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Liechtenstein e Serbia.

raggiungere gli obiettivi e i risultati di apprendimento attesi (ad esempio, le competenze di cittadinanza e quelle sociali/civiche, la conoscenza della Costituzione italiana e delle altre leggi e la comprensione della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea).

In alcuni paesi, la responsabilità in materia di istruzione non è una competenza nazionale. Sebbene possano essere fornite alcune linee guida generali a livello nazionale, materiali di orientamento più estesi vengono sviluppati dalle autorità di livello superiore per favorire l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza a livello scolastico nei rispettivi sistemi educativi.

In **Germania**, esistono linee guida a livello nazionale emanate dalla Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali in una serie di decisioni relative all'educazione alla cittadinanza, come ad esempio *Rafforzare la democrazia*, *Costruire l'educazione interculturale*, *Raccomandazioni per una cultura della memoria volta a costituire l'oggetto dell'educazione storica e politica nelle scuole* e la *Raccomandazione sulla promozione dei diritti umani nelle scuole*. Linee guida vengono fornite anche dai singoli *Länder* come quelli di Sassonia-Anhalt, Baden-Württemberg e Amburgo. Berlino e Brandeburgo hanno un server comune per l'istruzione e un istituto congiunto di pedagogia scolastica.

In **Spagna**, sebbene vi sia evidenza dell'esistenza di linee guida su specifici temi a livello nazionale (ad esempio, le risorse sull'amore e sui rapporti), esiste una gamma più ampia di risorse nelle Comunità autonome, come il quadro di riferimento delle competenze sociali e civiche della Catalogna, nonché le risorse e attività pedagogiche su specifici temi quali il pensiero critico per i cittadini, l'educazione alla democrazia e la conoscenza dell'etica. Nella Comunità autonoma di Galizia, nel 2012/13 è stato lanciato il programma *Proxecta* per fornire sostegno economico all'innovazione educativa in modo da potenziare lo sviluppo delle competenze chiave, in particolare progetti interdisciplinari, che possano includere linee guida e sostegno per l'educazione alla cittadinanza.

I paesi hanno sviluppato quadri di riferimento delle competenze per sostenere l'educazione alla cittadinanza, separare le competenze sociali e civiche in componenti distinte e indicare risultati dell'apprendimento associati oppure fornire esempi pedagogici su come sviluppare specifiche aree di competenze.

La Catalogna, una Comunità autonoma della **Spagna**, ha realizzato un documento orientativo per l'educazione ai valori sociali e civici dal livello primario a quello secondario superiore, che passa in rassegna le metodologie suggerite per ciascuna delle otto aree di competenza relative all'educazione alla cittadinanza, presentando le capacità sviluppate attraverso ciascuna competenza. Il suo scopo è aiutare le scuole a sviluppare e attuare un curriculum adeguato per l'educazione alla cittadinanza.

L'**Austria** ha sviluppato un Modello di competenze dell'educazione politica all'interno dell'educazione alla cittadinanza, descrivendo il concetto, il metodo, il modello e le competenze decisionali, inclusa una presentazione di ciascuna di tali aree di competenza accompagnata da idee sui metodi di insegnamento.

In **Svizzera**, la *Guide Education Citoyenneté Mondiale* è una guida pedagogica per le scuole e gli insegnanti sulla cittadinanza e sulla cittadinanza globale che interessa tutte le materie, e che include un'analisi e una ripartizione limitata delle diverse aree di competenze importanti per l'educazione alla cittadinanza, insieme ad esempi pedagogici per illustrarne la messa in pratica.

Le raccomandazioni nazionali possono includere riferimenti a linee guida prodotte a livello europeo o globale, come quelle dell'UNICEF e del Consiglio d'Europa che vengono citate da una serie di paesi inclusi Danimarca, Germania, Estonia, Austria e Finlandia.

Danimarca, Germania, Estonia e Austria forniscono raccomandazioni nazionali sulle risorse tratte dal Consiglio d'Europa, facendo in particolare riferimento a *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People*⁵⁶.

La **Finlandia** fornisce linee guida generali all'interno del curriculum nazionale di base, ma indica una serie di organizzazioni nazionali e internazionali che forniscono materiali di sostegno, inclusi l'UNICEF e il Consiglio d'Europa. L'UNICEF gestisce un programma ben consolidato sull'educazione alla cittadinanza globale collegato agli Obiettivi di sviluppo sostenibile, concentrandosi sulle aree della tutela globale degli interessi e del dialogo politico, sulle misurazioni globali del progresso, sulla pace e l'educazione ai diritti umani, sulla prevenzione dell'estremismo violento grazie all'istruzione e sull'educazione sull'Olocausto⁵⁷.

Sebbene gli approcci alle linee guida siano per lo più standard, alcuni sistemi educativi hanno utilizzato un approccio più personalizzato per affrontare specifiche questioni all'interno della scuola o per interessarsi a conoscenze specialistiche attraverso una più ampia consultazione. Ad esempio, il Belgio (Comunità fiamminga) ha coinvolto una rete esterna di esperti per sostenere l'educazione alla cittadinanza.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, le autorità educative ricevono il supporto di una serie di partner, come la Rete educativa degli esperti di Islam, composta da esperti volontari che stanno sviluppando contro-argomentazioni per combattere l'Islam radicale. Essa, su richiesta delle scuole, fornisce indicazioni e risorse per evitare la radicalizzazione, ad esempio, orientando le conversazioni in classe sulle convinzioni personali o spiegando le norme e i valori dell'Islam sia agli studenti che agli insegnanti.

A partire dal 2017, in **Danimarca**, il Ministero dell'infanzia, dell'istruzione e della parità di genere fornisce linee guida personalizzate alle scuole assumendo consulenti per l'apprendimento che aiutano le scuole e i comuni a promuovere la democrazia e la cittadinanza e a prevenire la radicalizzazione e l'estremismo a scuola.

Molte linee guida sono fornite online e 33 sistemi educativi identificano risorse sul web che mettono a disposizione materiali di orientamento e di supporto (per conoscere l'elenco completo, si veda l'allegato 3, disponibile in inglese in versione elettronica.) su un ampio ventaglio di temi relativi all'educazione alla cittadinanza. I paesi che non hanno indicato risorse che forniscono linee guida generali online raccomandate dalle autorità educative sono Bulgaria, Grecia, Lussemburgo, Ungheria, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda e Serbia. Il Regno Unito (Inghilterra) mette a disposizione un sito web specifico sul tema che si chiama "Educate Against Hate". Quando vengono fornite linee guida online, esse sono principalmente di due tipi: un primo tipo consiste in siti web dedicati relativi all'educazione alla cittadinanza in generale; e un secondo tipo che comprende un sotto-sito o una selezione di pagine dedicate all'educazione alla cittadinanza all'interno di un sito web più ampio (come il sito del Ministero dell'istruzione o un centro di risorse per i docenti).

56 Per ulteriori informazioni, si veda <http://www.coe.int/en/web/compass>.

57 Per ulteriori informazioni, si veda <http://en.unesco.org/gced>.

Nei **Paesi Bassi**, esiste un sito web dedicato che promuove l'educazione alla cittadinanza nelle scuole, incluse quelle per studenti con bisogni educativi speciali, integrato da un'area web specifica e separata che si focalizza sui materiali orientativi per l'IVET in contesto scolastico.

In **Portogallo**, esiste un'area del sito web del Ministero dell'istruzione che fornisce documenti di riferimento, linee guida e informazioni su aree tematiche collegate all'educazione alla cittadinanza.

Nei paesi che non mettono a disposizione materiali stampati o risorse di supporto online sull'apprendimento in classe, la ragione citata più di frequente è l'autonomia scolastica o dell'insegnante⁵⁸. Tuttavia, è interessante notare che alcuni dei paesi che sono ben noti per riconoscere l'autonomia degli insegnanti, come la Finlandia e la Norvegia, presentano linee guida significative sull'educazione alla cittadinanza a livello nazionale, pur lasciando la scelta finale degli strumenti pedagogici da usare ai singoli docenti. Il Lussemburgo sta sviluppando una serie di supporti.

Attualmente, in **Lussemburgo** non vengono fornite linee guida nazionali, sebbene il Ministero dell'istruzione abbia di recente istituito il Centro per l'educazione alla cittadinanza, la cui missione include lo sviluppo di concetti associati all'educazione alla cittadinanza a livello nazionale, e che, una volta pienamente operativo, alla fine del 2017, fornirà materiali orientativi e risorse.

In Islanda, esistono specifiche linee guida a due livelli e, oltre a questo, il curriculum nazionale include temi e caratteristiche associati da vicino all'educazione alla cittadinanza a tutti i livelli.

In **Islanda**, i sei pilastri fondamentali dell'istruzione all'interno del curriculum nazionale includono l'alfabetizzazione, la sostenibilità, la democrazia e i diritti umani, la parità, la salute e l'assistenza e la creatività. Essi si concentrano tra l'altro sull'etica, sulla consapevolezza sociale e civica e sulle competenze sociali che sono in linea con gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza.

Dei nove paesi che non mettono a disposizione linee guida generali per l'educazione alla cittadinanza, alcuni forniscono comunque supporto su argomenti o sotto-temi specifici di educazione alla cittadinanza (tali informazioni più specifiche non sono illustrate nella figura 2.1). Ad esempio, il Belgio (Comunità tedesca) fa riferimento a una specifica guida per l'alfabetizzazione ai media oltre a evidenziare curricoli quadro che includono elementi di educazione alla cittadinanza. Il Regno Unito (Inghilterra) sostiene un sito web che tratta il tema specifico dell'educazione contro l'odio, "Educate Against Hate".

Molti paesi forniscono materiali di supporto o emanano raccomandazioni non vincolanti per includere particolari eventi a livello scolastico, come la commemorazione di

58 Belgio (le tre Comunità), Danimarca, Lussemburgo, Regno Unito (Inghilterra e Scozia), Bosnia-Erzegovina ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia.

specifici giorni di importanza nazionale, europea o globale. Ventitré⁵⁹ forniscono informazioni alle scuole per promuovere eventi che commemorano giornate nazionali, mentre 21 sistemi educativi⁶⁰ indicano che esistono raccomandazioni su specifiche giornate internazionali, come la giornata internazionale dei diritti umani o la giornata internazionale della donna. La commemorazione di tali giornate potrebbe essere collegata a specifiche aree del curriculum oppure far parte di un approccio scolastico globale e integrato più ampio all'educazione alla cittadinanza. Essa potrebbe rappresentare un semplice punto di partenza per coinvolgere l'intera scuola in un'attività relativa all'educazione alla cittadinanza.

In **Austria**, *polis*, il centro nazionale per l'educazione alla cittadinanza, fornisce un elenco di diverse giornate internazionali oltre a risorse web su come trattare questo tema in classe, ad esempio la "giornata mondiale dei rifugiati" il 20 giugno. Esistono inoltre schede informative mensili sull'educazione alla cittadinanza pubblicate dal Ministero federale austriaco dell'istruzione sul sito web Politik Lemen, che si occupa regolarmente di giornate nazionali e internazionali importanti per l'educazione alla cittadinanza.

Il **Portogallo** promuove un'ampia selezione di giornate nazionali e internazionali a tutti i livelli, primario, secondario e a livello di IVET in contesto scolastico. Sul sito web del Ministero dell'istruzione vengono fornite informazioni, incluso un elenco di diverse giornate come la *giornata nazionale del bambino*, la *giornata europea delle lingue*, la *giornata europea per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali* e la *giornata internazionale in memoria delle vittime dell'Olocausto*.

In **Norvegia**, il Curriculum nazionale degli studi sociali nella scuola primaria (anni 1-4) fornisce linee guida sugli obiettivi di apprendimento da raggiungere, incluso comprendere perché e in che modo la Norvegia celebra specifiche giornate nazionali, tra cui la giornata della Costituzione norvegese (17 maggio) e la festa nazionale del popolo lappone (6 febbraio), oltre a feste nazionali di alcuni altri paesi. In linea con l'importanza attribuita all'autonomia dei docenti in Norvegia, esso non prescrive una metodologia di insegnamento o modalità di apprendimento specifiche.

2.2.2. Pratiche utilizzate per l'apprendimento efficace

L'educazione alla cittadinanza coinvolge e spinge gli studenti a esplorare una conoscenza inclusiva della cittadinanza in un mondo sempre più globalizzato. A un livello molto basilare, si tratta di un processo attraverso il quale gli studenti possono sviluppare una conoscenza delle strutture democratiche all'interno della loro società. Nella migliore delle prospettive, invece, l'educazione alla cittadinanza è un processo di apprendimento trasformativo, che

59 Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Austria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Bosnia-Erzegovina, Islanda, Montenegro, Norvegia e Turchia.

60 Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Austria, Polonia, Portogallo, Romania, Bosnia-Erzegovina, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Serbia e Turchia.

consente ai giovani di diventare cittadini attivi e responsabili contribuendo a una società tollerante, giusta e democratica.

Come indicato nella sezione 2.1, l'educazione alla cittadinanza moderna dovrebbe creare ambienti di apprendimento coinvolgenti e interattivi e utilizzare pedagogie innovative per sviluppare le conoscenze, le competenze e le attitudini di cui i giovani hanno bisogno per diventare cittadini attivi. L'insegnamento dovrebbe essere erogato in un ambiente di apprendimento che sia di sostegno, aperto e che non esprima giudizi. È questa l'educazione alla vita moderna.

Gli esempi più riusciti di educazione alla cittadinanza presentano tutte le sei caratteristiche di una pratica efficace o molte di esse. Tali caratteristiche, sviluppate dalla *Citizenship Foundation* ed evidenziate nell'analisi della letteratura (si veda la sezione 2.1), guidano la pedagogia e ispirano la qualità:

- apprendimento attivo: enfatizza l'apprendere attraverso il fare;
- apprendimento interattivo: utilizza la discussione e il dibattito;
- apprendimento pertinente: si concentra sui problemi della vita reale, che devono venire affrontati dai giovani e dalla società;
- apprendimento critico: incoraggia i giovani a pensare con la loro testa;
- apprendimento collaborativo: utilizza il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo;
- apprendimento partecipativo: offre ai giovani la possibilità di dire la loro sull'apprendimento.

Tali caratteristiche possono essere osservate in una serie di pratiche evidenziate nei vari paesi e regioni d'Europa. L'analisi che segue si basa su esempi nazionali forniti per il presente rapporto, che dimostrano di essere collegati a tali caratteristiche e non intende essere uno studio esaustivo delle pratiche impiegate in tutti i paesi. I collegamenti ai siti web nazionali sono disponibili online nell'allegato 3 (consultabile solo in versione elettronica inglese).

Apprendimento attivo

L'apprendimento attivo è una pedagogia generale che coinvolge più direttamente gli studenti, chiedendo loro di impegnarsi, di partecipare e di collaborare con gli altri per pensare,

agire e riflettere. Esempi più semplici di apprendimento attivo possono essere rappresentati dalle discussioni in piccoli gruppi, dai giochi di ruolo e dalle attività di risoluzione dei problemi o da quelle basate su progetti. Gli approcci più sviluppati possono evidenziare opportunità per gli studenti di apprendere facendo, attraverso esperienze pratiche legate agli obiettivi di educazione alla cittadinanza.

L'apprendimento basato su progetti è illustrato in una serie di sistemi educativi.

Nella **Comunità tedesca del Belgio**, l'apprendimento basato su progetti collegato all'educazione alla cittadinanza viene offerto dal 2010, mentre un Piano d'azione sul dialogo interculturale e religioso è stato lanciato nell'anno scolastico 2016/17. Tale piano si concentra sull'apprendimento attivo, chiedendo alle scuole di sviluppare un programma di visite, progetti e iniziative, mentre tutti gli studenti possono partecipare a un concorso. Una fiera delle opportunità verrà organizzata per presentare le idee, le attività e i risultati degli studenti.

In **Irlanda**, la principale attività di apprendimento legata all'educazione alla cittadinanza è un progetto di ricerca che prevede azioni portate avanti dagli studenti. Questi devono occuparsi direttamente di tematiche o problemi e contattare persone e organizzazioni che sono coinvolte nella politica, nei diritti umani, nella diversità culturale o nello sviluppo sostenibile. Raccolgono informazioni sull'organizzazione stessa e idee sulle azioni che potrebbero realizzare da soli e poi pianificano e danno avvio a un'azione relativa alla cittadinanza a livello locale, nazionale o internazionale, che può essere condivisa con l'organizzazione oppure si può trattare di una nuova iniziativa. Devono poi giustificare l'azione che hanno scelto rispetto alle altre alternative disponibili.

In Francia, questo fa parte di un percorso di apprendimento ben definito, che offre agli studenti diversi tipi di apprendimento attivo a tutti i livelli, dalla scuola primaria fino all'IVET in contesto scolastico.

In **Francia**, il *Parcours Citoyen* è il percorso di apprendimento sull'educazione alla cittadinanza che va dalla scuola primaria all'IVET in contesto scolastico. L'apprendimento attivo è messo in evidenza offrendo, nell'ambito di tale percorso, l'opportunità di sviluppare progetti multidisciplinari a livello di IVET, in cui i progetti professionali possono essere collegati all'educazione alla cittadinanza e includere risultati di apprendimento come l'autonomia, il senso di responsabilità e l'impegno. Esso sarà ampliato dal momento che le lezioni pratiche interdisciplinari sono in corso di graduale introduzione a tutti i livelli a partire dal 2016/17.

L'apprendimento esperienziale innovativo in Finlandia offre ai discenti l'opportunità di svolgere giochi di ruolo in un ambiente fisico simulato.

In **Finlandia**, l'ambiente di apprendimento *Me & My City* è un luogo fisico organizzato come una micro-città con tutte le funzioni associate e viene utilizzato da circa l'80% di tutti gli alunni del sesto anno della scuola secondaria inferiore. Esso consente ai giovani di provare l'esperienza di essere un consumatore, un cittadino e un lavoratore all'interno di questa micro-società. Questo concetto di apprendimento attivo prevede anche la formazione degli insegnanti, i materiali didattici per 10 lezioni e una visita di un giorno all'ambiente di apprendimento di *Me & MyCity*. I temi delle lezioni aiutano gli studenti a scoprire e capire il loro ruolo di lavoratori, consumatori e membri della comunità di *Me & MyCity*.

In un ambiente scolastico, si possono svolgere anche giochi di ruolo, ad esempio realizzando simulazioni in un ambiente sicuro o chiedendo agli studenti di immaginare i punti di vista di varie persone all'interno della società.

Nella **Comunità tedesca del Belgio**, il parlamento promuove un seminario consistente in un gioco di ruolo (utilizzato anche dalle organizzazioni europee) chiamato *Democracy*. Esso si svolge nella scuola primaria, in cui gli studenti dai 10 ai 12 anni devono creare e organizzare una città virtuale e comprendere le responsabilità, le opportunità e le difficoltà della politica.

Apprendimento interattivo

L'apprendimento interattivo attraverso la discussione e il dibattito offre agli studenti l'opportunità di sviluppare la comprensione degli altri, la capacità di esprimere le loro opinioni e l'esperienza di mediare tra punti di vista contrastanti, proprio attraverso la discussione e il dibattito.

A livello primario, in **Francia**, i bambini del quinto anno affrontano un tema chiamato "Eroi", in cui scoprono una serie di eroi ed eroine ed esplorano in chiave critica le qualità e i valori che li caratterizzano.

A **Cipro**, una guida all'apprendimento innovativa chiamata "Scoprire l'elefante" è stata sviluppata dal Ministero dell'istruzione e della cultura e contiene linee guida e attività per alimentare la discussione e il dibattito su temi quali la diversità (inclusa quella interculturale) e l'accettazione degli altri. Possono, inoltre, essere affrontate questioni difficili come l'eutanasia per gli animali, le famiglie atipiche, le droghe e il fumo.

In **Austria**, il Modello di competenze dell'educazione politica indica il dibattito come un'attività di apprendimento e ha una rete di circoli di dibattito all'interno delle scuole.

In **Romania**, un'attività di apprendimento suggerita nel corso di cultura civica della scuola secondaria inferiore è quella del dibattito su casi ampiamente pubblicizzati di violazioni dei diritti umani e su altri temi controversi. Le linee guida sottolineano che esso è considerato importante dal livello primario fino ai gruppi di studenti di età superiore.

Il dibattito come attività di apprendimento si presta a essere sviluppato e descritto come un'esperienza didattica preziosa a livello nazionale.

Nei **Paesi Bassi**, la Fondazione nazionale per il dibattito nelle scuole organizza dibattiti tra team di scuole su questioni attuali relative all'economia, alla politica, alla filosofia e alla società. I dibattiti possono, inoltre, costituire parte integrante del curriculum, sviluppando le capacità degli studenti di discutere un caso o di parlare in pubblico, la leadership e la cittadinanza.

Apprendimento pertinente

Molti sistemi educativi sottolineano il ruolo centrale dell'educazione alla cittadinanza nel dedicare attenzione agli affari e alle questioni sociali correnti. Essa permette di conoscere problemi reali relativi alla vita personale e sociale degli studenti, incluse questioni controverse che possono essere difficili da trattare. L'apprendimento tra pari e le pedagogie che si concentrano sull'abbattimento delle barriere tra gruppi sociali possono collocarsi qui, affrontando, per esempio, le questioni di particolare importanza per alcune religioni, come la divisione tra comunità religiose nell'Irlanda del Nord.

A **Cipro**, per il 2015/2016, il Ministero dell'istruzione e della cultura ha previsto come obiettivo per tutte le scuole lo sviluppo di una politica contro il razzismo chiamata "Sensibilizzare gli studenti al razzismo e all'intolleranza e promuovere l'uguaglianza e il rispetto nel contesto del movimento "No Hate Speech Movement" del Consiglio d'Europa.

In **Finlandia**, KiVa è un programma nazionale contro il bullismo per le scuole finlandesi. Attraverso la mediazione tra pari, un metodo volontario e orientato verso le soluzioni, gli studenti mediatori aiutano le varie parti del conflitto a trovare una soluzione al conflitto stesso e quindi a cambiare il loro comportamento.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, "Shared Education" è stato sviluppato nel contesto di un sistema di istruzione che rispecchia le divisioni storiche esistenti nella società dell'Irlanda del Nord. La politica educativa condivisa offre a bambini e giovani di diverse comunità una serie di opportunità per apprendere insieme, creando così una società più inclusiva, incoraggiando la coesione all'interno della comunità e rendendo efficace l'uso delle risorse e delle competenze.

Il principio della pertinenza è applicato anche alle questioni relative alla cittadinanza europea e globale, assicurando che vengano sviluppate sia le conoscenze che le competenze per consentire ai giovani di assumere il loro ruolo di cittadini del mondo oltre i confini nazionali.

In **Irlanda**, il programma *Blue Star* è stato attuato nel 2011/12 e ha visto la partecipazione di circa 16.350 bambini nel 2015/16. Gli studenti svolgono progetti in relazione a quattro elementi: la fondazione e lo sviluppo dell'Unione europea; la diversità linguistica e culturale europea; le attività dell'Unione europea e come il lavoro dell'UE influenza la vita dei cittadini.

Aiutare gli insegnanti a rendere pertinente l'apprendimento è fondamentale e, a tale proposito, in Francia hanno creato un gruppo di volontari che lavora insieme agli insegnanti e apporta esperienze, che sono il risultato della vita reale.

In **Francia**, la *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République* espone un nuovo programma di educazione civica e nuove azioni educative per un "Percorso per la cittadinanza" (*Parcours Citoyen*). Esso comprende una iniziativa per reclutare una *Riserva di cittadini per l'educazione nazionale* composta da oltre 4.000 volontari motivati della società civile, inclusi i genitori, che collaborino con gli insegnanti per condividere e sviluppare i valori repubblicani francesi e l'educazione alla cittadinanza con gli studenti, nell'ambito di attività curricolari ed extra-curricolari.

Apprendimento critico

Nei vari paesi, il pensiero critico e l'analisi sono prevalenti nell'apprendimento della cittadinanza e vengono comunicati attraverso temi come l'alfabetizzazione ai media, la cui importanza sta aumentando, dato il crescente numero di canali di notizie e informazioni e l'ambiente ai media sempre più complesso. Questo approccio incoraggia i giovani a pensare con la loro testa, non prendendo le informazioni per quel che sembrano e spingendoli a riesaminare ciò che trovano con un orecchio, un occhio e una mente critici.

Nel 2015/16, la **Danimarca** ha introdotto un nuovo curriculum della *Folkeskole* che semplifica gli Obiettivi comuni pubblicati nel 2009 e che aumenta l'attenzione su cittadinanza, diritti umani e attività. A seguito di tale riforma, il pensiero critico costituisce ora un obiettivo di apprendimento esplicito.

In **Lettonia**, *7 Stories About Us* è una serie di brevi film sull'età, sul sesso, sulla razza, sull'orientamento sessuale, sull'etnia e sull'affiliazione religiosa. I film, disponibili in lettone, inglese e russo, si basano su casi reali di discriminazione e sono stati ideati sia per promuovere il pensiero critico che per incoraggiare gli studenti a riflettere sui propri atteggiamenti e su quelli degli altri.

Apprendimento collaborativo

Le attività collaborative garantiscono che gli studenti imparino a interagire sia con i loro compagni che con soggetti esterni, incoraggiando all'apertura e all'ascolto, a lavorare e ad apprendere dagli altri attraverso il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo. Gli esempi possono includere il lavoro congiunto sullo sviluppo di progetti scolastici sui media, come la radio o i quotidiani, oppure l'interazione sviluppata attraverso attività di educazione all'imprenditorialità basate su team, in cui i gruppi lavorano insieme per realizzare un'idea o una visione comune.

Nella **Comunità tedesca del Belgio**, il progetto *Kultur macht Schule* promuove la collaborazione tra le scuole e il settore culturale. Ogni anno, le scuole propongono idee per progetti collaborativi tra la scuola e attori precedentemente selezionati del settore culturale e artistico. Esistono sette categorie con 39 diverse organizzazioni culturali e artistiche per le quali le scuole possono presentare domanda: arti performative, alfabetizzazione ai media, belle arti, pedagogia museale, progetti multidisciplinari, musica e, dal 2016, letteratura.

In **Grecia**, studenti e insegnanti possono accedere al servizio online "Press School". Questo servizio, realizzato con un open source utilizzando Wordpress, arricchisce il normale processo di insegnamento grazie all'uso di strumenti di collaborazione di gruppo o pubblicando i risultati delle attività di gruppo. Gli studenti sono incoraggiati a esprimersi e, dal lancio nel 2014, sono stati pubblicati circa 1.045 riviste elettroniche e 15.564 articoli.

In **Austria**, "Sparkling Science" è un programma che mira a promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di ricerca scientifica. Gli scienziati sono aiutati dagli studenti nel loro lavoro scientifico e nel rendere accessibili al pubblico i risultati delle loro ricerche congiunte. La cooperazione può assumere la forma di progetti focalizzati su una materia e ideati congiuntamente o avvenire nel contesto di progetti scolastici cross-curricolari. Lo scopo è migliorare l'interfaccia tra la scuola e l'università e l'apertura alle scienze sociali e naturali.

Apprendimento partecipativo

Infine, l'attività partecipativa è spesso vista come la più difficile da introdurre e realizzare in quanto è al tempo stesso diretta dai discenti ed esperienziale, e potrebbe essere intrinsecamente collegata a un approccio scolastico globale e integrato alla partecipazione. Essa riguarda anche il fatto di concepire i discenti come partecipanti attivi nell'ideazione e nella realizzazione dell'esperienza di apprendimento, come avviene nell'apprendimento basato su progetti che è incentrato sui discenti, offrendo la possibilità di affrontare un argomento vicino ai loro interessi, di scegliere i canali di ricerca e scoperta, di presentare i risultati in modo innovativo, e non orientato dal docente verso uno specifico tipo di risultato o tema.

In **Finlandia**, l'approccio scolastico globale e integrato significa che la cultura e le pratiche della scuola vengono sviluppate sulla base di una gestione democratica. L'approccio prevede tre principi: una comunità di apprendimento al cuore della cultura scolastica che incoraggia tutti i suoi membri a imparare; l'interazione e un approccio di lavoro versatile che riconosce la diversità di apprendimento; e la partecipazione e l'azione democratica che costruiscono i propri metodi operativi e di apprendimento insieme. Sia le opportunità di apprendimento partecipative in classe che scolastiche fanno parte integrante di tale approccio.

Nel **Regno Unito**, il Galles ha introdotto nel 2015 alcune modifiche relativamente al titolo di studio nazionale di baccalaureato gallese, al fine di orientare a vantaggio del discente la filosofia di tale diploma, che si basa sulle qualifiche, per i ragazzi dai 14 ai 19 anni, nell'istruzione secondaria inferiore e superiore e nell'IVET in contesto scolastico. Tale titolo di studio richiede al discente di conseguire quattro certificati relativi a sfide in materia di competenze: una sfida relativa alle imprese, una sfida relativa alla comunità, una sfida relativa alla cittadinanza globale e un progetto individuale. Sebbene questa sia essenzialmente una metodologia di apprendimento basata su progetti, il discente può gestire da solo il tema specifico (individualmente o lavorando in team), effettuare scelte rispetto alle ricerche e alla realizzazione del lavoro richiesto e prendere decisioni in merito al prodotto finale o alle evidenze da valutare, nell'ambito di una struttura prestabilita per la sfida approvata dalle commissioni esaminatrici.

Oltre all'apprendimento basato su progetti, sono pochi gli esempi che mostrano casi concreti di studenti che sono in grado di orientare il loro apprendimento all'interno del curriculum. A un macro-livello, essi possono influenzare i contenuti dell'apprendimento agendo come consulenti rispetto a coloro che sviluppano i contenuti del curriculum:

In **Lituania**, i piani per l'organizzazione dell'istruzione secondaria generale prevedono che i rappresentanti degli studenti debbano essere presenti quando vengono preparati i piani di sviluppo ed educativi della scuola (il principale documento che regola il processo di istruzione e sviluppo nelle scuole), offrendo loro alcune opportunità per influenzare tale processo, sebbene questo non consenta ai discenti di orientare il loro apprendimento.

Altri esempi comprendono il volontariato di comunità che può essere riconosciuto come parte del curriculum nei Paesi Bassi, scelta che viene effettuata a livello scolastico. Gli approcci partecipativi vengono evidenziati nella Dichiarazione di Parigi come una dimensione dell'apprendimento che dovrebbe essere incentrata sugli studenti e promossa sin dalla tenera età, e la relativa mancanza di prove nel presente rapporto indica che è necessario uno sforzo maggiore in quest'area per offrire esperienze di apprendimento significative, condotte dagli studenti, che dimostrino la partecipazione degli stessi all'ideazione degli approcci di apprendimento nell'ambito del curriculum.

2.2.3. Approccio scolastico globale e integrato

Oltre a tali pratiche di apprendimento efficaci, le ricerche mostrano la necessità di un ambiente scolastico di supporto per l'attuazione e/o la promozione dell'educazione alla cittadinanza (UNESCO, 1998). La cultura e l'approccio di tipo scolastico globale e integrato all'educazione alla cittadinanza possono costituire un fattore importante per sviluppare con

successo la materia in classe e hanno quindi un impatto positivo sui singoli discenti. Le ricerche dimostrano che esistono anche innumerevoli benefici a livello scolastico, che vanno dal sentirsi parte di una comunità e da un senso di appartenenza più forti, al maggiore coinvolgimento e alla motivazione degli studenti. L'approccio scolastico globale e integrato può, inoltre, portare la scuola all'interno della comunità più ampia, per abbattere barriere e collegare i giovani alla vita della comunità; il dirigente scolastico svolge un ruolo importante nello sviluppo e nella definizione di tale approccio (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a). Lo studio longitudinale sull'educazione alla cittadinanza (*Citizenship Education Longitudinal Study*) svolto dalla Fondazione nazionale per la ricerca sull'educazione nel Regno Unito nel periodo 2001-2010, evidenzia che l'educazione alla cittadinanza efficace richiede una filosofia comune all'interno della scuola, in cui i dirigenti scolastici sono in grado di sostenere e di promuovere la materia, con una comprensione chiara e coerente di ciò che significa per la classe e per la scuola. L'approccio scolastico globale e integrato costituisce un'opportunità per gli studenti, attraverso il quale possono vedere e sperimentare la voce democratica e la cittadinanza attiva in azione, ma che può produrre un impatto soltanto se gode del sostegno e dell'impegno a livello scolastico (si veda anche Commissione europea/EACEA/Eurydice 2012a, sezione 3.1).

Questo approccio può essere promosso dalle autorità educative in vari modi. In Italia, tale approccio è raccomandato dalla normativa nazionale, mentre le autorità educative di Amburgo (Germania) hanno portato alla promozione di criteri qualitativi per favorire uno sviluppo incentrato sull'educazione alla democrazia.

Nella **regione tedesca di Amburgo**, i criteri qualitativi per lo sviluppo dell'educazione democratica nelle scuole sono presentati in un catalogo sulle *Caratteristiche delle scuole che promuovono l'educazione democratica*. I criteri qualitativi, che si basano su quattro concetti guida (apprendimento, partecipazione, condotta e sostegno), mirano a migliorare la qualità dell'educazione democratica nelle scuole attraverso linee guida sulla cultura, sulla leadership e sulla gestione scolastica, sullo sviluppo professionale degli insegnanti, sulla cultura dell'apprendimento e sui risultati. Essi attingono ai risultati del programma ormai completato sull'apprendere e vivere la democrazia (*Demokratie lernen & leben programm*) sviluppato dal governo federale, dai *Länder* e dalle ONG, in collaborazione con gli istituti di formazione degli insegnanti negli Stati federali di Berlino, Brandeburgo, Amburgo, Sassonia, Sassonia-Anhalt e Turingia

In **Italia**, gli approcci scolastici globali e integrati vengono incoraggiati dalla Legge n. 107 del 13 luglio 2015 per promuovere un modello scolastico coesivo, collettivo e collaborativo. Ciascuna scuola è libera di avviare una cooperazione con le famiglie, le comunità locali e i vari soggetti interessati, incluse autorità pubbliche, imprese, ONG e comunità. L'intenzione è quella di indirizzare meglio l'offerta educativa e i servizi, considerando i bisogni e le situazioni locali, e promuovere la partecipazione attiva degli studenti nella società.

È importante riconoscere il valore di tali approcci. Estonia e Lituania stanno cercando attivamente delle modalità per mostrare il valore delle scuole che si impegnano per raggiungere

qualcosa di più dei meri risultati scolastici, rifacendosi fortemente all'approccio scolastico globale e integrato all'educazione alla cittadinanza.

Il Modello della buona scuola, realizzato dall'**Estonia** nel 2012 e la cui idea è stata adottata dalla **Lituania** nel 2015, riflette i risultati più generali dell'educazione scolastica oltre le graduatorie basate sui risultati scolastici raggiunti, in linea con la priorità attribuita alla formazione del carattere dal curriculum nazionale estone. Esso punta a sviluppare approcci di valutazione globali e integrati e cerca di consentire alle scuole di dimostrare il loro impegno globale e integrato al fine di dare importanza ai valori e alle competenze, e di riunire i diversi attori coinvolti nel favorire lo sviluppo personale e sociale degli studenti. Nel processo di ideazione del modello sono coinvolti 87 esperti estoni, tra cui ricercatori nel campo dell'educazione, dirigenti scolastici e rappresentanti sindacali, nonché i consigli locali e il Ministero dell'istruzione e della ricerca.

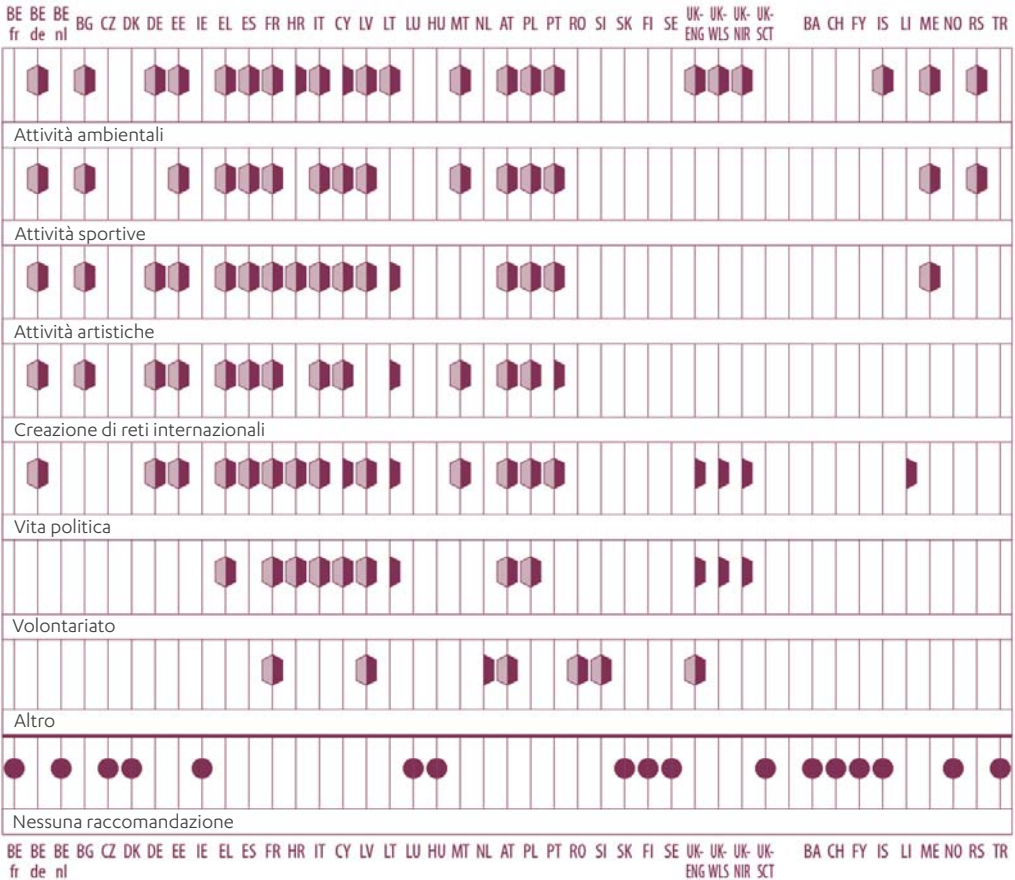
L'esperienza vissuta tende a essere uno dei modi più efficaci per influenzare i comportamenti dei giovani rispetto alla cittadinanza, e imparare a essere un cittadino attivo all'interno dell'ambiente scolastico costituisce un fattore importante, oltre all'influenza esercitata dalla famiglia, dai compagni e dai vicini.

2.3. Imparare la cittadinanza oltre il curriculum

Una prospettiva più ampia dell'educazione alla cittadinanza vede l'integrazione dell'apprendimento extra-curricolare come parte di un approccio generale, che comprende sia approcci curricolari che extra-curricolari. Le attività extra-curricolari possono consentire un processo di apprendimento maggiormente condotto dallo studente, non direttamente collegato agli obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum nazionale e che può offrire maggiore scelta agli studenti in paesi che hanno quadri di riferimento per il curriculum più rigidi. Tali attività possono, inoltre, fornire i mezzi per coinvolgere in modo flessibile la comunità e le organizzazioni nazionali legate all'educazione alla cittadinanza, dal momento che i programmi nazionali per l'apprendimento extra-curricolare possono essere collegati alle ONG o alle organizzazioni locali.

La presente sezione fornisce, innanzitutto, una panoramica delle raccomandazioni nazionali relative alle attività extra-curricolari e, in particolare, dei tipi di attività che vengono raccomandati nell'ambito di tali percorsi.

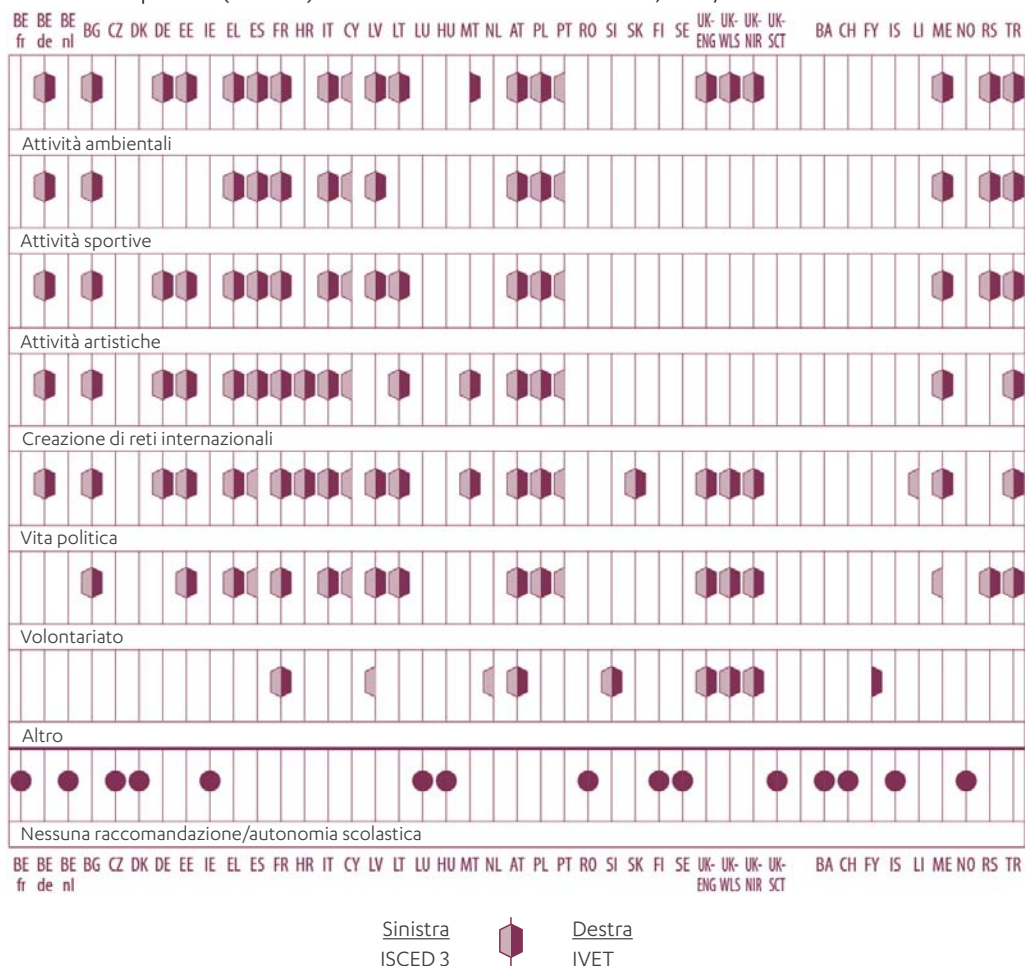
Figura 2.2a: Raccomandazioni di livello superiore per le attività extra-curricolari nell’istruzione primaria e secondaria inferiore (ISCED 1-2), 2016/17



Sinistra  Destra
ISCED 1 ISCED 2

Fonte: Eurydice.

Figura 2.2b: Raccomandazioni di livello superiore per le attività extra-curricolari nell'istruzione secondaria superiore (ISCED 3) e nell'IVET in contesto scolastico, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note esplicative per paese delle figure 2.2a e 2.2b

Sono state incluse soltanto le attività che hanno una dimensione collegata alla cittadinanza.

Attività ambientali: ad esempio, l'educazione allo sviluppo sostenibile.

Attività sportive: ad esempio, promuovere la pace e/o l'inclusione sociale.

Attività artistiche: ad esempio, promuovere il dialogo interculturale e/o l'alfabetizzazione ai media.

Creazione di reti internazionali: ad esempio, attraverso scambi con l'estero o reti online.

Vita politica: ad esempio, visite a istituzioni politiche, parlamenti dei giovani o partecipazione alle elezioni.

Volontariato: ad esempio, con organizzazioni locali.

Altro: ad esempio, altri tipi di attività extra-curricolari.

Note specifiche per paese delle figure 2.2a e 2.2b

Repubblica ceca: le scuole di tutti i livelli hanno l'autonomia per poter sviluppare il loro programma educativo.

Danimarca: i piani e i temi delle lezioni vengono scelti dagli insegnanti, ma le risorse e l'ispirazione per l'educazione alla cittadinanza vengono fornite dal sito web didattico di EMU.dk.

Germania: la Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali ha emanato delle raccomandazioni.

Spagna: numerosi esempi esistono anche a livello delle Comunità autonome, come quelli presenti in Castiglia-La Mancia, Catalogna, Cantabria, Galizia ed Estremadura. Esistono raccomandazioni nazionali per le attività artistiche.

Slovenia: le scuole sono tenute a offrire attività extra-curricolari ma godono di autonomia decisionale rispetto ai contenuti delle stesse sulla base delle linee guida nazionali.

Essa è seguita da una presentazione dei tipi di programmi nazionali che sono stati introdotti per incoraggiare le attività extra-curricolari. Un programma nazionale per le attività extra-curricolari deve essere avviato o raccomandato, e almeno parzialmente finanziato, dalle autorità educative di livello superiore e deve essere accessibile a un'ampia parte della relativa area geografica.

Tredici sistemi educativi non forniscono raccomandazioni rispetto alle attività extra-curricolari che si svolgono ai vari livelli, sebbene questo non significhi che tali attività non vengano effettivamente svolte. Il Belgio (Comunità francese) conferma che l'autonomia scolastica è il motivo specifico per cui non esistono raccomandazioni nazionali e anche l'Irlanda cita la stessa ragione in relazione ad una lacuna che interessa il livello secondario superiore e l'IVET. Il Lussemburgo conferma che, sebbene non esistano linee guida, vi sono esempi di attività che vengono svolte in tutto il paese. Analogamente, l'ex-Repubblica jugoslava di Macedonia evidenzia un esiguo numero di attività collegate all'educazione alla democrazia (incontri con i politici o visite a organi governativi), ma segnala che non esistono raccomandazioni a supporto delle stesse. Tuttavia, la maggior parte dei paesi, tra cui Ungheria, Svezia, Svizzera e Norvegia, indica che spetta alle scuole decidere, citando quindi l'autonomia scolastica. È interessante notare che l'Islanda possiede linee guida nazionali, sotto forma di un programma extra-curricolare sulla sensibilizzazione ambientale, ma, per il resto, incoraggia l'autonomia scolastica in materia.

La **Repubblica ceca** non fornisce raccomandazioni nazionali per le attività extra-curricolari, ma indica di fare riferimento a documenti pertinenti. Nel 2007, il governo ha prodotto un documento intitolato *Metodologia per sostenere lo sviluppo di un curriculum scolastico nelle scuole per l'educazione extra-curricolare [al tempo libero]*, che, pur non facendo direttamente riferimento all'educazione alla cittadinanza, evidenzia il ruolo della scuola nell'offrire attività per il tempo libero, ovvero per l'apprendimento extra-curricolare degli studenti. Nel Programma statale di educazione e sensibilizzazione ambientale 2016-2025, il governo affronta la

necessità di sviluppare sia attività curricolari che extra-curricolari collegate alle tematiche ambientali, come il sostegno e lo sviluppo di centri per l'ambiente legati alle scuole e le attrezzature scolastiche (misura 1.1.4).

La **Danimarca** afferma che l'impegno nella comunità e le attività extra-curricolari fanno parte della vita quotidiana dei giovani, grazie alla responsabilità delle scuole primarie e secondarie inferiori di cooperare con la comunità locale, in quanto parte integrante della vita scolastica. Pertanto, il governo non vede la necessità di emanare normative o linee guida in materia.

Nel **Regno Unito**, la Scozia non fornisce linee guida nazionali, ma indica che la maggior parte delle scuole offrirà agli studenti della scuola secondaria superiore l'opportunità di fare volontariato o esperienze di lavoro.

Ventotto sistemi educativi considerati forniscono raccomandazioni sulle attività extra-curricolari. Tuttavia, esse si applicano con maggiore probabilità dall'istruzione secondaria inferiore all'IVET, piuttosto che al livello primario. Dei vari tipi di attività identificati nell'indagine, la sensibilizzazione ambientale è stata quella più comunemente citata, in quanto menzionata da 23 sistemi educativi in almeno un livello (da 19 al livello IVET fino a 22 al livello secondario inferiore). A poca distanza, seguono le attività collegate alla vita politica, con 23 sistemi educativi che le indicano a livello secondario superiore, sebbene soltanto 13 le menzionino al livello primario.

Esistono numerosi esempi di attività forniti dai paesi che illustrano pratiche interessanti e che sono fonte d'ispirazione. Le attività extra-curricolari tendono a essere più orientate dagli studenti che dirette da questi stessi e pongono l'accento sull'apprendere attraverso il fare. Le attività ambientali includono una serie di progetti con diversi partner sia a livello globale che nazionale, dai progetti COP21 collegati alle priorità delle Nazioni Unite, a quelli Erasmus+ con diversi partner.

In **Grecia**, Sameworld è un progetto sulla cittadinanza ambientale globale il cui obiettivo è offrire attività di apprendimento sui temi della giustizia ambientale, del cambiamento climatico e dei migranti ambientali. Esso è finanziato da Erasmus+ e coinvolge partner di dieci paesi UE e partner associati provenienti da una serie di paesi africani.

In **Europa**, Ecoschools è un programma internazionale di educazione ambientale dedicato alla costruzione di reti tra scuole che coinvolgono gli studenti in progetti sull'ambiente. Malta, il Regno Unito e l'Islanda hanno citato questa iniziativa.

Let's do it! è un'iniziativa per la protezione dell'ambiente in **Lituania** pensata per mettere insieme gli studenti e la comunità al fine di preservare l'ambiente, portando via i rifiuti dalle aree esterne e rimboschendo le zone che sono state degradate. La maggior parte delle scuole fa parte della rete.

A livello **globale**, la giornata internazionale della Terra è un evento celebrativo (messo in evidenza in **Polonia**) che incoraggia l'apprendimento pratico attraverso progetti educativi che si concentrano sull'ambiente e sull'ecologia.

In Europa, le attività sportive possono offrire validi canali per unire gruppi diversi e farli collaborare in squadre o grazie a un comune interesse per gli sport.

A **Malta**, SportMalta offre attività sportive extra-curricolari come strumento importante per la salute e il benessere, l'integrazione sociale e la parità di genere.

In **Austria**, Peace run/Friedenslauf è un progetto "kidsrunforkids" che raccoglie fondi per progetti di aiuto, organizzato da diverse istituzioni e patrocinato dal Ministero federale dell'istruzione.

Le attività artistiche e culturali possono essere utilizzate per il dialogo interculturale e l'alfabetizzazione ai media.

La **Grecia** menziona AspNet, una rete globale di scuole coinvolte nell'educazione alla cittadinanza con oltre 2.500 scuole partecipanti in Europa e promossa dall'UNESCO. Tale rete fornisce temi e risorse per lo studio collegati alle priorità dell'educazione alla cittadinanza, come l'educazione per lo sviluppo sostenibile, la pace e i diritti umani e l'apprendimento interculturale.

In **Spagna**, esistono opportunità per svolgere attività artistiche extra-curricolari, che sensibilizzano alla comunità Rom e permettono di lavorare con essa attraverso l'associazione Gitanos.

La **Francia** organizza una *Settimana sulla stampa e i media* per sostenere l'alfabetizzazione ai media, cui partecipano ogni anno 200.000 studenti delle scuole, con l'obiettivo di imparare a comprendere i media e come funzionano, sviluppare il pensiero critico e le capacità di analisi e formare le proprie opinioni in quanto cittadini.

In **Francia**, il progetto culturale *Chemins de Mémoire* offre un apprendimento intergenerazionale attraverso il ricordo e la costruzione di una conoscenza comune.

In **Portogallo**, esiste il progetto *Tic Toc na Escola do Futuro* che offre un apprendimento integrato tramite il coinvolgimento di linguaggi artistici e digitali, che utilizzano le risorse didattiche interattive su CD-Rom e "31 Images for Discovery" sulle opere d'arte e sulle storie che le accompagnano.

La creazione di reti internazionali in Europa favorisce la comprensione interculturale costruendo ponti tra persone, insegnanti e scuole di vari paesi e contesti:

Erasmus+ permette la creazione di reti internazionali attraverso le opportunità di mobilità per le scuole e i progetti di partenariato (Azioni chiave 1 e 2 disponibili in tutti i paesi europei e, in particolare, evidenziate da Repubblica ceca, Italia, Cipro, Lettonia e Lituania).

E-twinning è un progetto disponibile per le scuole, che offre una comunità online per connettersi ad altri insegnanti e scuole e che è stato menzionato, in particolare, da Repubblica ceca, Grecia e Slovenia come una risorsa per l'educazione alla cittadinanza.

La vita politica consiste nel far conoscere ai giovani le questioni, i processi e le strutture politiche e nel coinvolgerli, ad esempio, in attività di dibattito e dialogo, nonché nei molti consigli studenteschi e nelle strutture parlamentari esistenti in Europa.

La **Lituania** ha evidenziato i dibattiti giovanili internazionali tra i giovani dei paesi dell'Europa centrale e orientale, che possono costituire uno strumento utile per sviluppare il pensiero critico e la capacità di analisi, attraverso opportunità di apprendimento interattivo.

L'**Austria** ha indicato alcuni esempi, come il Dialogo strutturato per la gioventù, un'iniziativa europea su ampia scala che considera sistematicamente le opinioni dei giovani nelle discussioni politiche a livello nazionale. Il *Democracy Workshop* è un'attività offerta dal parlamento austriaco, che organizza seminari e visite guidate per studenti. Inoltre, viene citata anche l'importanza dei parlamenti giovanili come attività extra-curricolare attraverso la quale i giovani possono vivere l'esperienza della politica in prima persona, parlare ai politici ed esprimere le loro opinioni sui temi politici. Dal 2015, è presente anche un parlamento per gli apprendisti.

In **Svizzera**, *Easyvote* è un semplice strumento di votazione che può essere utilizzato in qualunque ambiente per favorire la partecipazione politica tra i giovani.

Campus Demokratie è un'iniziativa svizzera che consiste in una piattaforma predisposta ad hoc per riunire i rappresentanti delle organizzazioni per l'educazione alla cittadinanza e delle organizzazioni politiche, al fine di ideare attività extra-curricolari per i giovani in modo che possano sviluppare le loro competenze attraverso la partecipazione attiva.

Il volontariato nell'ambito della comunità può permettere di vivere esperienze gratificanti, acquisendo conoscenze (ad esempio, sulle questioni ambientali), creando contatti o semplicemente sensibilizzando alle sfide affrontate da diverse parti della comunità.

Nei **Paesi Bassi**, il Tirocinio nella società è un'opportunità per gli studenti di fare esperienza di volontariato nella comunità che può costituire anche parte dell'apprendimento scolastico, sebbene non sia più obbligatorio a livello nazionale e sia bensì considerato una buona pratica.

A metà strada tra l'apprendimento curricolare ed extra-curricolare, l'**Ungheria** ha introdotto un programma scolastico obbligatorio di Servizio di comunità all'interno della Legge sull'istruzione nazionale del 2011. A partire dal 1° gennaio 2016, l'attestazione dello svolgimento di tale programma (ossia, 50 ore di servizio di comunità) è necessaria per ottenere il diploma. Il suo scopo è sensibilizzare gli studenti sui temi sociali nonché migliorare la fiducia in loro stessi e le competenze, offrendo un'opportunità per l'orientamento professionale. L'istituto universitario ungherese Eszterházy Károly per la ricerca e lo sviluppo dell'educazione coordina il programma, condividendo linee guida, esempi pratici e uno strumento per la ricerca dei partner su un sito web dedicato, oltre ad organizzare corsi di formazione accreditati per gli insegnanti. Lo studente può proporre l'organizzazione di un'esperienza di volontariato da scegliere tra otto ambiti, inclusi assistenza sanitaria, servizi sociali e beneficenza, istruzione, cultura, prevenzione degli incidenti e criminalità, ambiente e ripristino in caso di disastri, oppure organizzazioni che sostengono persone con bisogni speciali.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, il programma del Duca di Edimburgo, aperto a giovani dai 14 ai 24 anni, assegna un premio per i risultati conseguiti in settori quali lo sport (attività all'aria aperta, come l'escursionismo), il volontariato, il lavoro di squadra e lo sviluppo di competenze, con l'intento di promuovere le competenze sociali e l'occupabilità. Sebbene esso sia attivo in tutto il Regno Unito, in Scozia è direttamente patrocinato dall'autorità educativa nazionale.

Diversi paesi indicano l'educazione all'imprenditorialità come una forma di apprendimento attivo, che sviluppa le competenze e le attitudini collegate all'educazione alla cittadinanza⁶¹. Le organizzazioni come *Young Social Innovators* in Irlanda o la Piattaforma per la valutazione e la sperimentazione politica in Portogallo, offrono varie opportunità di apprendimento imprenditoriale, consentendo ai giovani di impegnarsi per creare valore per gli altri attraverso temi come l'innovazione sociale o le sfide ambientali. Essi possono essere correlati direttamente alle conoscenze o alle competenze relative all'educazione alla cittadinanza,

⁶¹ Si veda *EntreComp: European Reference Framework for the Entrepreneurship Competence* <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>.

rimandando direttamente alle competenze civiche e offrendo l'opportunità di un apprendimento attivo attraverso il fare, che sia collaborativo e al tempo stesso orientato dai discenti. Tre paesi (Comunità tedesca del Belgio, Estonia e Cipro) sottolineano il lavoro svolto nell'ambito di *Junior Achievement* come metodologia utile per sviluppare le competenze associate all'educazione alla cittadinanza, come il pensiero critico ed etico e il lavoro con gli altri, nonché l'opportunità frequente di gestire un'azienda che svolge un'attività con finalità sociali.

2.3.1. Programmi nazionali a supporto delle attività extra-curricolari

I governi lanciano, inoltre, programmi nazionali per promuovere l'educazione alla cittadinanza. Si ritiene che un programma nazionale debba essere avviato o raccomandato, e almeno parzialmente finanziato, dalle autorità educative di livello superiore, per offrire attività di apprendimento accessibili alla maggioranza degli studenti nei rispettivi sistemi educativi. I principali elementi trainanti dietro questi programmi sono lo sviluppo delle capacità e delle attitudini associate alle competenze civiche e sociali, che sono centrali per l'educazione alla cittadinanza. Esse possono basarsi su temi diversi, in linea con le priorità nazionali oppure riguardanti partenariati esistenti a livello nazionale.

Dei 42 sistemi educativi esaminati, 27 offrono programmi nazionali di attività extra-curricolari. Come si evince chiaramente dalla figura 2.4, tali programmi si possono trovare principalmente nell'Europa occidentale, centrale e meridionale, mentre nei paesi nordici e nella regione dell'Europa sud-orientale sono principalmente assenti. Nell'Europa sud-orientale, la causa potrebbe essere che le strutture, che potrebbero aiutare a sviluppare i partenariati necessari all'attuazione di programmi a livello nazionale, sono relativamente sottosviluppate in alcuni paesi. I paesi nordici citano l'autonomia scolastica come motivo per l'assenza di partenariati a livello nazionale, in linea con la loro tradizione di avere un curriculum flessibile e un potere decisionale delegato nel settore dell'istruzione.

Altri sistemi educativi forniscono una struttura di sostegno attraverso lo sviluppo di programmi nazionali che aiutano e orientano l'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Un elenco completo dei programmi nazionali presentati è riportato nell'allegato 4, disponibile online in versione inglese.

Un nuovo programma è stato introdotto nel Regno Unito (Inghilterra) nel 2011 e nel Regno

Unito (Irlanda del Nord) nel 2012 per favorire la cittadinanza attiva e lo sviluppo delle competenze:

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord)**, il *National Citizen Service* ha l'obiettivo di riunire i giovani dai 15 ai 17 anni provenienti da contesti diversi per aiutarli a sviluppare maggiore fiducia, consapevolezza e responsabilità, al fine di creare una società più coesa, responsabile e impegnata. Il programma si svolge al di fuori del periodo scolastico, dura circa tre settimane e prevede tre fasi. La prima fase consiste in un corso residenziale, che prevede attività avventurose all'aria aperta, la seconda è articolata in un programma residenziale di auto-scoperta che promuove le attività di gruppo per sviluppare le competenze di comunicazione e di leadership, mentre la terza fase consiste in un lavoro di gruppo per pianificare e realizzare un progetto di azione sociale. Una piccola parte è a carico del giovane, mentre il governo finanzia il costo aggiuntivo del programma. La legge sul servizio civile nazionale del 2017 (*National Citizen Service Act*) ha attribuito un riconoscimento legale al programma in Inghilterra e ha rafforzato le disposizioni in materia di responsabilità.

Altrove, i programmi e i partenariati sono collegati a vari temi e si rivolgono a un pubblico diverso:

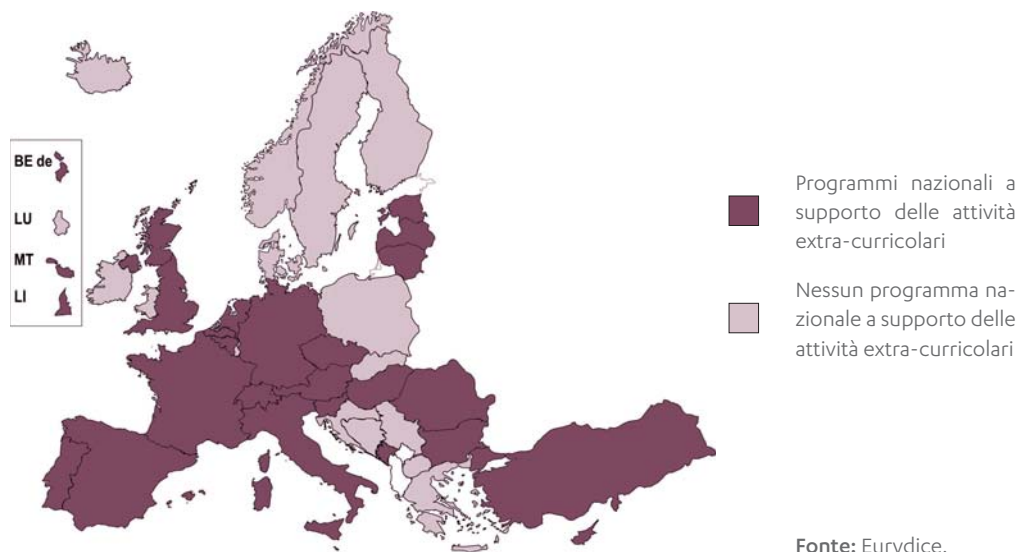
In **Germania**, il governo federale gestisce un concorso di dibattiti giovanili che mira a incoraggiare i giovani a partecipare attivamente alle discussioni e a contribuire a dare forma al processo democratico. Il concorso viene avviato a livello locale attraverso le reti scolastiche e culmina in una finale nazionale ospitata dal Presidente federale della Germania, patrocinatore del concorso. I dibattiti affrontano temi politici e sociali di attualità e i criteri di valutazione sono: competenza, capacità di comunicazione verbale, capacità di discussione e potere di persuasione.

In **Estonia**, il programma giovanile *Tugila* offre attività che mirano all'emancipazione dei giovani che attualmente non lavorano né sono impegnati in corsi di studio o di formazione (i cosiddetti NEET). Esso fa parte del più ampio *Piano d'azione nazionale estone garanzia giovani* che sostiene i giovani in stato di bisogno, che sono stati licenziati o che non hanno completato la formazione e che non stanno attualmente studiando. Il programma li aiuta a sviluppare il loro potenziale e a diventare membri produttivi della società il più velocemente possibile, accrescendo la loro fiducia e autostima.

A **Malta**, il governo sostiene le attività di sensibilizzazione ambientale attraverso il programma e la partnership nazionale *EkoSkola Malta*, offrendo ai bambini l'opportunità di essere coinvolti nell'educazione per lo sviluppo sostenibile come attività extra-curricolare. Questo promuove la conoscenza dell'ambiente, necessaria per stimolare un'economia su piccola scala trainata dal turismo, oltre a sviluppare le competenze e le attitudini associate ai cittadini attivi e responsabili.

La **Romania** ha una Strategia nazionale per le azioni di comunità che consiste in un programma educativo extra-curricolare per promuovere la coesione sociale attraverso un collegamento tra le scuole superiori e le organizzazioni che lavorano con i bambini con bisogni speciali. Tali organizzazioni includono scuole speciali, programmi di edilizia abitativa sovvenzionati, centri diurni o ospedali. Il programma mira a sviluppare la conoscenza dei diversi gruppi sociali e dei loro bisogni specifici da parte dei giovani, ampliando le esperienze di vita di coloro che hanno un'esperienza di vita notevolmente diversa.

Figura 2.3: Programmi nazionali a supporto delle attività extra-curricolari nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicativa

Un programma nazionale è considerato tale se realizzato, o almeno parzialmente finanziato, dalle autorità educative di livello superiore, per offrire attività di apprendimento accessibili a un'ampia percentuale di studenti nelle rispettive aree geografiche.

Note specifiche per paese

Spagna: esistono programmi a livello di Comunità autonome.

Svizzera: a livello nazionale, la legge per la promozione delle attività extra-curricolari per bambini e giovani consente il finanziamento nazionale di progetti, come quelli gestiti dai Cantoni, dalle comunità o dalle organizzazioni non governative a livello nazionale.

Serbia: non esistono programmi nazionali ufficiali per sostenere le attività extra-curricolari; tuttavia, le scuole sono libere di realizzare progetti con le ONG, che incoraggiano l'apprendimento e l'attivismo nel campo dei diritti umani dentro e fuori la scuola.

2.4. Partecipazione alla governance della scuola per sostenere l'educazione alla cittadinanza

Le scuole sono una parte centrale delle comunità e l'educazione alla cittadinanza costituisce una priorità educativa che interessa il livello locale, regionale, nazionale e globale. Quando gli studenti e i loro genitori o chi si prende cura di loro fanno parte di un processo democratico a livello scolastico, questo manda un messaggio forte sui temi della democrazia e dell'inclusione nella scuola nel suo complesso.

2.4.1. La partecipazione degli studenti alla gestione della scuola

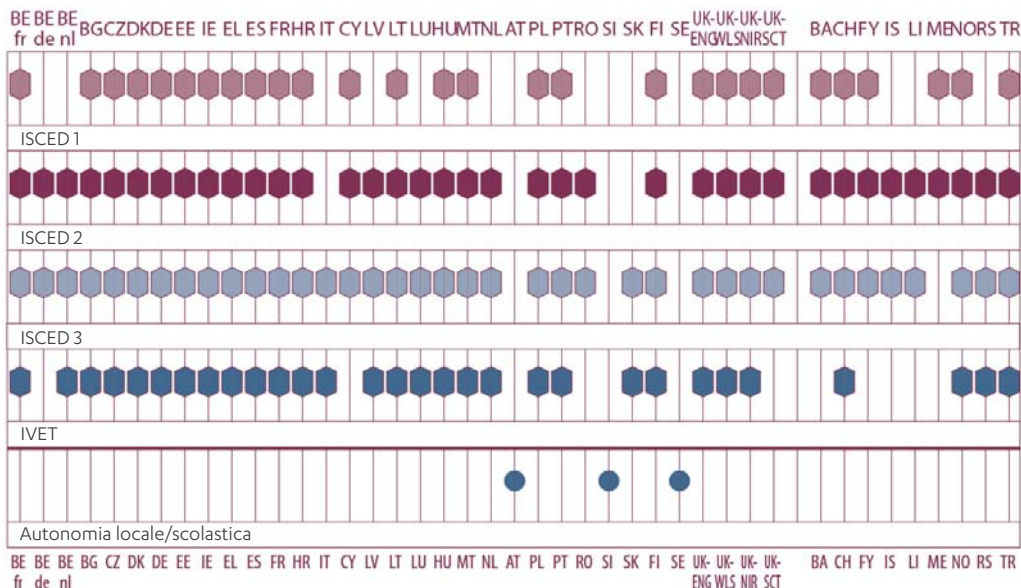
La partecipazione degli studenti è una componente essenziale per garantire che la loro “voce” venga ascoltata nel processo decisionale a livello scolastico, nonché per fornire a tutti i discenti un’esperienza pratica del processo democratico. Un consiglio studentesco scolastico è una struttura che può favorire tale partecipazione, riunendo assieme rappresentanti degli studenti come consulenti o sostenitori relativamente a problemi e decisioni a livello scolastico. Sebbene le scuole possano non dover sempre attenersi o decidere di attenersi alle proposte e decisioni del consiglio studentesco, esso può rappresentare un amplificatore importante, per far sì che la vera voce degli studenti venga ascoltata dalla direzione scolastica.

Rispetto allo studio del 2012, si osserva in un numero sempre maggiore di paesi una tendenza generalizzata ad avere raccomandazioni mirate al coinvolgimento degli studenti⁶². Nello studio del 2016/17, 39 dei 42 paesi analizzati confermano che i consigli studenteschi vengono utilizzati a più di un livello di istruzione. I cinque sistemi educativi inclusi per la prima volta nell’indagine 2016/17⁶³ citano tutti i consigli studenteschi in almeno due livelli di istruzione. Tali risultati sottolineano la normalizzazione di tale struttura, che favorisce la partecipazione democratica degli studenti nelle scuole in Europa. Tuttavia, le raccomandazioni in questa area di attività scolastiche non sono identiche nei vari livelli di istruzione. Svezia e Austria sono gli unici paesi che evidenziano l’autonomia scolastica a tutti i livelli e che non hanno raccomandazioni nazionali. In entrambi questi paesi, i consigli studenteschi sono forme comuni di coinvolgimento degli studenti e il diritto degli studenti di far parte di tali consigli o organi simili è tutelato dalle normative nazionali sull’istruzione. In Slovenia, i livelli primario e secondario inferiore godono di autonomia scolastica per quanto riguarda le modalità di organizzazione della partecipazione studentesca (tradizionalmente, essi formano i consigli studenteschi tramite i parlamenti), mentre esistono normative nazionali per il livello secondario superiore e l’IVET.

62 Si veda, Educazione alla cittadinanza in Europa (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a), figura 2.2, pagina 41.

63 I nuovi paesi inclusi nel presente studio del 2017, rispetto alla precedente versione dello studio del 2012, sono: Bosnia-Erzegovina, Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro e Serbia.

Figura 2.4: Coinvolgimento degli studenti nei consigli studenteschi in base alle normative e alle raccomandazioni di livello superiore, nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

I consigli studenteschi sono organi guidati dagli studenti che offrono un foro di discussione su argomenti relativi alla vita scolastica e possono fornire consigli o raccomandazioni agli organi di governo della scuola, che sono responsabili delle decisioni da prendere a livello scolastico.

Note specifiche per paese delle figure 2.4a e 2.4b

Belgio (BE de): le scuole godono di autonomia rispetto al ruolo dei consigli scolastici.

Belgio (BE nl): anche gli studenti della scuola primaria hanno il diritto di costituire un consiglio studentesco se ne fa richiesta almeno il 10% degli studenti.

Repubblica ceca: gli studenti hanno diritto a costituire organi di autogoverno all'interno della scuola. Tuttavia, la costituzione dei consigli studenteschi non è regolamentata a livello centrale e rientra nell'ambito dell'autonomia scolastica.

Germania: la partecipazione degli studenti ai consigli studenteschi è regolamentata dalle Leggi sull'istruzione di ciascun *Land*, che riconosce il diritto di base di ogni studente di parteciparvi.

Grecia: per la scuola secondaria generale e l'IVET, è obbligatorio per ciascuna scuola avere una comunità studentesca (ossia l'assemblea generale e i consigli) per promuovere la partecipazione degli studenti.

Spagna: esistono numerosi esempi a livello delle Comunità autonome, ad esempio in quelle di Castiglia-La Mancia, Catalogna e Cantabria, sebbene non vi sia uno specifico obbligo a livello nazionale, che prevede la partecipazione degli studenti alla gestione della scuola.

Austria: spetta alle singole scuole decidere la costituzione dei consigli studenteschi, sebbene la Legge sull'istruzione scolastica consenta ai rappresentanti di classe e degli studenti di partecipare agli organi di governo della scuola nei livelli ISCED 2 e 3.

Svezia: in Svezia i consigli studenteschi sono forme comuni di coinvolgimento degli studenti e il diritto degli studenti di fare parte di un consiglio studentesco o un organo analogo è tutelato dalla Legge svedese sull'istruzione.

Attualmente, 23 paesi posseggono raccomandazioni a tutti i livelli di istruzione. Se si esaminano i vari livelli di istruzione, è facile notare che i livelli secondario inferiore e superiore sono quelli in cui si ha più frequentemente un numero maggiore di raccomandazioni sui consigli studenteschi. È comunque interessante rilevare che dal 2012 si è osservato un cambiamento significativo a livello primario. Mentre nel 2012 soltanto 16 sistemi educativi indicavano i consigli studenteschi al livello primario, tale numero è ora salito a 28. Questa attività aggiuntiva viene svolta in diversi paesi in Europa e include anche nazioni che tradizionalmente attribuiscono notevole importanza all'autonomia della scuola, per quanto riguarda le decisioni prese a livello locale. Il complessivo aumento del numero riflette un'evoluzione positiva e importante per includere anche i bambini più piccoli nel processo democratico e per integrare tale esperienza nella loro vita scolastica sin dalla tenera età, nonostante molti paesi ancora non posseggano raccomandazioni e il livello primario sia quello in cui si registra il minor numero di paesi con raccomandazioni sulla partecipazione studentesca.

Un aspetto cui andrebbe dedicata attenzione è la minore partecipazione studentesca all'IVET in contesto scolastico (30 sistemi educativi) rispetto all'istruzione secondaria inferiore e superiore (rispettivamente, 37 e 38 sistemi educativi). I consigli studenteschi sono canali importanti attraverso i quali si sperimenta la democrazia e nell'ambito dei quali la voce degli studenti dovrebbe potersi esprimere a tutti i livelli di istruzione e in tutti i percorsi.

Alcuni paesi hanno attuato riforme significative in questo ambito dal 2012.

In **Bulgaria**, la Legge sulla scuola dell'infanzia e l'istruzione scolastica del 2015 ha esteso le raccomandazioni sui consigli scolastici alle scuole primarie e ha introdotto il diritto per i rappresentanti degli studenti di partecipare, pur senza diritto di voto, ai consigli scolastici in cui vengono prese le principali decisioni pedagogiche all'interno della scuola.

In **Danimarca**, una riforma della *Folkeskole* danese del 2014 ha consentito agli studenti di avere una maggiore influenza sulla loro giornata scolastica, estendendo il loro coinvolgimento ad ulteriori aree della vita scolastica come la scelta di materie facoltative.

L'**Irlanda** possiede attualmente raccomandazioni sui consigli studenteschi per il livello primario nonché per tutti gli altri livelli di istruzione. Ciò è legato al disegno di legge sulla Carta genitori-studenti (*Parent and Student Charter Bill*) che include, tra le altre cose, l'obbligo per ciascuna scuola di consultare genitori e studenti e di ottenere il loro parere.

In **Francia**, a seguito della *Loi 2013 pour la refondation de l'école de la République*, e dall'inizio del 2016, ciascun istituto di studi deve avere un Consiglio d'istituto (*Conseils de la vie collégienne*), in quanto luogo dove apprendere la democrazia. Si tratta di consigli studenteschi eletti che si trovano a livello secondario

inferiore e che hanno un'ampia gamma di responsabilità, ad esempio, possono essere coinvolti nei media della scuola che ogni istituto deve sviluppare, come la radio, il giornalino, il blog o una piattaforma collaborativa online.

In **Lettonia**, le Linee guida sull'educazione ai valori e la procedura di valutazione delle informazioni, degli ausili all'insegnamento e dei metodi di insegnamento e didattici sono state introdotte nel 2016. Tali normative mirano a rafforzare l'educazione ai valori in risposta alla Dichiarazione di Parigi del 2015, per chiedere alle scuole di consentire la rappresentanza e la partecipazione degli studenti al processo decisionale, anche attraverso organi di autogoverno degli studenti. Gli studenti hanno attualmente diritto ad organizzare le loro attività (eventi) sulle questioni dell'educazione ai valori come la famiglia, la libertà, la dignità o temi correlati.

In **Finlandia**, le attività dei consigli studenteschi sono diventate una parte obbligatoria dell'istruzione di base di livello primario e secondario inferiore, oltre che di livello secondario superiore e nell'IVET in contesto scolastico, grazie alle modifiche alla Legge sull'istruzione di base del 2013. Le attività vengono decise a livello locale e organizzate in base all'età e alla situazione degli studenti e tengono conto del contesto locale.

La politica o la strategia adottata per i giovani può condizionare lo sviluppo della partecipazione studentesca.

Uno dei quattro principali obiettivi presenti nella Strategia per la politica di istruzione della **Repubblica ceca** è il perseguimento della cittadinanza attiva, considerata dalla strategia un prerequisito per lo sviluppo di una società basata sulla solidarietà, sullo sviluppo sostenibile e su un governo democratico. A sostegno della stessa, il Ministero dell'istruzione, dei giovani e dello sport ha annunciato nel 2016 un nuovo progetto per rafforzare la posizione dei "parlamenti degli alunni" nell'ambito dell'educazione civica. Questo progetto ha identificato alcune scuole, nelle quali avviare la sperimentazione e grazie a esse sarà possibile: (1) verificare l'attuazione dei consigli studenteschi ("parlamenti degli alunni"); (2) creare centri di consulenza per sostenere le altre scuole in futuro; (3) identificare come sostenere al meglio gli insegnanti che coordinano i consigli studenteschi nelle scuole; (4) sviluppare un sistema per valutare efficacemente i consigli studenteschi.

L'**Estonia**, tramite il Piano di sviluppo del settore giovanile, sostiene una rete di consigli scolastici e di consigli della gioventù, fornendo formazione e risorse; un manuale di linee guida per gli insegnanti è attualmente in fase di elaborazione.

In alcuni paesi, possono esistere estensioni del consiglio studentesco che si occupano di temi specifici.

In **Norvegia**, oltre al Comitato scolastico, è presente un Comitato scolastico per l'ambiente in ciascuna scuola di livello primario e secondario inferiore, che coinvolge gli studenti, i genitori, i dipendenti, la direzione e il comune. Esso è composto in modo tale da fare in modo che i rappresentanti degli studenti e dei genitori, assieme, costituiscano la maggioranza.

Se la voce degli studenti è inclusa nei processi di assicurazione della qualità nella scuola o nelle domande relative all'ispezione (si veda anche il capitolo 3), questo può incoraggiare i dirigenti scolastici a potenziare il ruolo e il valore attribuito al consiglio studentesco. La natura e la qualità del coinvolgimento degli studenti nel processo decisionale e nella gestione della scuola dipendono spesso dal singolo istituto e possono riflettere una cultura scolastica più ampia, in cui gli studenti sono integrati nei processi decisionali e la loro voce è considerata un prezioso contributo.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, gli ispettorati per l'istruzione di entrambi i paesi forniscono un questionario online, tramite il quale studenti e discenti possono esprimere la loro opinione prima dell'ispezione scolastica.

Nel **Regno Unito (Galles)**, il governo gallese ha sviluppato un kit di strumenti, accompagnato da una guida di buone pratiche, che gli studenti e il personale possono utilizzare per il consiglio studentesco, oltre al sito web "Pupil Voice" per sostenere gli studenti.

Alcuni sistemi educativi sostengono, inoltre, reti più estese di consigli studenteschi, consentendo l'interazione tra i consigli studenteschi a livello regionale e nazionale e offrendo un feedback sulle strutture democratiche al di fuori della scuola. Esse possono essere direttamente collegate alle attività e alla gestione della scuola.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, esiste un'organizzazione che riunisce i consigli studenteschi fiamminghi (*Vlaamse Scholierenkoepel* o VSK). Essa opera come la voce degli studenti sulle questioni educative e la sua gestione è totalmente nelle mani degli studenti. La VSK rappresenta oltre 680 consigli studenteschi nelle Fiandre ed è ufficialmente riconosciuta dal ministero e accettata come organizzazione sostenitrice da tutti gli altri soggetti interessati del settore dell'istruzione. Il suo principale scopo è sostenere i consigli studenteschi e promuovere i loro interessi ai diversi livelli politici.

In **Irlanda**, esiste un'unione studentesca nazionale che sostiene la partecipazione degli studenti nella scuola secondaria inferiore e superiore, offrendo formazione, newsletter e risorse agli studenti e alle scuole irlandesi.

In **Slovenia**, le singole scuole secondarie superiori designano i rappresentanti degli studenti che poi diventano membri del parlamento dell'Organizzazione studentesca scolastica della Slovenia (SSOS). La SSOS ha l'obiettivo di: migliorare la posizione materiale degli studenti; attuare e tutelare i diritti degli studenti; garantire la cooperazione degli studenti nelle attività extra-curricolari; rafforzare e diffondere l'influenza degli studenti sui processi di apprendimento del curriculum e sulle modalità di valutazione delle conoscenze nelle scuole; migliorare la qualità dei rapporti nelle scuole; potenziare le informazioni fornite e l'impatto degli studenti sulla società civile; garantire la democrazia, la sovranità e l'uguaglianza nelle scuole; difendere le pari opportunità per tutti, difendere e rafforzare l'impatto degli studenti sui temi relativi alla loro crescita materiale e spirituale; e assicurare l'impegno per una scuola laica e neutrale.

Molti paesi sottolineano il collegamento ad organizzazioni di livello europeo e internazionale, come il *Model European Parliament* del Parlamento europeo⁶⁴, che coinvolge delegazioni di giovani di tutti gli Stati membri, oppure il Parlamento europeo dei giovani che riunisce 39 paesi ed è gestito dai giovani e per i giovani⁶⁵. Altri paesi (come Polonia, Porto-

64 Nel *Model European Parliament*, ogni anno si svolgono due sessioni a livello EU 28+ in una diversa capitale europea. Cinque studenti vengono scelti per rappresentare ciascuno Stato membro dell'UE, e ciascun delegato rappresenta il proprio paese in uno dei dieci comitati per discutere le questioni internazionali, che compaiono all'ordine del giorno del Parlamento europeo. www.mepeurope.eu.

65 Il Parlamento europeo dei giovani (<http://eyp.org/>) coinvolge: Albania, Armenia, Austria, Azerbaigian, Bielorussia, Belgio (tutte le Comunità), Bosnia-Erzegovina, Croazia, Cipro, Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Kosovo, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Russia, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Regno Unito (tutti).

gallo, Liechtenstein, Svizzera e Montenegro) offrono un sostegno notevole allo sviluppo dei parlamenti degli studenti o dei giovani a livello scolastico.

In **Polonia**, il Parlamento dei bambini e dei giovani comprende 460 membri. Ciascuna delle 16 province polacche ottiene un numero di biglietti proporzionale al numero di studenti nelle scuole secondarie inferiori e superiori. I dibattiti si tengono nella camera del consiglio nazionale e sono strutturati nello stesso modo di quelli del parlamento con le commissioni parlamentari, seguiti dalla preparazione dei progetti di risoluzione, dalla consultazione su progetti di legge e da seminari tematici predisposti da organizzazioni non governative. I portavoce del parlamento polacco aiutano a condurre i dibattiti del Parlamento dei bambini e dei giovani.

In **Slovenia**, il Parlamento dei bambini si basa sull'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia delle Nazioni Unite, che afferma che ogni "fanciullo [...] ha il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, dal momento che le opinioni del fanciullo vengono debitamente prese in considerazione". I rappresentanti eletti della scuola di livello primario e secondario (scuola di base) partecipano, di solito, al Parlamento nazionale e regionale dei bambini (*otroški parlament*). Questi sono visti come un mezzo per interessarsi all'educazione alla cittadinanza e la partecipazione viene promossa e sostenuta dall'Associazione slovena degli amici della gioventù. Ogni anno viene scelto un argomento come tema di discussione del dibattito annuale, che, nell'anno scolastico 2016/17 è "i bambini e la pianificazione del futuro".

I parlamenti degli studenti o dei giovani potrebbero non essere direttamente collegati alle scuole e, pertanto, non influenzare le attività a livello scolastico, ma offrono un'esperienza di cittadinanza preziosa per chi prende parte al processo. Tuttavia, questo tipo di attività, per sua natura, coinvolge soltanto un numero molto ridotto di studenti. Bisognerebbe prestare attenzione al fatto che tutti gli studenti sperimentino il processo democratico e comprendano il valore della partecipazione attraverso le utili e apprezzate attività del consiglio studentesco a livello scolastico. Tutti gli studenti hanno bisogno di capire che anche loro possono influenzare il processo democratico e dovrebbero poter vivere l'esperienza dell'impatto prodotto dalla loro voce, quando viene ascoltata. La partecipazione ai consigli studenteschi è un esempio importante di pratica di apprendimento partecipativa, che viene evidenziata come una caratteristica dell'apprendimento efficace nella sezione 2.2.2.

Molti paesi pongono l'accento sul coinvolgimento degli studenti come rappresentanti nei consigli scolastici o comunali cui partecipano i dirigenti scolastici, gli insegnanti, i genitori e/o i rappresentanti della comunità (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a). Questi sono necessariamente più collegati alle decisioni strategiche che vengono prese sulla scuola e, di solito, viene scelto un piccolo gruppo di rappresentanti degli studenti che siede accanto ai membri del consiglio con pari potere decisionale.

In **Austria**, esistono normative chiare sulla rappresentanza degli studenti nei consigli scolastici della comunità (*Schulgemeinschaftsausschuss*), che comprendono gli insegnanti, il dirigente scolastico e gli studenti.

In **Norvegia**, a livello secondario superiore, l'autorità locale nomina un consiglio scolastico o identifica il comitato scolastico responsabile; all'interno di tali consigli ci dovrebbero essere almeno due rappresentanti

del consiglio studentesco, sebbene né gli studenti né i gruppi del personale possano detenere la maggioranza dei seggi nel consiglio.

Tra i molti sistemi educativi, che hanno consigli degli studenti che favoriscono la partecipazione degli studenti e l'esperienza democratica, sono davvero pochi quelli che stabiliscono obiettivi o monitorano i progressi compiuti rispetto alla partecipazione studentesca.

In **Spagna**, il Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport ha stabilito che le singole autorità educative delle Comunità autonome hanno il diritto di decidere il numero di studenti all'interno del consiglio scolastico. In Catalogna, almeno un sesto dei membri del consiglio scolastico deve essere composto da studenti, mentre nella Comunità valenciana, gli studenti dovrebbero costituire almeno un terzo dei membri.

Il **Lussemburgo** ha fissato un obiettivo per la rappresentanza studentesca nei Consigli educativi di ciascuna scuola, cui devono partecipare almeno due studenti del Consiglio studentesco, numero previsto nell'istruzione secondaria inferiore e superiore.

La **Norvegia** prevede per legge l'esistenza di un consiglio studentesco ai livelli primario e secondario inferiore e superiore, e stabilisce anche un obiettivo per la partecipazione nei consigli a livello secondario superiore, che dovrebbe essere di un membro per ogni 20 studenti della scuola.

2.4.2. Il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica

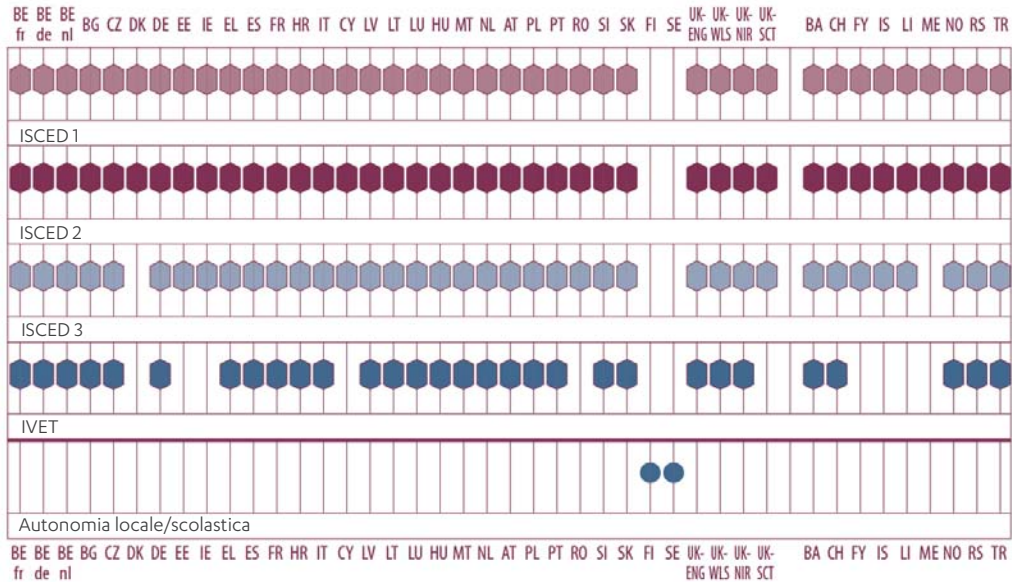
Gli organi di governo della scuola sono strumenti comuni per coinvolgere i genitori nella vita scolastica e sono, in genere, comitati orientati alla scuola e composti da genitori, educatori, personale non docente e discenti, e sono presieduti generalmente dal dirigente scolastico. Essi cercano di riunire i soggetti interessati per supportare la scuola nelle attività di insegnamento e di apprendimento, e possono avere responsabilità che vanno dal coinvolgimento in una disciplina, al reclutamento dei docenti, oltre a orientare il percorso futuro della scuola. I rappresentanti dei genitori vengono solitamente eletti tramite il voto dei genitori stessi.

Nel complesso, dal 2012, i risultati non sono cambiati in modo significativo. Nello studio Eurydice del 2012⁶⁶, dei 37 paesi esaminati, tutti, tranne la Svezia e la Turchia, hanno affermato che i genitori partecipavano formalmente agli organi di governo della scuola. Nel 2016/17, tale numero è aumentato arrivando a 40 sistemi educativi su 42 analizzati. Svezia e Finlandia hanno citato l'autonomia scolastica come ragione per spiegare perché non dispongono di linee guida o raccomandazioni nazionali sul coinvolgimento dei genitori; tuttavia, la Finlandia sottolinea l'importanza delle associazioni dei genitori e della cooperazione tra la scuola e i genitori nel Curricolo nazionale di base per l'istruzione di base del 2014. La Turchia ha avviato una riforma nel 2012 tramite i Regolamenti dell'associazione genitori-famiglie del

66 L'educazione alla cittadinanza a scuola (Commissione europea/EACEA/Eurydice 2012a) – si vedano i dati sulla partecipazione dei genitori agli organi di governo della scuola nella figura 2.12a a p. 53.

Ministero dell'istruzione nazionale e sostiene ora ufficialmente la partecipazione dei genitori a un'ampia gamma di attività di gestione della scuola.

Figura 2.5: Coinvolgimento dei genitori negli organi di governo della scuola nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

Gli organi di governo della scuola sono organi decisionali a livello scolastico e, in genere, coinvolgono il dirigente scolastico insieme ai rappresentanti dei soggetti interessati, come insegnanti, genitori, studenti e la comunità.

Note specifiche per paese

Germania: ciascun *Land* ha sviluppato un proprio approccio alla partecipazione dei genitori, sebbene tutti i *Länder* la promuovano negli organi di governo della scuola.

Spagna: nonostante esistano esempi a livello di Comunità autonoma, nonostante esistano esempi a livello di Comunità autonoma (Castiglia-La Mancia, Catalogna e Cantabria), non sono previsti requisiti specifici a livello nazionale.

Se si considera il coinvolgimento dei genitori negli organi di governo della scuola a ciascun livello di istruzione, si può osservare un evidente contrasto. Nonostante non vi sia una sostanziale differenza nel numero di sistemi educativi che coinvolgono i genitori a livello primario (40), secondario inferiore (40) e secondario superiore (38), nell'IVET in contesto scolastico tale numero si riduce ad appena 30 sistemi educativi, per quanto riguarda il loro coinvolgimento negli organi di governo. Questa situazione riflette anche i risultati osservati

per il coinvolgimento degli studenti nei consigli studenteschi nell'IVET. I paesi che prevedono il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione generale, ma non nell'IVET, includono Danimarca, Estonia, Irlanda, Cipro, Romania, Regno Unito (Scozia), ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein e Montenegro. Il coinvolgimento dei genitori è importante per attivare la partecipazione degli studenti e, di conseguenza, il perseguimento degli obiettivi da parte degli stessi, e dovrebbe essere promosso a ogni livello di istruzione, dando importanza a esso anche nella gestione scolastica dell'IVET.

Diversi attori possono essere coinvolti negli organi di governo della scuola e le migliori pratiche prevedono il coinvolgimento delle parti che compongono la comunità, nonché di discenti e genitori.

Nella **Comunità francese del Belgio**, il Consiglio di partecipazione è l'organo di governo della scuola che riunisce tutti gli attori dell'area locale, inclusi i rappresentanti della comunità, il dirigente scolastico, gli insegnanti e gli studenti, i genitori e le associazioni collegate alla scuola. Il suo scopo è quello di rappresentare un foro di discussione, consultazione e riflessione, nonché un mezzo per migliorare la vita scolastica. Le discussioni possono riguardare un'ampia gamma di temi, inclusi il legame scuola-famiglia, l'ambito pedagogico, i compiti a casa, l'alimentazione sana, la prevenzione della violenza a scuola e l'integrazione degli studenti con bisogni speciali.

I paesi che prevedono il coinvolgimento dei genitori nella gestione della scuola includono quelli in cui, tradizionalmente, si ritiene ci siano elevati livelli di autonomia scolastica in questo ambito.

L'**Islanda** prevede la rappresentanza dei genitori nei consigli scolastici a livello primario e secondario inferiore (istruzione di base). Tali consigli servono da forum di consultazione tra il dirigente della scuola e la comunità scolastica.

La **Norvegia**, un paese con elevati livelli di autonomia scolastica e dei docenti, ha una Legge sull'istruzione con norme sulla composizione del consiglio scolastico, che deve includere due rappresentanti del consiglio dei genitori a ogni livello di istruzione.

In alcuni sistemi educativi, i genitori sono incoraggiati anche a creare reti con associazioni o consigli guidati da genitori o incentrati su di essi, e i rappresentanti dei genitori negli organi di governo della scuola sono eletti da tali reti di genitori.

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, il Ministero dell'istruzione e della formazione finanzia le organizzazioni che riuniscono le associazioni di genitori esistenti per ogni rete educativa. Tali organizzazioni ombrello ricevono un sostegno economico dal Ministero dell'istruzione e della formazione e il loro principale compito è quello di promuovere il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori a livello scolastico.

In **Slovenia**, i consigli dei genitori avanzano proposte, esprimono pareri ed eleggono rappresentanti negli organi di governo della scuola, oltre ad avere il diritto di approvare il programma extracurricolare proposto e di fornire raccomandazioni e pareri agli organi di governo della scuola. I consigli dei genitori formano reti locali e regionali di consigli che costituiscono un'associazione nazionale di reti, di cui è membro l'Associazione europea dei genitori.

I consigli dei genitori, come quelli studenteschi, possono costruire reti a livello nazionale; in Germania e a Cipro e Malta, ad esempio, essi permettono lo scambio di buone pratiche e offrono l'opportunità di avere una voce più forte a livello regionale e nazionale.

In **Germania**, ciascun *Land* ha sviluppato un proprio approccio per favorire la partecipazione dei genitori alla gestione delle scuole. Tuttavia, esistono diversi livelli di organi di rappresentanza, come i consigli regionali dei genitori a livello di autorità locale o di distretto e i forum rappresentativi a livello di *Land* (*Landeselternbeirat*), talvolta organizzati sulla base dei diversi tipi di scuole. A livello nazionale, gli organi rappresentativi si riuniscono per costituire un singolo consiglio federale dei genitori (*Bundeselternrat*), che offre un foro per discutere degli sviluppi nel campo della politica educativa e per fornire consigli ai genitori sulle questioni relative alla scuola.

A **Cipro**, l'Associazione pancipriota dei genitori delle scuole primarie e secondarie è strettamente collegata al Ministero dell'istruzione per quanto riguarda la gestione delle scuole, i nuovi curricula, la disciplina, la divisa e, in generale, tutto ciò che è collegato al funzionamento delle scuole.

A **Malta**, la *Maltese Association of Parents of State School Students* (MAPSSS) è un'organizzazione volontaria che rappresenta ufficialmente i genitori degli studenti che frequentano le scuole statali, e che si prefigge di fungere da punto di riferimento e di rafforzare la partnership tra i genitori, gli educatori e i politici e le autorità educative maltesi.

Una parte della valorizzazione del ruolo dei genitori consiste nell'includere le loro opinioni in ogni feedback sul funzionamento o sulla direzione della scuola.

In **Polonia**, il consiglio dei genitori fornisce a questi ultimi le basi per essere parti attive nell'istruzione. Essi, previa consultazione con il personale docente della scuola, sono coinvolti nell'approvazione del programma educativo scolastico e di qualunque attività degli studenti. Inoltre, potrebbero essere interessati da attività quali lo sviluppo di un programma per la prevenzione dei rischi adatto alle necessità degli studenti e della comunità locale, l'espressione di un'opinione su un programma o su un piano di attività volto a migliorare le performance educative della scuola o dell'istituto, oppure la revisione di un progetto di piano finanziario inviato dal dirigente scolastico.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, gli ispettorati nazionali per l'istruzione offrono ai genitori l'opportunità di rispondere a un sondaggio online prima di condurre un'ispezione scolastica e gli ispettori tengono conto dei risultati di tali sondaggi quando devono giudicare quanto sia efficace il coinvolgimento dei genitori da parte della scuola. In Inghilterra, è stato sviluppato un kit di strumenti online (*Parent View Toolkit for Schools*) per sensibilizzare i genitori rispetto a tale approccio, mentre in Galles viene organizzato anche un incontro di persona con i genitori nel corso dell'ispezione. Questi costituiscono esempi di come i genitori possono contribuire in modo significativo al processo di assicurazione della qualità nelle scuole.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, esistono disposizioni specifiche che prevedono la partecipazione formale dei consigli dei genitori alla nomina di un nuovo dirigente scolastico ai sensi della legge *Scottish Schools (Parental Involvement)* del 2006.

Alcuni paesi hanno risorse online dedicate, che forniscono linee guida sul coinvolgimento nelle attività della scuola e negli organi di governo della stessa.

In **Francia**, il sito web *La Mallette des Parents* fornisce risorse, informazioni e consigli su come coinvolgere i genitori nell'educazione dei figli, inclusa una griglia online molto utile che presenta i diversi canali attraverso i quali è possibile coinvolgere i genitori, e gli obiettivi che ciascun canale può raggiungere. Il sito sottolinea, inoltre, il fatto che tutti i genitori fanno parte della comunità educativa e che le scuole vedono con favore la cooperazione e il coinvolgimento.

Sintesi

Le autorità nazionali e regionali hanno intensificato gli sforzi per garantire che l'educazione alla cittadinanza svolga un ruolo più centrale nell'esperienza educativa che si svolge in classe e fuori dalla classe, che si evincono dalle attività esistenti nonché da una serie di nuove azioni introdotte attraverso riforme recenti. Tuttavia, tale situazione non è ancora generalizzata e l'attenzione non è la stessa a tutti i livelli di istruzione.

Linee guida e materiali di supporto realizzati dalle autorità educative si osservano in 33 sistemi educativi in Europa. L'impatto delle recenti riforme politiche è ben evidente, grazie alle nuove iniziative e direttive, attuate e in corso di attuazione, in paesi quali Francia, Italia, Cipro e Lussemburgo. I materiali per l'orientamento e il supporto sono disponibili in forme diverse, in genere, sotto forma di linee guida, di manuali sul curriculum nazionale, di leggi o decreti ministeriali oppure di quadri di riferimento che descrivono le competenze da acquisire. Metodi più innovativi, come la formazione dell'intera scuola, vengono raramente utilizzati per sviluppare le capacità degli insegnanti. Le risorse online sono state ampiamente sviluppate, grazie a siti internet specifici e a pagine web dedicate all'interno di siti più ampi messi in evidenza, dotati di numerosi collegamenti a risorse disponibili a livello internazionale, quali quelle dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa.

Esempi interessanti sono stati forniti sull'approccio scolastico globale e integrato all'educazione alla cittadinanza, che si è basato sulle pratiche raccolte nello studio del 2012, ma con nuovi sviluppi che pongono l'accento sulla valutazione e sul riconoscimento di tale ulteriore impegno profuso. Il lavoro in Estonia e in Lituania sul buon modello scolastico (*Good School Model*) mira a dimostrare il valore e il sostegno all'educazione alla cittadinanza, come strumento per il miglioramento della scuola e il coinvolgimento dei discenti. Tale modello consente, inoltre, di fare chiarezza sulle potenziali misure di valutazione, che le scuole possono utilizzare per presentare un lavoro eccellente in quest'area, e per offrire un quadro più ampio dell'impatto dell'insegnamento e dell'apprendimento al di là della misurazione dei risultati accademici raggiunti.

Nel capitolo, un'analisi dei risultati ai vari livelli di istruzione e nei diversi percorsi della stessa rivela che viene attribuita una minore importanza al sostegno all'IVET in contesto scolastico. A tale livello, esistono meno materiali di supporto dedicati, sebbene vada riconosciuto che le linee guida generiche della scuola secondaria superiore possano essere applicate anche al percorso dell'IVET. Tra i conseguenti risultati relativi alla partecipazione di studenti e ge-

nitore, la differenza tra le raccomandazioni relative alla partecipazione di genitori e studenti tra l'IVET e l'istruzione generale risulta essere più marcata. Quando vi è la presenza di un minore sostegno strutturale per la partecipazione dei genitori in un paese o in una regione, questo può ostacolare i meccanismi di coinvolgimento dei genitori a livello locale. L'attuazione dell'educazione alla cittadinanza è altrettanto importante dal livello primario all'IVET in contesto scolastico e la persistente mancanza di attenzione per quest'ultimo costituisce un dato importante, che è emerso in questo studio.

A livello primario, si osserva una minore partecipazione degli studenti. Sebbene dal 2012 si possa riscontrare un aumento del livello di coinvolgimento, resta una differenza statistica significativa tra il numero di sistemi educativi che coinvolgono gli studenti a livello primario e gli altri livelli di istruzione (livello secondario inferiore e superiore e IVET in contesto scolastico). È fondamentale offrire agli alunni più giovani in Europa l'opportunità di sperimentare la democrazia, permettendo loro di capire come la loro voce possa avere un impatto sul mondo che li circonda.

Sebbene questi siano tutti ambiti di notevole interesse, la tendenza globale va nella direzione di un maggiore sostegno da parte delle autorità nazionali e regionali. Laddove ciò è comparabile ai risultati del 2012, si osserva chiaramente che le autorità educative hanno aumentato l'attenzione rivolta all'educazione alla cittadinanza. Dal 2012, il sostegno alla partecipazione ai consigli studenteschi è cresciuto in 14 paesi, mentre la partecipazione sia degli studenti che dei genitori è ora raccomandata per almeno un livello di istruzione in 39 dei paesi esaminati. Restano aree in cui si potrebbe migliorare, sebbene vi sia il riconoscimento chiaro dell'importanza di potenziare le opportunità curricolari ed extra-curricolari per l'apprendimento e la partecipazione attiva all'educazione alla cittadinanza.

CASO DI STUDIO 2: IL “CITIZENSHIP BOOSTER” PER LE SCUOLE NELLA COMUNITÀ FIAMMINGA DEL BELGIO

Introduzione

Il “Citizenship Booster” (*Burgerschapsbooster*) è un’indagine online utilizzata dalle scuole con studenti dai 10 ai 20 anni di età. Si tratta di un questionario basato su dati, che comprende una serie di affermazioni semplici per raccogliere informazioni sui valori su cui si basa la cittadinanza, sulle attitudini e sui comportamenti degli studenti, con il fine ultimo di utilizzare tali informazioni per accrescere l’efficacia degli approcci all’educazione alla cittadinanza nelle scuole.

Il questionario, sviluppato dalla rete per l’istruzione GO! nelle Fiandre come uno strumento per le scuole e gli istituti di istruzione professionale, viene utilizzato per studenti da 10 a 20 anni di età attraverso una varietà di approcci. Tale strumento fornisce informazioni sulle scuole per realizzare gli obiettivi cross-curricolari per l’educazione alla cittadinanza stabiliti dall’autorità educativa⁶⁷ (si veda il capitolo 3), e aiuta gli insegnanti e le scuole a capire come conseguire tali obiettivi nella loro scuola. Inoltre, offre dati complementari rispetto alla valutazione nazionale dei progressi compiuti nel raggiungimento degli obiettivi relativi all’educazione alla cittadinanza realizzata nelle Fiandre nel 2016⁶⁸. La rete per l’istruzione GO! è una delle tre principali reti educative nella Comunità fiamminga del Belgio, responsabile per

67 Per ulteriori informazioni, si veda: <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/voet-2010-nieuwe-vakoverschrijdende-eindtermen-voor-het-secundair-onderwijs>.

68 Le prove del Programma di valutazione nazionale vengono sviluppate sotto la supervisione dell’Agenzia per l’assicurazione della qualità nell’istruzione e nella formazione (AKOV), che fa parte del Ministero fiammingo dell’istruzione e della formazione. L’obiettivo primario del Programma è raccogliere informazioni sui risultati relativi alle performance degli studenti per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi nella Comunità fiamminga. Tuttavia, le scuole che partecipano al Programma ricevono una relazione di valutazione, che costituisce uno strumento prezioso per valutare le performance degli studenti e che offre un confronto con le altre scuole.

circa 1.000 istituti di istruzione con approssimativamente 300.000 studenti e apprendisti che seguono la formazione professionale⁶⁹. Il caso di studio si basa sulle interviste realizzate con le scuole leader del progetto GO!, che hanno utilizzato il Booster, e con i rappresentanti politici del governo delle Fiandre⁷⁰.

Scopo

La rete per l'istruzione GO! prevede un progetto pedagogico che, come obiettivo centrale, mira a favorire la cittadinanza attiva attraverso i valori fondamentali del rispetto, della sincerità, dell'uguaglianza, dell'impegno e del coinvolgimento. L'idea del "Citizenship Booster" di GO! è derivata dalla necessità di aiutare le scuole a integrare questi valori fondamentali nel loro lavoro. Questa ambizione è stata ispirata dal rapporto Eurydice 2012 sull'*Educazione alla cittadinanza in Europa* e dall'*International Civic and Citizenship Education Study* realizzato dall'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nel 2009, che hanno fornito modelli sulle modalità di valutazione a livello macro dei valori fondamentali e delle attitudini associate all'educazione alla cittadinanza. Da qui l'idea della rete di esplorare il potenziale dei sondaggi o degli strumenti di valutazione per fornire uno strumento basato sui dati, che offrisse approfondimenti ed evidenze a livello scolastico.

Processo

Mentre l'idea del sostegno a livello scolastico è da attribuirsi a Raymonda Verdyck, Direttore generale di GO!, lo sviluppo del concetto e la progettazione sono merito del Gruppo di lavoro sulla cittadinanza. Il processo ha richiesto tre anni, dalla prima idea nel settembre 2013 fino alla messa a disposizione dello strumento online nel settembre 2016.

Fase di progettazione (settembre 2013 - agosto 2014): il Gruppo di lavoro sulla cittadinanza ha riunito consulenti in ambito educativo e pedagogisti che lavorano nelle scuole a tutti i

69 Si veda: http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/english/educationinlanders/Pages/default.aspx.

70 Gli intervistati includono Dilys Vyncke (Presidente del gruppo di lavoro della rete Go! sulla cittadinanza e Consulente pedagogista della rete per l'istruzione GO!), Eline de Ridder (punto di contatto nazionale per la rete Eurydice nelle Fiandre, Dipartimento dell'istruzione e della formazione, governo fiammingo), Ann de Jaegere (funzionario, Dipartimento dell'istruzione e della formazione, governo fiammingo), Marleen Timmermans (insegnante a capo dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza presso l'istituto tecnico-professionale di KTA Brasschaat), Marijke Eeckhout (dirigente della scuola per studenti con bisogni educativi speciali De Reynaertschool di Oostakker).

livelli di istruzione. Nel gruppo, guidato da Dilys Vyncke, consulente pedagogista di GO! specializzato in educazione alla cittadinanza, a ogni membro è stato attribuito un orario di lavoro, che ha previsto un giorno ogni due settimane, cosa che ha dato prova di un impegno gestionale importante nel processo di sviluppo. Il gruppo aveva precedentemente sviluppato strumenti di orientamento al curricolo destinati a scuole e insegnanti e ha utilizzato tale esperienza, oltre ai più recenti studi internazionali, agli esempi di altri approcci basati su questionari e alla propria esperienza di vita e lavorativa, per identificare i temi fondamentali. Lo scopo era creare uno strumento che aiutasse le scuole a migliorare l'educazione alla cittadinanza, raccogliendo informazioni su valori, attitudini e conoscenze attuali degli studenti nei vari temi dedicati alla cittadinanza.

Fase di sperimentazione (settembre 2014 - agosto 2015): la fase di revisione e di sperimentazione ha richiesto lunghe interviste faccia a faccia con i principali soggetti interessati del mondo dell'istruzione, gli insegnanti e i dirigenti scolastici, per esaminare affermazioni e poi sperimentare il questionario con gruppi di studenti nelle relative fasce d'età. Questo processo di revisione non ha cambiato i contenuti tematici, ma ha modificato fondamentalmente il modo in cui erano formulate le affermazioni nel questionario per assicurare una facilità d'uso, per evitare domande fuorvianti e garantire una comprensione chiara. È stato importante concentrarsi sulla semplicità del linguaggio e della struttura.

Sviluppo tecnico (settembre 2015 - agosto 2016): questa fase ha riguardato la trasformazione della soluzione in uno strumento online con capacità di analisi e raccolta dati. Assicurare le giuste specifiche tecniche per lo sviluppo online ha richiesto più tempo del previsto, ma ha apportato benefici, grazie alla progettazione e allo sviluppo migliori e più orientati verso l'utente. Renderlo utile per l'utilizzatore, ossia la scuola, è stata una considerazione fondamentale da fare; lo strumento ha assicurato che le scuole si sentissero proprietarie dei dati, includendo la capacità per le stesse di utilizzare lo strumento online autonomamente per consultare il rapporto sulla scuola, gestire i propri dati e sviluppare le proprie conclusioni.

Lancio (settembre 2016): il sondaggio è stato lanciato nel settembre 2016 e la diffusione prefissata nei primi dodici mesi era di 100 istituti, tra cui scuole di livello primario, secondario, scuole professionali e per bisogni speciali.

Questa prima versione del sondaggio "Citizenship Booster" per gli studenti richiede al massimo 50 minuti (di solito, molto meno), in modo da garantire che esso possa rientrare nel tempo dedicato ad una lezione nell'arco della giornata a scuola; inoltre, tutti gli intervistati devono

avere il consenso dei genitori per poterlo completare. Lo strumento si rivolge agli studenti di due livelli: prima di tutto, ai ragazzi dai 12 ai 20 anni di età e, in secondo luogo, a quelli dai 10 ai 12 anni che rispondono ad affermazioni quasi identiche⁷¹. L'indagine si concentra non sulle conoscenze, ma sui valori, sulle attitudini e sui comportamenti legati all'educazione alla cittadinanza "più difficili da valutare". Le affermazioni riguardano dieci temi chiave:

Sezioni del questionario	Scuola primaria: 10-12 anni	Scuola secondaria: 12-20 anni
Democrazia a scuola	14 affermazioni	17 affermazioni
Benessere	8	8
Diversità	12	12
Coinvolgimento	10	11
Cittadinanza globale	6	6
Sostenibilità e commercio equo e solidale	8	5
Democrazia	9	10
Educazione culturale	1	3
Il mio percorso educativo e le mie scelte	9	10
Altro	6	6

Durante il processo di sperimentazione, è emerso che le affermazioni che contenevano l'espressione "lo posso/sento che..." erano più facilmente comprese dagli studenti rispetto a quelle meno personalizzate. Si è scoperto, inoltre, che è importante includere opzioni di risposta per coloro che non capiscono la domanda e per chi preferisce non rispondere, dal momento che queste risposte forniscono informazioni diverse e importanti. Il consenso dei genitori è stato ottenuto per tutti i giovani che hanno partecipato al sondaggio.

Domanda campione	Utilizzare una scala da 1 (per niente) a 10 (completamente)	Non lo so	Preferisco non rispondere	Non capisco
Mi sento contento/a a scuola				

Il Booster viene promosso ampiamente in tutte le scuole e negli istituti di istruzione e formazione professionale che sono affiliati alla rete GO!, con l'ambizione che in futuro tutte le scuole GO! diventino utilizzatori regolari dello strumento. Questo viene fatto conoscere at-

⁷¹ Cinque affermazioni sono state eliminate dal sondaggio dedicato alla scuola primaria. Tutte le altre hanno contenuti identici a quelli del sondaggio per gli studenti più grandi. Il numero di domande è limitato, tuttavia quando è necessario un maggior approfondimento su un tema specifico, le scuole vengono indirizzate verso strumenti specialistici, ad esempio l'educazione alla cultura, il genere, l'identità sessuale, l'alfabetizzazione ai media e la sostenibilità.

traverso i consulenti pedagogisti di GO! collegati a ciascuna scuola e nell'ambito di seminari sull'educazione alla cittadinanza, organizzati con gruppi di dirigenti scolastici. Tali seminari hanno l'obiettivo di illustrare il valore del Booster per ottenere informazioni sulle opinioni e sui valori degli studenti, e per mostrare l'importanza di avviare conversazioni tra il personale su temi spesso impegnativi. Un processo attivo di sensibilizzazione sulle finalità e sugli obiettivi del Booster è stato condotto tra i principali gruppi di soggetti interessati, come la rete nazionale dei consigli degli alunni fiamminghi (*Vlaamse Scholierenkoepel*), e un caso di studio relativo a un lavoro svolto il primo anno è stato condiviso tra reti professionali quali il gruppo "Istruzione e società" del Consiglio fiammingo per l'istruzione (VLOR)⁷².

Sviluppo di una giornata di cittadinanza

La *Koninklijk Technisch Atheneum Brasschaat* è una scuola professionale di livello secondario con 770 studenti diversi provenienti principalmente da aree urbane. L'istituto, guidato da un gruppo di insegnanti con convinzioni religiose e non religiose, ha deciso di utilizzare il Booster come supporto nella pianificazione di una giornata di cittadinanza. Alcuni mesi prima della giornata organizzata per la cittadinanza, il Booster era stato completato da tutti gli studenti durante le lezioni di storia o di olandese ed era stato considerato semplice da completare sia dagli studenti che dai docenti. I risultati hanno evidenziato gli argomenti da trattare nel curriculum e attraverso le future giornate dedicate alla cittadinanza, oltre a mostrare la necessità di ricevere una ulteriore formazione. La scuola prevede di utilizzare di nuovo il sondaggio in futuro.

La maggior parte delle scuole che utilizza lo strumento per la prima volta, lo fa per avere un punto di partenza per l'analisi, che funga da riferimento, e per capire lo stato della situazione all'interno della scuola. Sebbene ciascuna scuola scelga le proprie modalità di attuazione, è necessario che venga definito un approccio scolastico integrato e globale con il Gruppo di lavoro di GO! che coordina lo strumento. Gli approcci utilizzati nel primo anno includono il completamento del sondaggio come:

- Un precursore di una giornata o un evento sulla cittadinanza
- Un'attività di monitoraggio alla conclusione di un grande progetto scolastico

72 VLOR – *Vlaamse Onderwijsraad* – è il Consiglio fiammingo per l'istruzione, tra i cui membri figurano tutti i soggetti interessati del settore dell'istruzione, come organizzazioni degli insegnanti, sindacati dei docenti, genitori e studenti. Si veda: www.vlor.be.

- Un'attività in classe nell'ambito della relativa area del curricolo, ad esempio, storia, lingue o religione
- Una parte dei corsi progettuali obbligatori di istruzione professionale.

Sono disponibili feedback a livello scolastico. Prima di utilizzare lo strumento, ciascuna scuola viene incoraggiata a identificare un responsabile scolastico del Booster. A livello scolastico, una relazione dettagliata viene prodotta automaticamente dal sistema e la scuola può collegarsi online per visualizzarla e per gestire i dati al fine di visualizzare i risultati per età o per genere. La relazione attribuisce un punteggio (da 1 a 10) ad ogni tema (si veda l'elenco che precede), costruendo un grafico a ragnatela che mostra tutti i temi, e la scuola può, inoltre, vedere il punteggio attribuito a ciascuna singola affermazione. Tale relazione è condivisa con il dirigente scolastico, il o i docenti responsabili della cittadinanza e il consulente pedagogico di GO! che segue la scuola, il quale può aiutarla a migliorare l'offerta sulla base dei risultati ottenuti. La scuola può anche chiedere consiglio a un membro del Gruppo di lavoro. Lo studente non riceve un feedback individuale, ma a ciascuna scuola viene chiesto di organizzare in seguito degli appuntamenti di discussione da svolgere con gli studenti per condividere i risultati del sondaggio.

Cambiare i contenuti dell'educazione alla cittadinanza

La scuola *De Reynaertschool* per studenti con bisogni speciali, nello specifico bambini autistici, è situata a Oostakker, in Belgio. Il suo curriculum include una serie di progetti sulla cittadinanza, come "Essere un cittadino democratico in Belgio" o "Io e la mia comunità", ed è stata coinvolta nei parlamenti dei bambini dal governo fiammingo. Una decisione congiunta è stata presa da tutti gli insegnanti in merito all'utilizzo del Booster per gli studenti dai 14 ai 16 anni di età e ha prodotto risultati estremamente interessanti. I docenti non erano consapevoli che i bambini avessero dubbi su alcuni argomenti e avevano sottovalutato la loro comprensione. Questo ha dato il via a lezioni di discussione sugli argomenti sollevati e ha mostrato anche la necessità di ulteriore formazione per il personale sui temi che non erano stati precedentemente trattati. Il Booster diventerà ora uno strumento utilizzato regolarmente dalla scuola e saranno introdotti nuovi temi sull'educazione alla cittadinanza.

Il monitoraggio del numero di scuole che utilizza il "Citizenship Booster" è in corso e l'obiettivo è quello di raggiungere 100 scuole entro la fine del primo anno (agosto 2017).

Alla fine di aprile 2017, esso era stato utilizzato complessivamente da 11.000 studenti di 85 scuole. Tuttavia, non vi è l'intenzione di utilizzare i dati per una comparazione delle scuole e, inoltre, tutti i dati del Booster sono resi anonimi, in modo da non poter identificare i risultati dei singoli studenti. Le scuole GO! accedono allo strumento, visto come un ausilio per l'apprendimento più che per il monitoraggio, per utilizzare i dati come punto di partenza per comprendere le fasi successive necessarie a sostenere gli studenti. Un processo di valutazione strutturato è in corso di sviluppo con le università di ricerca delle Fiandre e, a partire dall'anno scolastico 2017/18, saranno condotte ricerche con un maggiore impatto.

Prossime fasi

Nel giugno 2017, i membri del Gruppo di lavoro esamineranno i dati e raccoglieranno i feedback sull'utilizzo del Booster, così da usarli innanzitutto per rivedere lo strumento, mantenendo al contempo la comparabilità con la prima versione, e, in secondo luogo, per ideare materiali orientativi per aiutare le scuole a utilizzare più efficacemente il Booster. Questi includeranno idee pratiche e seminari per facilitare le conversazioni successive con gli studenti sulla discussione dei risultati dello stesso, oltre a canali in cui le scuole possono fornire feedback per condividere l'impatto del Booster sull'insegnamento e sull'apprendimento a livello scolastico, incluso il modo in cui ciascuna scuola segue gli studenti dopo che hanno completato il sondaggio. L'ambizione è che tutte le scuole GO! utilizzino il Booster e, laddove questo avvenga per un certo numero di anni, ciascuna scuola acquisisca un quadro dei progressi compiuti rispetto ai temi dei sondaggi, come la democrazia a scuola o la diversità. A livello della rete GO!, una volta che la maggioranza delle scuole avrà utilizzato lo strumento, essa intende esplorare i dati resi anonimi per fornire informazioni sullo sviluppo futuro della strategia complessiva a supporto dell'educazione alla cittadinanza.

GO! è interessata a espandere l'utilizzo dello strumento ad altri paesi e regioni e sta anche sviluppando strumenti complementari per lavorare a livello organizzativo. Il team di "Citizenship Booster" è stato recentemente completato dal Gruppo di lavoro e sarà lanciato nel 2017; esso è adatto per qualunque tipo di organizzazione e intende promuovere le conversazioni sui temi della cittadinanza tra il personale, riconoscere le capacità del personale e l'impegno nelle attività per la cittadinanza al di fuori del lavoro, nonché sottolineare l'importanza di avere modelli di cittadinanza attiva all'interno delle organizzazioni.

Principali risultati

- Il “Citizenship Booster” è un sondaggio online volto a ottenere informazioni sui valori, sulle attitudini e sui comportamenti degli studenti su temi chiave di educazione alla cittadinanza. L’attuazione efficace a livello scolastico, ispirata dai sondaggi internazionali sull’educazione alla cittadinanza, mostra che è possibile creare uno strumento basato sui dati sull’educazione alla cittadinanza per valutare i valori e le attitudini degli studenti.
- Esso è composto da un questionario con una serie di semplici affermazioni che gli studenti devono mettere in ordine di importanza oppure alle quali possono scegliere di non rispondere. I dati prodotti, resi anonimi, possono essere utilizzati dalle scuole come primo passo per avviare un dialogo interno sui contenuti e sull’efficacia dell’educazione alla cittadinanza a livello scolastico.
- I dati raccolti nella relazione scolastica vengono utilizzati in alcune scuole per riflettere sul modo in cui la scuola offre l’insegnamento e sostiene l’apprendimento dell’educazione alla cittadinanza e per modificarli. Tuttavia, ulteriori ricerche sono necessarie per sviluppare strumenti di misurazione più strutturati per valutare la diversità e la scala dell’impatto a livello scolastico, aspetti che sono attualmente oggetto di esplorazione.
- Il feedback delle scuole mostra che l’utilizzo del Booster può portare ad avere conversazioni più approfondite sui temi di cittadinanza, con gli studenti e tra studenti, offrendo l’opportunità di utilizzare evidenze autentiche e pertinenti incentrate sugli studenti per affrontare argomenti difficili.
- I risultati del sondaggio possono conferire agli insegnanti il potere di allargare i loro orizzonti di insegnamento e includere nuovi argomenti, ma possono anche costituire una sfida in quanto mettono in evidenza temi con cui loro stessi non si sentono a proprio agio. L’utilizzo del Booster offre l’opportunità di aprire talvolta conversazioni difficili all’interno di team di insegnanti sui temi trattati nel Booster, oppure di agire da stimolo per lo sviluppo professionale. La versione del questionario destinata ai professionisti intende sostenere ancora maggiormente questo aspetto.

Capitolo 3

VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI E VALUTAZIONE DELLA SCUOLA

I paesi europei utilizzano strumenti molto diversi per valutare l'offerta educativa e per misurare i risultati raggiunti, migliorando quindi costantemente la qualità dell'istruzione. A tale processo contribuiscono sia la valutazione degli studenti che quella del sistema, effettuata nel suo complesso o in modo parziale. La valutazione del sistema si concentra, generalmente, sulle scuole, sugli insegnanti o sulle autorità responsabili dell'istruzione, in particolare a livello locale. Solitamente, la valutazione degli studenti è di tipo formativo o sommativo, sebbene possano essere utilizzati vari metodi. Dal momento che l'educazione alla cittadinanza costituisce parte integrante del curriculum in tutti i paesi, è essenziale che vengano predisposti mezzi e strumenti di valutazione idonei per garantire che questa area di studio, come le altre, sia adeguatamente valutata e venga costruito un insieme di evidenze affidabili.

Tuttavia, ideare misure per valutare l'educazione alla cittadinanza è un compito complesso, a causa del ventaglio di obiettivi curricolari assegnati a tale area oltre che della varietà di contesti in cui viene offerta. Gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento assegnati al curriculum sulla cittadinanza dai paesi europei includono l'acquisizione da parte degli studenti di un ampio insieme di conoscenze teoriche, lo sviluppo di competenze quali le capacità analitiche e il pensiero critico, l'adozione di alcuni valori e atteggiamenti come il senso di tolleranza e, non da ultimo, la partecipazione attiva e il coinvolgimento degli studenti nella scuola e nella vita della comunità. Una questione importante per questa area di apprendimento è la necessità di avere a disposizione metodi di valutazione, che considerino l'insieme di risultati dell'apprendimento associati all'educazione alla cittadinanza e tutti i contesti in cui viene insegnata. In particolare, i metodi di valutazione devono essere in grado di adattarsi alla natura cross-curricolare della materia, nonché di tenere conto del fatto che l'educazione alla cittadinanza non viene offerta soltanto tramite il curriculum formale, ma anche attraverso l'apprendimento non formale e informale e il coinvolgimento degli studenti nell'ambito

della vita scolastica e nei progetti. Ciò richiede metodi di valutazione capaci di considerare i risultati delle varie esperienze di apprendimento, che fanno parte dell'educazione alla cittadinanza.

Il presente capitolo considera due aspetti principali della valutazione in relazione all'educazione alla cittadinanza: la valutazione degli studenti e la valutazione esterna delle scuole, chiamata in molti paesi anche ispezione scolastica.

Le prime tre sezioni si concentrano sulla valutazione degli studenti. La sezione 3.1 presenta una breve panoramica della letteratura scientifica sulle principali questioni che riguardano la valutazione degli studenti nell'area dell'educazione alla cittadinanza. La sezione 3.2 fornisce un'analisi comparativa delle linee guida ufficiali fornite per la valutazione degli studenti da parte degli insegnanti e descrive i metodi e le componenti raccomandate per la valutazione in classe. La sezione 3.3 analizza i paesi che organizzano prove nazionali sull'educazione alla cittadinanza e considera se tali prove siano legate a materie o temi cross-curricolari relativi a questa area di apprendimento. Essa esamina la principale finalità delle prove e descrive come sono organizzate, ovvero durata, frequenza e popolazione target. Inoltre, anche le prove nazionali e i tipi di domande o compiti richiesti vengono presi in considerazione. Infine, la sezione 3.4 indaga sul fatto se l'educazione alla cittadinanza faccia parte della valutazione scolastica esterna e, in caso affermativo, analizza le aree di attività scolastica interessate.

3.1. Analisi della letteratura scientifica

“Valutazione” è un termine utilizzato per riferirsi ai giudizi sul lavoro svolto dagli studenti. Essa descrive il processo di raccolta e interpretazione delle prove rispetto a ciò che gli studenti sanno fare o conoscono oppure rispetto a come si comportano, allo scopo di esprimere un giudizio sui risultati da essi raggiunti (Harlen, 2007).

La valutazione è una parte vitale del processo di insegnamento e apprendimento. Assicurarsi di utilizzare i metodi di valutazione appropriati a scuola è fondamentale, dal momento che la valutazione è uno degli strumenti principali per promuovere l'apprendimento efficace (Black e William, 1999). La natura e i contenuti delle valutazioni potrebbero determinare la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento (Halasz e Michel, 2011). Pertanto, è importante che la valutazione rifletta adeguatamente i vari obiettivi o le dimensioni che costituiscono l'obiettivo del processo di insegnamento e apprendimento.

La presente analisi sulla letteratura scientifica mira a evidenziare le principali sfide esistenti per la valutazione degli studenti nell'educazione alla cittadinanza, oltre a presentare una serie di strumenti e metodi di valutazione, che hanno il potenziale per affrontare efficacemente tali sfide. Essa esplora la letteratura relativa alla valutazione degli studenti in generale, alla valutazione degli studenti nell'area dell'educazione alla cittadinanza, nonché relativa alla valutazione delle competenze chiave, incluse quelle sociali e civiche. Per tale motivo, nella presente sezione verranno utilizzate alternativamente sia "l'educazione alla cittadinanza" che "le competenze civiche e sociali".

Al di là dell'ambito considerato dalla presente analisi sulla letteratura, andrebbe ricordato anche che, nella letteratura scientifica, vi sono forti giustificazioni logiche a favore della definizione dei risultati dell'apprendimento per la valutazione delle competenze che gli studenti devono acquisire, incluse quelle sociali e civiche (CEDEFOP, 2011, Pepper, 2011; Commissione europea, 2012). I risultati dell'apprendimento riguardano il livello raggiunto dagli studenti, piuttosto che gli obiettivi dell'insegnante, e sono solitamente espressi in termini di ciò che il discente dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare una volta completato un livello o modulo (Adam, 2004). Specificare i risultati dell'apprendimento, non soltanto aiuta gli insegnanti a strutturare e organizzare il loro insegnamento e informa i discenti delle aspettative, ma fornisce anche una base per stabilire criteri di valutazione che riflettano le aspettative per quanto riguarda l'apprendimento. Poiché l'educazione alla cittadinanza ha spesso uno status cross-curricolare (si veda il capitolo 1), tutti gli insegnanti condividono la responsabilità di offrirla. A tal riguardo, sviluppare linee guida chiare sui risultati dell'apprendimento da raggiungere entro i limiti di determinate materie potrebbe essere particolarmente necessario per garantire che le competenze civiche e sociali siano effettivamente applicate (Roca e Sánchez, 2008).

3.1.1. Metodi di valutazione delle competenze di cittadinanza

Data l'importanza sopra evidenziata di un rapporto stretto tra il processo di insegnamento e apprendimento, da un lato, e la valutazione, dall'altro, tutte le varie dimensioni fondamentali della cittadinanza dovrebbero essere adeguatamente considerate nella valutazione dello studente. Tuttavia, la necessità di sviluppare metodi di valutazione che vadano oltre la misurazione delle conoscenze teoriche acquisite è già stata identificata nel primo rapporto di Eurydice sull'educazione alla cittadinanza, ed è stata considerata come una delle principali sfide in questo settore (Eurydice, 2005).

Inoltre, i risultati delle ricerche più recenti descritti di seguito, indicano che, sebbene la dimensione delle conoscenze venga sempre valutata, la valutazione delle attitudini e delle capacità degli studenti continua a essere più limitata, è più complessa ed è applicata meno sistematicamente. Nel 2009, un progetto transnazionale ha analizzato le forme di valutazione degli alunni nell'educazione alla cittadinanza in otto paesi europei (Irlanda, Italia, Ungheria, Paesi Bassi e le quattro parti del Regno Unito), rivelando che esistono discrepanze ricorrenti tra le linee guida ufficiali e la pratica, in molti dei paesi partecipanti, per quanto riguarda le dimensioni dell'educazione alla cittadinanza effettivamente valutate. "Nonostante le linee guida politiche affermino che tutte e tre le dimensioni della cittadinanza dovrebbero essere sviluppate e valutate, nella pratica la realtà è che la valutazione, nella maggior parte dei paesi, si concentra più frequentemente sulla dimensione cognitiva (conoscenze e comprensione) che sulle dimensioni attiva e affettiva (partecipazione, competenze, attitudini e comportamenti)" (Kerr et al. 2009, p. 45).

Un'analisi completa del recepimento della Raccomandazione dell'UE sulle competenze chiave⁷³ nei 27 Stati membri dell'UE nel 2009, commissionata dalla Commissione europea, ha anch'essa presentato i risultati relativi alla valutazione. Essa ha evidenziato che la valutazione degli alunni risultava arretrata rispetto ai recenti sviluppi in direzione di un approccio basato sulle competenze nei curricula nazionali, fondato sull'unione dinamica tra conoscenze, competenze e attitudini più vicine ai contesti della vita reale. Tuttavia, secondo Gordon et al. (2009), la valutazione tende a porre troppa enfasi sulla conoscenza della materia e sulle competenze, e meno sulle attitudini.

L'unione dei risultati dei due studi comparativi sopra richiamati, svolti in Europa, sembra implicare che la valutazione di alcune componenti dell'educazione alla cittadinanza e, specialmente, delle attitudini e dei valori degli studenti che rafforzano tali atteggiamenti, sia un compito particolarmente complesso. Tuttavia, la letteratura esaminata in questa sezione suggerisce anche che, rispetto ai metodi di valutazione tradizionali che prevedono che gli studenti selezionino una risposta da un elenco predefinito, quelli che richiedono agli studenti di svolgere un compito nella vita reale o in un contesto vicino alla vita reale consentono di ricavare evidenze riguardanti una gamma più ampia di risultati dell'apprendimento. Queste innovative forme di valutazione, spesso chiamate con il nome di valutazione basata sulle performance, comprendono progetti, singole indagini, giochi di ruolo o lavori di gruppo, interviste, diari di riflessioni e portfolio (Commissione europea, 2012).

73 Commissione europea, 2009.

La principale idea a supporto dell'utilizzo dei metodi di valutazione, che prevedono compiti autentici, è che le competenze della cittadinanza non possano essere dimostrate in modo isolato rispetto alla vita reale, bensì solo in contesti specifici. Infatti, dal momento che le competenze sono un insieme di conoscenze, capacità e attitudini, esse non possono essere esercitate in modo astratto e la loro acquisizione deve essere dimostrata in determinati contesti (Scallo, 2007). La dimostrazione delle competenze in contesti di vita reale consente una valutazione interattiva, e non isolata, delle componenti (conoscenze, capacità, attitudini di supporto e valori sottesi), (Pepper, 2011).

In Europa, la valutazione degli studenti assume varie forme e utilizza diversi strumenti e mezzi. La valutazione può essere esterna o interna (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2009). La valutazione esterna, chiamata anche "prove nazionali" nel presente capitolo, è concepita da soggetti esterni alle scuole e viene condotta e valutata secondo procedure omogenee, al fine di garantire che le performance dei singoli alunni siano immediatamente comparabili. La valutazione interna, chiamata anche "valutazione in classe" nel presente capitolo, viene svolta sotto la responsabilità dei singoli insegnanti nell'ambito delle attività di insegnamento-apprendimento in classe. La letteratura descritta qui di seguito offre argomentazioni a favore di vari tipi di valutazioni basati sulle performance, di tipo esterno o interno, per valutare gli studenti nell'area dell'educazione alla cittadinanza o, più in generale, rispetto alle competenze chiave.

Una critica ricorrente riguardante le prove nazionali riguarda la loro tendenza a valutare soltanto una parte delle conoscenze e competenze del curriculum, cosa che può portare all'effetto indesiderato di restringere il curriculum insegnato agli studenti (Mons, 2009). Ciononostante, Pepper (2013, p. 11), in un'analisi della letteratura sulla valutazione delle competenze chiave, ha sostenuto che le prove nazionali hanno la capacità di contribuire alla valutazione delle conoscenze, delle competenze e delle attitudini "se includono elementi la cui struttura e il cui contenuto riproducono autenticamente il contesto della vita reale; varie fasi che richiedono una catena di ragionamento e una serie di competenze; e vari formati che consentono di fornire risposte che richiedono competenze diverse". Lo stesso ragionamento potrebbe essere applicato agli esami scritti preparati dai singoli insegnanti.

I metodi di valutazione che prevedono che gli studenti svolgano "compiti autentici" includono, ad esempio, la valutazione basata sulle performance. La valutazione basata su progetti può spaziare dalle attività molto brevi, tramite progetti brevi che affrontano una specifica

questione, a progetti lunghi che portano alla creazione di relazioni e/o presentazioni per uno o più tipi di pubblico (Barrett, 2016⁷⁴). I progetti lunghi potrebbero essere particolarmente adatti alla dimostrazione e alla valutazione di un ampio insieme di competenze relative all'educazione alla cittadinanza, come la capacità di prendere decisioni, di risolvere problemi, di riflettere, ecc. (Barrett, *ibid*).

Un portfolio viene utilizzato per dimostrare le competenze degli studenti, oltre a essere concepito come una piattaforma per l'espressione personale. Esso è una sorta di scheda dell'apprendimento che fornisce prove effettive dei risultati conseguiti (Wikipedia, 2010). La valutazione del portfolio consente di raccogliere informazioni sulle performance degli studenti nel corso del tempo. Dal momento che il portfolio aumenta il numero di "eventi" di valutazione, è probabile che esso fornisca un quadro più ampio dei prodotti dell'apprendimento e, pertanto, risulta particolarmente adatto alle aree olistiche, come quella delle competenze civiche e sociali (Commissione europea, 2012).

3.1.2. Confronto tra valutazione sommativa e formativa

Negli ultimi anni, la letteratura scientifica sulla valutazione degli studenti relativa all'educazione alla cittadinanza si è occupata dei tipi di valutazione più idonei per questa area dell'insegnamento e dell'apprendimento. In genere, si distinguono due tipi di valutazione: quella sommativa e quella formativa.

La valutazione sommativa si riferisce a una raccolta sistematica e periodica delle informazioni che portano a esprimere un giudizio, in un particolare momento, sull'estensione e sulla qualità dell'apprendimento dell'alunno. Essa è effettuata, in genere, alla fine di ciascun periodo didattico, anno e livello di istruzione ed è utilizzata dagli insegnanti per fornire un resoconto dei risultati raggiunti dagli alunni sia ai genitori che agli alunni stessi, oppure per prendere decisioni che incidono sulla loro carriera scolastica (Harlen, 2007).

La valutazione formativa è solitamente svolta dagli insegnanti in modo continuativo, come parte integrante della loro attività nel corso dell'intero anno scolastico. Essa è finalizzata a monitorare e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento, fornendo un feedback diretto agli insegnanti e agli alunni (OCSE, 2005).

74 http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment.

Come evidenziato da Jerome (2008) e Mark (2007), è possibile affermare che la valutazione sommativa sia meno compatibile con i principi più importanti che governano l'educazione alla cittadinanza, che implicano che tutti i cittadini abbiano pari valore. Al contrario di questi principi, essa è tradizionalmente competitiva e gerarchica nel senso che punta a esprimere giudizi sugli studenti, rifacendosi a standard assoluti relativi ai risultati raggiunti, cosa che potrebbe portare a etichettare alcuni studenti come "cittadini falliti". Inoltre, l'ambito della valutazione sommativa potrebbe essere troppo ristretto rispetto alla pluralità di finalità perseguite dall'educazione alla cittadinanza, nel caso in cui si concentri prevalentemente sulle conoscenze, a scapito di competenze e attitudini. Prendendo l'esempio teorico degli studenti che hanno risultati scarsi alle prove scritte sulla cittadinanza, ma che mostrano buoni progressi rispetto al loro comportamento, all'impegno, al coinvolgimento e alla partecipazione nella comunità, Mark (2007) conclude che "sembra esserci una tensione innata tra ciò che le nostre prove e il nostro insegnamento trasmettono ai bambini riguardo al loro valore come cittadini".

La letteratura sopra richiamata sostiene che, rispetto alla valutazione sommativa, quella formativa sia più compatibile con i principi dell'educazione alla cittadinanza. A tal riguardo, possono essere indicate le seguenti due caratteristiche riconosciute come intrinseche nella valutazione formativa (Black e William, 1998). In primo luogo, la valutazione formativa si basa su una conoscenza condivisa dei risultati dell'apprendimento cui punta la cittadinanza, nonché su ciò che potrebbe contare come una prova dello sviluppo delle competenze di cittadinanza in diversi contesti. In secondo luogo, la valutazione formativa include il feedback fornito agli alunni rispetto alla differenza tra il risultato raggiunto e il livello di riferimento, che permette di riflettere su come modificare tale differenza e porre l'accento sul processo di apprendimento stesso, invece che sui suoi risultati.

Nel contesto della valutazione formativa possono essere utilizzati diversi metodi di valutazione. L'autovalutazione e la valutazione tra pari prevedono che gli studenti raccolgano informazioni rispettivamente sulle proprie performance e su quelle degli altri, comparandole esplicitamente a criteri, obiettivi e standard predefiniti (Andrade e Valtcheva, 2009). Poiché richiedono la conoscenza e la comprensione dei risultati dell'apprendimento da raggiungere, e le potenziano (Looney, J., 2011), esse potrebbero essere indicate come metodi di valutazione formativa particolarmente interessanti nel contesto dell'educazione alla cittadinanza.

3.1.3. Valutare i risultati raggiunti dagli studenti nei vari contesti di apprendimento

Ulteriori sfide rispetto alla valutazione degli studenti nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza sono legate ai molteplici contesti di apprendimento all'interno dei quali ha luogo: l'offerta basata sulle discipline o l'offerta cross-curricolare nel curricolo (si veda il capitolo 1), la partecipazione alla vita scolastica, nonché le attività all'interno della comunità nel suo complesso (si veda il capitolo 2).

Per quanto riguarda la valutazione all'interno del curricolo, i risultati delle ricerche relative all'attuazione delle competenze chiave dell'UE nei curricoli dei paesi europei (incluse le competenze sociali e civiche), indicano che la difficoltà maggiore si ha nelle situazioni in cui una competenza è offerta all'interno del curricolo, piuttosto che per mezzo di una disciplina (Commissione europea, 2009). Secondo il suddetto progetto transnazionale sulla valutazione degli alunni in materia di cittadinanza, quando la cittadinanza è un tema cross-curricolare ed è quindi sviluppata attraverso una serie di discipline, vengono utilizzati vari metodi di valutazione, che ne affrontano le diverse componenti. Tale varietà può tradursi in una mancanza di coordinamento e di coerenza nei metodi di valutazione, cosa che può ostacolare l'efficacia degli approcci cross-curricolari all'educazione alla cittadinanza (Kerr et al., *ibid*). Ciononostante, un'analisi dei diversi approcci alla valutazione delle competenze chiave nell'istruzione primaria e secondaria in Europa evidenzia che alcuni metodi di valutazione, come le prove che prevedono compiti reali o la valutazione di un portfolio, potrebbero permettere di raccogliere evidenze dell'apprendimento acquisito tramite una serie di materie (Pepper, 2011)⁷⁵.

Come già affermato, l'educazione alla cittadinanza viene offerta anche tramite la partecipazione degli studenti ad attività organizzate nell'ambito della scuola e della società più ampia. Nonostante il fatto che la valutazione in materia di cittadinanza tenda a concentrarsi sulle attività svolte nell'ambito del curricolo, in Europa esistono alcune forme di valutazione che si concentrano sulla partecipazione degli alunni nella scuola o nella società nel suo complesso (Kerr et al., *ibid*). L'utilizzo di progetti basati su azioni, in cui gli alunni preparano una relazione su un'attività a cui hanno partecipato a scuola o nella comunità nel suo insieme (a livello locale, nazionale o globale), costituisce un esempio di strumento di valutazione che va oltre il curricolo (Kerr et al., *ibid*)⁷⁶.

75 Per informazioni più recenti su questo tema nello specifico campo dell'educazione alla cittadinanza, si vedano anche le sezioni 3.2.1 e 3.3.1.

76 Per ulteriori informazioni su questo argomento, si veda anche la sezione 3.2.1.

3.2. Linee guida ufficiali sulla valutazione degli studenti

3.2.1. Linee guida per gli insegnanti

Nella maggior parte dei paesi europei, la valutazione degli studenti in classe è strutturata secondo le linee guida ufficiali che, in genere, stabiliscono i principi basilari della valutazione, incluse le finalità generali e, spesso, una serie di approcci e/o metodi raccomandati. Possono, inoltre, essere inclusi anche altri aspetti della valutazione, come la possibile attribuzione di un voto agli studenti, i criteri per la loro progressione scolastica, ecc.. Sebbene in questi paesi le linee guida ufficiali stabiliscano le condizioni generali per la valutazione in classe, le stesse linee guida spesso sottolineano anche l'autonomia dell'insegnante rispetto a metodi o criteri precisi, che saranno utilizzati e/o la necessità di avere pratiche di valutazione comuni nella scuola.

A parte l'ambito considerato nella presente sezione, è opportuno menzionare il fatto che, indipendentemente dalle linee guida ufficiali sulla valutazione, i paesi europei forniscono varie tipologie di supporto per aiutare gli insegnanti a valutare gli studenti in classe. Inoltre, le prove nazionali sull'educazione alla cittadinanza potrebbero avere anche un'influenza importante sulla valutazione in classe (si veda la sezione 3.3), dal momento che è probabile che gli insegnanti si allineino ai contenuti e ai metodi di tali prove⁷⁷.

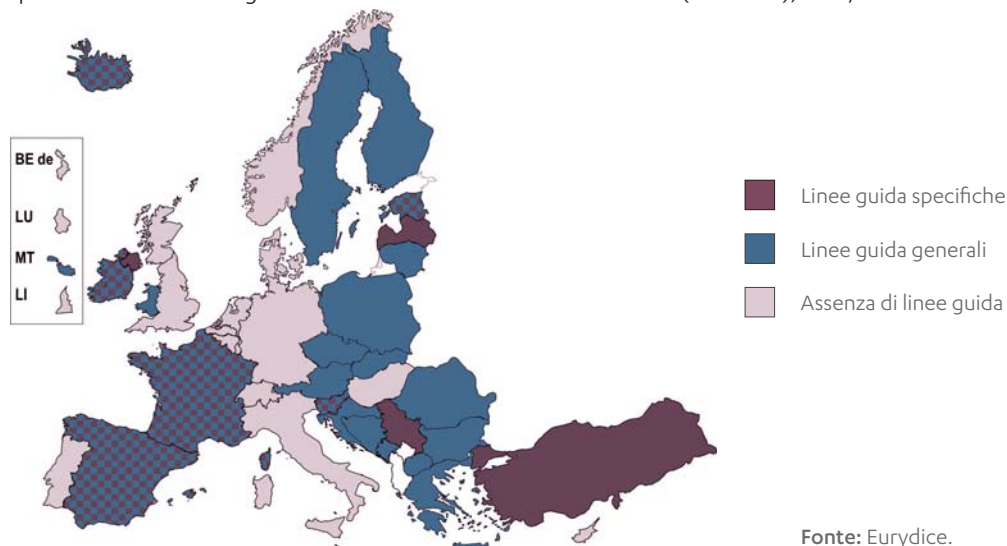
Le linee guida ufficiali sulla valutazione (generali oppure specifiche) di alcune materie, si trovano solitamente nei curricula nazionali e/o nella normativa specifica. Tuttavia, in alcuni paesi, esistono altri tipi di fonti che forniscono linee guida ufficiali sulla valutazione in classe, tra cui, ad esempio, i documenti redatti dall'Ispettorato scolastico ceco, che affrontano i criteri per la valutazione scolastica esterna; i modelli di curricula sviluppati dal Ministero dell'istruzione e delle scienze in Lettonia; e le linee guida sulla valutazione disponibili sul sito web Eduscol creato sotto l'egida del Ministero francese dell'istruzione nazionale.

Le linee guida ufficiali sulla valutazione degli studenti in classe possono assumere la forma di un quadro di riferimento generale per l'intero processo di valutazione, indipendentemente dalla materia in questione, oppure possono essere specifiche per ciascuna materia (o area) o

⁷⁷ Per ulteriori informazioni sugli effetti delle prove nazionali sugli insegnanti e sulle scuole, si consulti la pubblicazione dal titolo Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e utilizzo dei risultati. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2009.

tema cross-curricolare all'interno del curriculum. Ventidue dei 26 sistemi educativi, che hanno linee guida sulla valutazione in classe, dispongono di un quadro generale che si applica a tutti i contenuti del curriculum (si veda la figura 3.1). Le linee guida sulla valutazione, specifiche per l'educazione alla cittadinanza, sono meno diffuse e si osservano in dieci sistemi educativi.

Figura 3.1: Linee guida sulla valutazione in classe dell'educazione alla cittadinanza nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le linee guida specifiche sulla valutazione possono applicarsi a una materia separata sull'educazione alla cittadinanza, a un'area di studio in cui l'educazione alla cittadinanza è integrata, oppure a un tema cross-curricolare relativo all'educazione alla cittadinanza.

Note specifiche per paese

Lituania: le linee guida generali si applicano soltanto all'ISCED 1 e 2 e all'IVET in contesto scolastico.

Malta: le linee guida generali si applicano soltanto all'ISCED 1 e 2 e alla parte obbligatoria dell'ISCED 3.

Finlandia: le linee guida generali si applicano soltanto all'ISCED 1, 2 e 3 dell'istruzione generale. Per l'IVET in contesto scolastico, la valutazione si basa su criteri qualitativi e sui risultati dell'apprendimento raggiunti, specifici per ciascuna unità della qualifica richiesta.

Regno Unito (WLS): esistono linee guida generali soltanto per le prime due classi dell'ISCED 1.

Regno Unito (NIR): esistono linee guida specifiche soltanto per le fasi chiave 1 e 2 dell'ISCED 1, per l'ISCED 2, nonché per la parte obbligatoria dell'ISCED 3.

Islanda: le linee guida generali e specifiche si applicano soltanto all'ISCED 1 e 2.

In Francia, Irlanda, Lettonia, Regno Unito (Irlanda del Nord), Serbia e Turchia, le autorità educative hanno emanato linee guida specifiche per la valutazione della materia separata nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza o nelle aree di studio che la integrano.

In **Francia**, il summenzionato sito web Eduscol fornisce agli insegnanti principi generali per la valutazione in ciascuna materia insegnata ai livelli di istruzione primario e secondario inferiore, inclusa l'educazione morale e civica⁷⁸. I Curricoli nazionali⁷⁹ per l'educazione morale e civica al livello secondario superiore includono anche alcune linee guida sulla valutazione.

In **Irlanda**, il Curricolo della scuola primaria⁸⁰ offre agli insegnanti linee guida che specificano le finalità e i principi fondamentali della valutazione per ciascuna materia e area di studio, inclusa "l'educazione sociale, personale e alla salute", che integra alcune componenti dell'educazione alla cittadinanza. Sono disponibili linee guida⁸¹ sulla valutazione in classe nell'area di studio che integra l'educazione alla cittadinanza al livello ISCED 2 a partire dal 2017/18 ("benessere"). Il Consiglio nazionale per il curricolo e la valutazione stabilisce i principi, le componenti e i criteri per la valutazione di tutte le materie dell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore, inclusa la disciplina "politica e società"⁸².

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, i documenti orientativi del Consiglio per il curricolo, gli esami e la valutazione sullo "sviluppo personale e la comprensione reciproca"⁸³ a livello ISCED 1, e sul tema "cittadinanza locale e globale" dell'"apprendimento per la vita e il lavoro" all'11° e al 12° anno del livello ISCED 3 includono entrambi sezioni dedicate alla valutazione⁸⁴.

In **Serbia**, i manuali degli insegnanti stabiliscono il principio della valutazione descrittiva per entrambe le materie a opzione obbligatoria, vale a dire "educazione alla cittadinanza" ed "educazione religiosa" e ne specificano i criteri di valutazione.

In Estonia, Spagna, Slovenia e Islanda, esistono requisiti generali per la valutazione degli studenti oltre a linee guida specifiche per materia.

In **Estonia**, i curricula nazionali per la scuola dell'obbligo e l'istruzione secondaria superiore⁸⁵ contengono linee guida per la valutazione generale, oltre a principi per la valutazione che riguardano la natura specifica di ciascuna materia. Pertanto, i programmi per l'area "studi sociali" stabiliscono le basi per la valutazione in "educazione storica, personale, sociale e alla salute" ed "educazione alla cittadinanza e civica".

In **Spagna**, la normativa⁸⁶ stabilisce i principi di valutazione e i metodi per valutare le competenze chiave degli studenti. I curricula dell'istruzione primaria⁸⁷, dell'istruzione secondaria generale⁸⁸ e della formazione professionale di base⁸⁹ affrontano la questione della valutazione in ciascuna materia o modulo, inclusi quelli

78 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf

79 Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015

80 http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Primary_School_Curriculum

81 <http://www.juniorcycle.ie/Curriculum/Wellbeing>

82 <http://curriculumonline.ie/Senior-cycle/Senior-Cycle-Subjects/Politics-and-Society/Assessment>

83 http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/pdmu/ks1_2_pdmu_guidance.pdf

84 http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/learning_life_work/ks4_citizenship_guidance.pdf

85 <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

86 <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

87 Real Decreto 126/2014 (BOE 01-03-2014).

88 Real Decreto 1105/2014 (BOE 03-01-2015).

89 Real Decreto 127/2014 (BOE 05-03-2014).

che integrano aspetti di educazione alla cittadinanza, come ad esempio “valori sociali e civici”, “valori etici” e “comunicazione e società”.

In **Slovenia**, la normativa stabilisce le norme di valutazione generale, che si applicano a tutte le materie insegnate ai livelli primario e secondario inferiore e superiore. Inoltre, specifiche raccomandazioni, che si applicano alle materie dedicate all’educazione alla cittadinanza o che la integrano, sono incluse nei supplementi ai rispettivi curricula delle materie.

In **Islanda**, la guida al curriculum nazionale islandese per le scuole dell’obbligo⁹⁰ (ISCED 1 e 2) presenta una sezione generale sulla valutazione, nonché specifiche raccomandazioni sui principi, sui metodi e sui criteri fondamentali della valutazione in ciascuna materia o area di studio, inclusi gli studi sociali, che integrano aspetti di educazione alla cittadinanza.

Infine, due sistemi educativi hanno sviluppato linee guida per valutare lo sviluppo dei risultati raggiunti dagli studenti nell’educazione alla cittadinanza durante il curriculum, ovvero nelle varie materie che trattano l’educazione alla cittadinanza.

In **Francia**, il nuovo Nucleo comune di conoscenze, competenze e cultura da acquisire alla fine dell’istruzione obbligatoria, introdotto nel 2016/17, fornisce linee guida più ampie sulla valutazione comune alle sue sette aree di competenze, nonché linee guida specifiche per ciascuna di tali aree, inclusa l’“educazione alla cittadinanza e personale”. Inoltre, lo sviluppo tra le materie delle sette aree di competenze viene valutato per mezzo di un librettino, in cui insegnanti e studenti inseriscono informazioni in determinate fasi dell’istruzione primaria e secondaria inferiore.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, i documenti orientativi del Consiglio per il curriculum, gli esami e la valutazione per la materia cross-curricolare “capacità di pensare e capacità personali” all’ISCED 1 e 2 includono una sezione dedicata alla valutazione⁹¹.

Oltre alle linee guida sulla valutazione in classe, legata a materie o temi cross-curricolari indicate nella figura 3.1, alcuni paesi forniscono agli insegnanti strumenti di valutazione che li informano sulla partecipazione degli studenti alle attività scolastiche, o nella società più ampia, e che possono favorire lo sviluppo delle loro competenze di cittadinanza.

Ad esempio, in **Bulgaria**, al termine di ogni anno dell’istruzione primaria e secondaria, l’insegnante della classe prepara un profilo personale, che presenta una valutazione della partecipazione dello studente alle attività extra-scolastiche nel settore dell’educazione civica, come le campagne informative o le attività di volontariato. Al termine del ciclo di istruzione primaria e secondaria, un profilo personale più dettagliato costituisce una parte integrante del diploma di fine studi.

A **Cipro**, nel rapporto annuale, gli studenti dell’istruzione secondaria superiore ricevono una comunicazione sui risultati raggiunti, che consiste in una descrizione delle loro capacità personali, delle loro competenze e del loro coinvolgimento nelle attività scolastiche legate alla cittadinanza, che rientra nell’ambito più generale “azione, creatività e innovazione”.

In **Lituania**, un portfolio di attività sociali e civiche, in cui gli studenti descrivono le loro attività e come sono

90 http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7/Attachment/adalnrsk_greinsk_ens_2014.pdf

91 http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS12.pdf http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/training/TSPC-Guidance-KS3.pdf

stati coinvolti in attività civiche pratiche, è raccomandato per le scuole primarie e secondarie inferiori. Esso dovrebbe raccogliere i documenti che forniscono prove formali delle attività sociali degli studenti (durata e luogo in cui sono state svolte le ore di attività sociali, altri documenti che dimostrano le attività sociali svolte dagli studenti, e testi). Gli studenti possono valutare le competenze pratiche che hanno acquisito rispetto alla partecipazione civica.

In **Polonia**, il voto in condotta assegnato agli studenti al livello secondario inferiore include una valutazione delle loro competenze in termini di cooperazione, lavoro di squadra e coinvolgimento dimostrato durante il progetto obbligatorio, previsto in tale fase del percorso scolastico.

3.2.2. Metodi di valutazione raccomandati

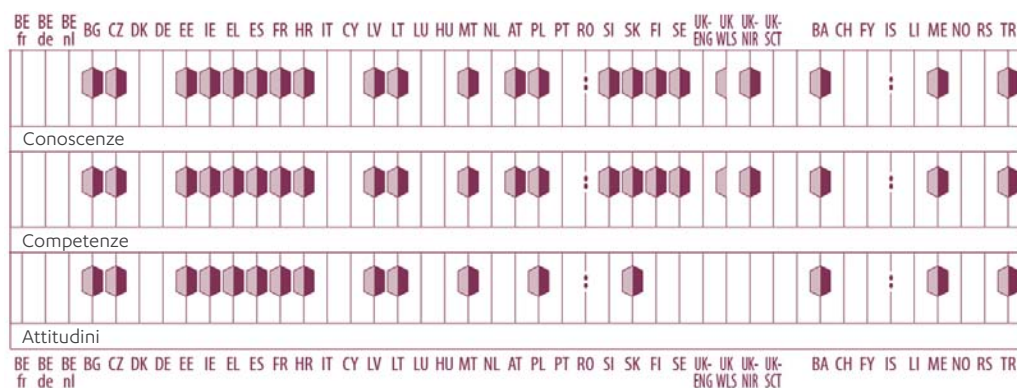
Con l'eccezione di Malta, Polonia e Svezia, tutti gli altri paesi europei che hanno linee guida sulla valutazione in classe raccomandano l'utilizzo di specifici metodi di valutazione (si veda la figura 3.2). I diversi metodi qui elencati sono stati scelti come esempi di approcci più tradizionali (ad esempio, questionari a scelta multipla), oppure di metodi alternativi che possono essere utilizzati per valutare un ventaglio più ampio di risultati dell'apprendimento (ad esempio, i portfolio). Nella maggioranza dei casi, le linee guida sulla valutazione fanno riferimento a vari metodi di valutazione (compresi tra quattro e sette). A tal riguardo, non esistono sostanziali differenze tra le linee guida generali, valide per tutte le materie, e quelle specifiche, relative a materie o temi cross-curricolari che trattano l'educazione alla cittadinanza.

Oltre a indicare i metodi di valutazione, diversi paesi sottolineano l'importanza della valutazione formativa per favorire il processo di apprendimento. Questo aspetto è specificamente riportato nelle linee guida per la valutazione in classe, emanate dalle autorità pubbliche di Estonia, Irlanda, Grecia (istruzione primaria), Francia, Malta, Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord), Islanda e Montenegro.

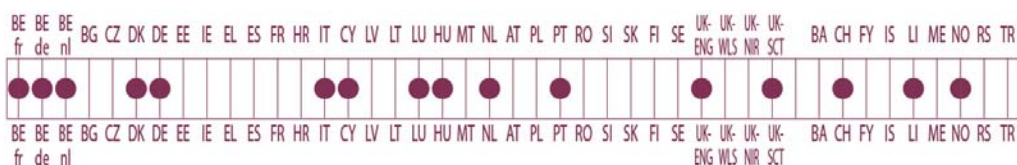
Nel complesso, esistono poche differenze tra i livelli di istruzione per quanto riguarda i metodi di valutazione raccomandati. La differenza più evidente riguarda l'osservazione del comportamento degli studenti da parte dei docenti, al fine di identificare le prove del conseguimento degli obiettivi, che sembra costituire un metodo di valutazione particolarmente idoneo per le prime fasi di scolarizzazione, nello specifico ambito dell'educazione alla cittadinanza o anche in altre materie. Degli undici paesi che raccomandano l'osservazione da parte degli insegnanti nell'istruzione primaria, dieci continuano a raccomandarla a livello secondario inferiore, mentre sei nelle successive fasi dell'istruzione. Nel Regno Unito (Galles)⁹², l'osservazione da parte degli insegnanti è il principale metodo raccomandato per

92 <http://gov.wales/docs/dcells/publications/160812-foundation-phase-profile-en-v3.pdf>

Componenti raccomandate della valutazione



Nessuna indicazione sulla valutazione



Sinistra
Destra
ISCED 1 e 2
ISCED 3 (generale) e IVET
(generale)
(in contesto scolastico)

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Per ulteriori informazioni sulle linee guida ufficiali sulla valutazione, si veda la figura 3.1.

Note specifiche per paese (Figura 3.2)

Irlanda: per ulteriori informazioni sull'IVET in contesto scolastico, si veda la figura 1.5.

Grecia: le raccomandazioni relative ai compiti orali e all'autovalutazione non si applicano all'ISCED 1.

Spagna: le raccomandazioni relative all'osservazione da parte degli insegnanti si applicano soltanto all'ISCED 1, 2 e 3 dell'istruzione generale.

Lettonia: le raccomandazioni relative alle composizioni scritte o ai saggi non si applicano all'ISCED 1. Le raccomandazioni sulla valutazione basata sui progetti non si applicano all'IVET in contesto scolastico.

Lituania, Malta, Finlandia e Regno Unito (WLS/NIR): le note specifiche per paese della figura 3.1 si applicano anche alla figura 3.2

Romania: le raccomandazioni si applicano soltanto all'ISCED 2 e 3 dell'istruzione generale.

ex-Repubblica jugoslava di Macedonia: le raccomandazioni relative all'osservazione da parte degli insegnanti si applicano soltanto all'ISCED 1. Nessuno degli altri metodi di valutazione raccomandati si applica all'ISCED 1.

I metodi di valutazione e gli approcci più spesso raccomandati nelle linee guida ufficiali sono i questionari a scelta multipla (16), le composizioni scritte o i saggi (18), le assegnazioni orali (19), l'autovalutazione o la valutazione tra pari (17) e la valutazione basata su progetti (17).

Oltre alla valutazione basata su progetti, alcuni paesi raccomandano altri tipi di valutazione basata sulle performance. I giochi di ruolo (Estonia⁹³, Grecia⁹⁴ e Francia⁹⁵), i casi di studio (Estonia, Grecia, Francia e Irlanda⁹⁶), i lavori di gruppo (Estonia e Francia) o le indagini (Irlanda e Francia) costituiscono altri metodi raccomandati per specifiche materie o per le competenze cross-curricolari relative alla cittadinanza, oppure per l'intero processo di valutazione. Infine, soltanto sette paesi raccomandano l'utilizzo di una valutazione basata sui portfolio ai livelli primario e/o secondario inferiore, mentre sono quattro al livello secondario superiore.

Per quanto riguarda le componenti dell'educazione alla cittadinanza che vengono valutate, la maggioranza dei paesi con linee guida ufficiali indica che dovrebbero essere valutate tutte e tre le componenti – conoscenze, competenze e attitudini (si veda la figura 3.2). Al contrario, le linee guida ufficiali di Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord) limitano l'ambito della valutazione alle conoscenze e alle competenze. Le linee guida ufficiali dell'Estonia includono esempi che mostrano diversi metodi di valutazione, utilizzati in base al tipo di risultati dell'apprendimento che viene valutato. Il curriculum nazionale per l'educazione civica e alla cittadinanza a livello primario e secondario inferiore stabilisce che "le conoscenze e le competenze vengono valutate sulla base di risposte orali, incluse le presentazioni, e sulla base di progetti scritti. La valutazione dei valori e delle attitudini (ad esempio, mostrare interesse, comprendere l'importanza, attribuire valore, seguire le regole) è facilitata dai giochi di ruolo, dai casi di studio e dal lavoro di gruppo⁹⁷."

3.3. Prove nazionali

Le prove nazionali degli studenti che, nella presente analisi, vengono definite come la somministrazione di livello superiore di prove standardizzate ed esami stabiliti a livello centrale, sono una pratica diffusa nei sistemi educativi europei (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2009). La presente sezione analizza le prove nazionali esistenti rispetto all'educazione

93 Curricoli nazionali per l'educazione civica e alla cittadinanza ai livelli obbligatori e a livello secondario superiore.

94 Curriculum cross-tematico per l'istruzione primaria.

95 Valutazione dell'area "educazione personale alla cittadinanza" dopo il primo anno dell'istruzione secondaria inferiore (Nucleo comune di conoscenze, competenze e cultura).

96 Linee guida per la valutazione in classe a livello secondario inferiore.

97 <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>

alla cittadinanza, che comprendono prove incentrate specificamente su tale tema, nonché altre che affrontano materie più ampie o aree di studio, che integrano alcuni aspetti dell'educazione alla cittadinanza.

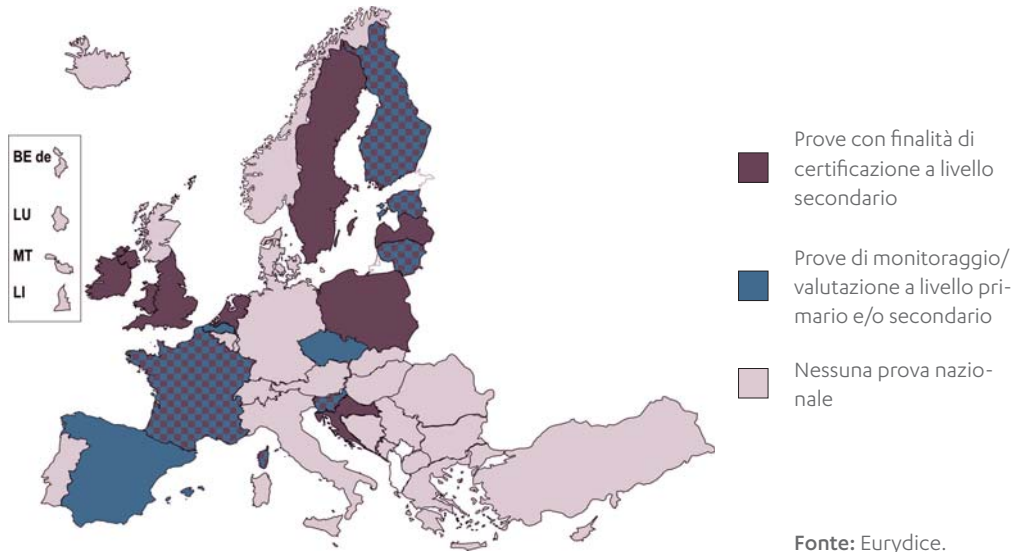
3.3.1. Principali caratteristiche delle prove nazionali

Quasi la metà dei sistemi educativi analizzati nel presente rapporto organizza prove nazionali per l'educazione alla cittadinanza (si veda la figura 3.3).

Quattordici sistemi educativi organizzano tali prove a fini certificativi, per sintetizzare i risultati raggiunti dagli studenti alla fine di un anno scolastico oppure al termine di una tappa del percorso scolastico. I risultati vengono utilizzati per rilasciare certificati o per prendere decisioni formali in merito alla progressione degli studenti alla tappa di istruzione successiva. Tutte le prove sull'educazione alla cittadinanza che hanno finalità di certificazione si svolgono al livello secondario dell'istruzione generale. In Croazia, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra), è anche possibile per alcuni studenti dell'IVET in contesto scolastico sostenere le prove di certificazione relative all'educazione alla cittadinanza.

Inoltre, otto sistemi educativi somministrano prove standardizzate sull'educazione alla cittadinanza al fine di valutare e monitorare il sistema di istruzione nel suo complesso e/o le singole scuole. In Estonia, tali prove si svolgono a livello primario, in Repubblica ceca e Slovenia, a livello secondario inferiore, in Spagna, a livello secondario superiore, e in Francia e Lituania, a livello primario e a livello secondario inferiore. In Belgio (Comunità fiamminga), le prove di monitoraggio vengono somministrate ai livelli primario e secondario generale e nell'IVET in contesto scolastico. In Finlandia, il livello di istruzione monitorato tramite prove standardizzate è determinato dal Ministero dell'istruzione e della cultura e viene stabilito nel piano di valutazione.

Figura 3.3: Prove nazionali di educazione alla cittadinanza: scopo principale e livelli di istruzione coinvolti, istruzione primaria e secondaria generale e IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicativa

Le prove nazionali sulla cittadinanza possono concentrarsi su materie separate dedicate all'educazione alla cittadinanza, alla materia o alle aree di studio in cui l'educazione alla cittadinanza è integrata, oppure a qualunque tema cross-curricolare relativo all'educazione alla cittadinanza. Le prove che si svolgono a fini certificativi vengono utilizzate per rilasciare certificati o per prendere decisioni formali per quanto riguarda la progressione degli studenti alla fase di istruzione successiva. Lo scopo principale delle prove a fini di monitoraggio/valutazione è la valutazione e il monitoraggio del sistema di istruzione nel suo complesso e/o delle singole scuole. Le prove di monitoraggio/valutazione indicate non sono state necessariamente svolte nel 2016/17. Le prove nazionali somministrate agli studenti dell'IVET esistono soltanto in Belgio (Comunità fiamminga), Croazia, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra). Le prove di certificazione somministrate nell'istruzione secondaria possono svolgersi al livello secondario inferiore o superiore, oppure a entrambi i livelli, a seconda del paese.

Prove nazionali somministrate a fini di monitoraggio

I contenuti precisi, la frequenza e la popolazione interessata dalle prove nazionali relative all'educazione alla cittadinanza, somministrate a fini di monitoraggio, variano da paese a paese.

Estonia, Francia, Slovenia e Finlandia somministrano prove nazionali nelle materie separate di educazione alla cittadinanza insegnate in questi due paesi. In Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, in ogni Comunità autonoma della Spagna e in Lituania, gli studenti effettuano le prove nazionali per valutare il sistema di istruzione e/o le singole scuole nelle

materie o nelle aree di studio che integrano aspetti di educazione alla cittadinanza. Inoltre, in Belgio (Comunità fiamminga), anche altre prove nazionali per valutare il sistema di istruzione si concentrano sulle performance degli studenti nel raggiungimento degli obiettivi cross-curricolari relativi all'educazione alla cittadinanza.

Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Estonia, Francia, Slovenia e Finlandia attuano una rotazione delle materie previste nelle prove nazionali al fine di misurare il livello di salute dei rispettivi sistemi educativi. In Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Slovenia e Finlandia, le materie oggetto delle prove a fini di monitoraggio sono scelte secondo le priorità nazionali e, di conseguenza, non sono somministrate a intervalli regolari.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, nel 2010 gli studenti sono stati sottoposti a una prova sull'“orientamento nel mondo” al terzo anno dell'istruzione primaria⁹⁸ e nel 2016 sull'“educazione alla cittadinanza” all'ultimo anno dell'istruzione generale di livello secondario superiore nonché dell'IVET in contesto scolastico.

In **Repubblica ceca**, l'indagine sugli studenti del quarto anno dell'istruzione secondaria inferiore di studi sociali organizzata per la prima volta nel 2011/12 è stata realizzata l'ultima volta nel maggio 2015.

In **Slovenia**, una delle tre materie oggetto delle prove si alterna ed è determinata dal ministero sulla base di una proposta del Comitato per la valutazione nazionale delle conoscenze. La materia a sé stante “cultura ed etica patriottiche e della cittadinanza” è stata offerta nel 2011/12 e nel 2014/15.

In **Finlandia**, gli studenti del nono anno sono stati sottoposti a una prova in studi sociali nel 2010/11 e saranno testati di nuovo in tale materia nel 2022, conformemente ai progetti di valutazione del Ministero dell'istruzione e della cultura.

Al contrario, Estonia, Spagna e Francia somministrano le prove a fini di monitoraggio regolarmente.

In **Estonia**, la prova di valutazione del livello civico si svolge ogni 3-5 anni nell'ultimo anno dell'istruzione primaria.

In **Spagna**, le prove nazionali sulla materia geografia e storia, che mirano a monitorare le competenze civiche e sociali, sono state introdotte nel giugno 2017. Esse saranno somministrate annualmente agli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria in ogni Comunità autonoma.

In **Francia**, le prove a fini di monitoraggio in storia, geografia ed educazione civica vengono somministrate ogni sei anni agli studenti nell'ultimo anno dell'istruzione primaria e dell'istruzione secondaria inferiore. L'ultima prova si è svolta nel 2012.

Le prove organizzate per monitorare il sistema di istruzione sono somministrate a un campione di studenti o scuole, ad eccezione dell'Estonia, dove tutti gli studenti dell'anno in questione vengono sottoposti alla prova a fini di monitoraggio.

Infine, in Lituania, le singole scuole decidono ogni anno se somministrare le prove standar-

⁹⁸ “Orientamento nel mondo” ha costituito l'area di apprendimento che integrava aspetti dell'educazione alla cittadinanza nel 2010/11. Si veda Commissione europea/Eacea/Eurydice per informazioni più dettagliate.

dizzate in due materie distinte, che presentano aspetti relativi all'educazione alla cittadinanza, ovvero "conoscenza del mondo" al quarto anno dell'istruzione primaria e "scienze sociali" al quarto anno dell'istruzione secondaria inferiore. Tali prove standardizzate vengono fornite alle scuole dalle autorità educative a fini di valutazione e miglioramento a livello individuale, a livello di classe e di intera scuola. I loro risultati non sono aggregati a livello nazionale.

Prove nazionali somministrate a fini di certificazione

Gli esami nazionali annuali sull'educazione alla cittadinanza possono essere organizzati o su base obbligatoria per tutti gli studenti oppure in modo facoltativo. Tale aspetto è spesso associato al livello di istruzione al quale si svolgono le prove, che, a sua volta, riflette le differenze tra le strutture organizzative dell'istruzione secondaria inferiore e superiore. Sebbene, nella maggior parte dei casi, gli studenti seguano lo stesso curriculum fino alla fine del livello secondario inferiore, il livello secondario superiore è di solito organizzato in diversi percorsi di istruzione che culminano in un'ampia varietà di esami finali.

Soltanto in Estonia le scuole decidono se l'educazione alla cittadinanza e civica faccia parte dei tre esami somministrati al termine del nono anno. Negli altri cinque paesi che prevedono esami nazionali in educazione alla cittadinanza alla fine dell'istruzione secondaria inferiore, questi stessi sono obbligatori per tutti gli studenti. In Francia e in Irlanda, tali esami riguardano materie separate relative all'educazione alla cittadinanza, ossia, rispettivamente, "educazione civica e morale" ed "educazione civica, sociale e politica". Quest'ultimo esame, che si colloca nel quadro del diploma di fine studi secondari inferiori irlandese (*Junior Certificate*), è stato somministrato l'ultima volta nel giugno 2017. La sua eliminazione fa parte di una più ampia riforma della valutazione degli studenti a livello secondario inferiore, che mira ad attribuire maggiore peso alla valutazione che si svolge in classe rispetto alla valutazione esterna. In Lettonia, gli esami centralizzati in storia e lingua lettone affrontano temi attuali relativi all'educazione alla cittadinanza (significato di cittadinanza, democrazia, tolleranza, patriottismo, identità nazionale e atteggiamento nei confronti della migrazione). In Polonia, parte dell'esame di fine studi secondari inferiori riguarda le "materie umanistiche", un'area di studio che comprende aspetti di educazione alla cittadinanza. In Svezia, le prove nazionali in studi sociali, storia, geografia e religione, che includono aspetti di educazione alla cittadinanza, sono obbligatorie per tutti gli studenti del nono anno.

Gli esami nazionali in educazione alla cittadinanza somministrati a livello secondario superiore sono generalmente facoltativi. Croazia, Polonia, Finlandia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) offrono esami nazionali in materie obbligatorie e facoltative dedicate specificamente all'educazione alla cittadinanza. Tale sarà il caso anche dell'Irlanda a partire da giugno 2018 per la materia facoltativa "politica e società", introdotta nel 2016/17.

In **Croazia**, gli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore generale o dell'IVET in contesto scolastico possono decidere che la materia facoltativa "politica ed economia" faccia parte dell'esame di Stato di *matura*.

In **Polonia**, "conoscenza della società" è una materia facoltativa per una delle prove scritte dell'esame di maturità. Gli studenti dell'istruzione secondaria superiore generale, nonché quelli dell'IVET in contesto scolastico, possono scegliere di sostenere l'esame di maturità, richiesto per iscriversi all'istruzione superiore.

In **Finlandia**, gli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore generale possono scegliere di sostenere l'esame di maturità in studi sociali.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, gli studenti possono decidere di sostenere esami standardizzati in "studi sulla cittadinanza" con un livello di difficoltà crescente man mano che progrediscono al livello di istruzione secondario superiore. Si tratta del *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* all'undicesimo anno, del *General Certificate of Education Advanced Subsidiary Level (GCE AS)* al dodicesimo anno e del *General Certificate of Education (GCE) Advanced Level* al tredicesimo anno. Ad eccezione del GCSE relativo alla cittadinanza, che non è disponibile in Galles, tali esami possono essere sostenuti dagli studenti nelle stesse classi in Galles e negli anni che vanno dal dodicesimo al quattordicesimo in Irlanda del Nord. Gli esami *GCE AS* e *GCE A Level* (per le tre giurisdizioni) sono in corso di graduale eliminazione e gli ultimi esami si svolgeranno nel 2018.

Inoltre, Lituania, Paesi Bassi, Slovenia e Regno Unito (Irlanda del Nord) organizzano esami standardizzati in materie o aree di studio che includono aspetti di educazione alla cittadinanza. La Lettonia prevede esami facoltativi e obbligatori di educazione alla cittadinanza.

In **Lettonia**, gli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore generale nonché quelli del primo e dell'ultimo anno dell'IVET in contesto scolastico possono scegliere di sostenere un esame centralizzato in storia lettone e storia del mondo. Inoltre, tutti gli studenti dell'ultimo anno sia dell'istruzione generale che dell'IVET in contesto scolastico devono sostenere un esame nazionale in lingua lettone.

In **Lituania**, gli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore generale o del penultimo anno dell'IVET in contesto scolastico hanno la possibilità di scegliere di sostenere un esame nazionale di maturità in storia che abbraccia temi come "la costituzione della Repubblica di Lituania" e "la partecipazione democratica".

Nei **Paesi Bassi**, gli studenti che hanno scelto studi sociali come materia facoltativa per l'istruzione secondaria superiore generale devono sostenere l'esame centrale corrispondente all'ultimo anno di scuola. Tale esame include le seguenti aree: "competenze", "processo decisionale politico", "mass media", "società multiculturale", "persone e lavoro", "crimine e legge", "ambiente e politica" e "cooperazione allo sviluppo".

In **Slovenia**, gli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore generale possono scegliere sociologia, che include aspetti dell'educazione alla cittadinanza, come una delle due materie facoltative dell'esame nazionale generale di *matura* (esame di fine studi secondari superiori di tipo generale). Gli studenti dell'istruzione secondaria superiore di tipo tecnico (programma quadriennale di istruzione e formazione professionale) terminano la loro istruzione con la *matura* professionale (esame di fine studi secondari su-

periori di tipo professionale), ma possono decidere di sostenere un esame aggiuntivo di *matura* generale in sociologia, al fine di accedere ai programmi di studio accademici di livello superiore.

Nel **Regno Unito (Galles)**, gli studenti del 10° e dell'11° anno possono avere la possibilità di scegliere di sostenere un GCSE in "educazione personale e sociale" (PSE). Tale GCSE valuta tre temi dell'educazione personale e sociale: "cittadinanza attiva", "salute e benessere emotivo" e "sviluppo sostenibile e cittadinanza globale". Tale qualifica è in corso di graduale eliminazione e l'ultimo esame si svolgerà nel 2017.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, gli studenti dell'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria possono scegliere di sostenere un GCSE in "insegnamenti per la vita e il lavoro", un'area di apprendimento obbligatoria che prevede aspetti di educazione alla cittadinanza.

3.3.2. Ambito e tipi di domande utilizzate nelle prove nazionali di educazione alla cittadinanza

Gli aspetti dell'educazione alla cittadinanza affrontati dalle prove nazionali variano da un paese all'altro. Una valutazione standardizzata che si concentra sui principali aspetti (conoscenze, competenze e attitudini) si ritrova in Belgio (Comunità fiamminga), Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Lituania, Lettonia, Slovenia (prova a fini di monitoraggio) e Polonia.

In **Francia**, il *Diplôme national du Brevet* alla fine dell'istruzione secondaria inferiore prevede una prova scritta in educazione morale e civica, in cui si chiede agli studenti di riflettere su un tema civico, sulla base di una situazione della vita reale, che potrebbe essere descritta in dettaglio nei documenti che vengono allegati. L'esame si basa sulle competenze stabilite nel *Socle Commun* e include una valutazione della conoscenza delle leggi e delle norme della convivenza comune nella società, la capacità di esprimere un giudizio (pensare con la propria testa e sviluppare le proprie idee insieme agli altri) e la capacità di impegnarsi nella società (agire individualmente o collettivamente in maniera responsabile).

Al contrario, nei Paesi Bassi, in Svezia e nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) le prove nazionali sulla cittadinanza valutano le conoscenze e le competenze degli studenti, ma non le attitudini. Infine, in Croazia e Slovenia (prove a fini di certificazione), la valutazione standardizzata sulla cittadinanza considera soltanto le conoscenze degli studenti.

Nella maggior parte dei sistemi educativi presi in considerazione, le prove nazionali sulla cittadinanza assumono la forma di un esame scritto tradizionale. In alcuni paesi, è stato sviluppato un sistema che prevede prove computerizzate. In Repubblica ceca, ad esempio, le prove di monitoraggio relative agli studi sociali, che si basano su campioni, si basano interamente sul livello individuale di istruzione raggiunto dal singolo studente che le effettua. Il livello raggiunto dallo studente nella prima parte della prova determina le domande che saranno incluse nelle parti successive del questionario.

Per quanto riguarda i particolari tipi di domande previste nelle prove nazionali sulla cittadinanza, la Croazia utilizza esclusivamente le domande a scelta multipla. Tutti gli altri paesi

utilizzano una combinazione di domande a scelta multipla, risposte brevi o saggi e/o domande a risposta aperta. In Polonia, ad esempio, gli esami di fine studi secondari superiori in educazione civica prevedono l'interpretazione di diagrammi/dati, la comprensione di fonti testuali, la risoluzione di problemi, la valutazione dei programmi di partiti politici o di fenomeni sociali, la descrizione di eventi, ecc..

Inoltre, alcune prove nazionali nelle materie specifiche dedicate all'educazione alla cittadinanza includono anche forme di valutazione basate su progetti, che offrono prova dell'apprendimento accumulato nel tempo nel contesto delle esperienze pratiche relative all'educazione alla cittadinanza.

In **Francia**, il *Diplôme national du Brevet* alla fine dell'istruzione secondaria inferiore prevede un esame orale facoltativo, in cui gli studenti presentano un progetto realizzato nel contesto di attività interdisciplinari o tematiche relative all'educazione alla cittadinanza (ad esempio, nel campo della cittadinanza o dello sviluppo sostenibile).

In **Irlanda**, la valutazione formale degli studenti da parte della Commissione per gli esami di Stato per ottenere il diploma in politica e società, che si svolgerà nel giugno 2018 per la prima volta, sarà in parte basata su una relazione relativa alla partecipazione degli studenti a un progetto di cittadinanza.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord)**, agli studenti che sostengono il GCSE negli studi sulla cittadinanza vengono poste domande sulle azioni per la cittadinanza, che hanno dovuto intraprendere per il corso. Un'azione per la cittadinanza è definita come "un corso programmato di azioni informate per affrontare una problematica o una questione relativa alla cittadinanza che desta preoccupazione, volte ad apportare un beneficio o a produrre un cambiamento per una particolare comunità o per la società nel suo complesso. Agli studenti viene chiesto di condurre un'indagine critica che porti a un'azione per la cittadinanza. Le domande sull'azione per la cittadinanza rappresentano almeno il 15% del totale dei punti attribuiti per il GCSE. Gli studenti del Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), che conseguono il titolo di studio al livello *GCE AS Level* o *GCE A Level*, devono compilare un Profilo sulla cittadinanza attiva che registri la loro partecipazione alle attività sulla cittadinanza, che hanno svolto in classe, a scuola, al college o nella comunità nel suo complesso. Gli studenti dovrebbero utilizzare le informazioni nel loro profilo per analizzare e valutare le proprie evidenze e riflettere sulle problematiche sollevate rispondendo alle domande poste.

3.4. Valutazione esterna della scuola

A scuola, l'educazione alla cittadinanza si svolge in vari contesti di apprendimento, che includono non soltanto il curriculum formale, ma anche la vita scolastica e le attività extra-curricolari (si veda il capitolo 2). A tal riguardo, una cultura scolastica globale e integrata, che includa l'educazione alla cittadinanza, potrebbe fornire un sostegno importante, oltre ai contributi apportati dai singoli insegnanti. Dal momento che la valutazione esterna delle scuole cerca di monitorare o migliorare la qualità della scuola nel suo complesso, inclusa a volte anche quella dei singoli insegnanti, essa potrebbe costituire uno strumento utile per promuovere aree di apprendimento come l'educazione alla cittadinanza, in cui l'ambiente scolastico riveste un ruolo importante. La presente sezione esamina in che misura gli aspetti

dell'organizzazione scolastica, che incidono sull'offerta di educazione alla cittadinanza, siano inclusi nella valutazione scolastica.

In relazione all'offerta di educazione alla cittadinanza, potrebbero essere valutati molti tipi di attività scolastiche. Per finalità analitiche, tali aspetti sono stati raggruppati in cinque aree principali:

- Insegnamento in classe;
- Ambiente a scuola/in classe;
- Coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica;
- Coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica;
- Rapporti con la comunità locale/nel suo complesso.

Nella maggioranza dei paesi dove si svolge una valutazione scolastica esterna, tale processo abbraccia tutte le aree dell'attività scolastica importanti per offrire l'educazione alla cittadinanza, oppure almeno quattro di esse (si veda la figura 3.4). Il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica è l'area più spesso valutata, mentre i rapporti con la comunità locale/nel suo complesso sono quella valutata meno di frequente. In alcuni paesi, le normative di livello superiore o le linee guida sulla valutazione esterna non includono riferimenti all'educazione alla cittadinanza. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che i sistemi di valutazione esterna si concentrano su aspetti limitati del lavoro scolastico (Belgio - Comunità francese) o principalmente sulla valutazione interna (Austria), oppure sulla decentralizzazione delle decisioni in ambito educativo che vengono prese a livello locale (Danimarca)⁹⁹.

La valutazione dell'**insegnamento che si svolge in classe**, come per le altre materie o aree del curriculum, esamina l'aderenza ai contenuti e ai metodi di insegnamento raccomandati nel curriculum ufficiale, la qualità del processo di insegnamento e di apprendimento e i risultati dell'apprendimento di alunni e studenti.

Ambiente scolastico o clima della classe si riferisce principalmente a "un sistema di comportamenti, valori, norme, opinioni, pratiche quotidiane, principi, regole, metodi di insegnamento e misure organizzative" (Eurydice, 2005). I criteri di valutazione riferiti più specificamente all'ambiente scolastico evidenziano, in genere, le opportunità che gli studenti hanno di esprimersi con sicurezza e di ascoltarsi a vicenda durante le discussioni o i dibattiti

⁹⁹ Per ulteriori informazioni sulla valutazione esterna delle scuole, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015a.

in classe. Aspettative più generali in fatto di ambiente scolastico possono riguardare la sicurezza, la salute, i rapporti rispettosi nonché le pratiche di comunicazione. L'esistenza di pratiche contro la violenza o il bullismo può anch'essa far parte dei criteri di valutazione dell'ambiente scolastico.

Ad esempio, in **Spagna**, diverse Comunità autonome hanno incluso nei loro piani di ispezione elementi come la convivenza e l'ambiente scolastico, all'interno del quadro del Piano strategico per la convivenza a scuola. Pertanto, l'ispettorato per l'istruzione di **Aragona** ha definito i seguenti indicatori per monitorare le attività svolte dalle scuole al fine di promuovere un'atmosfera positiva ed eliminare ogni forma di violenza. Gli ispettori dovrebbero:

- valutare il modello adottato per monitorare e migliorare la vita scolastica sulla base delle evidenze tratte dai piani e dalle politiche della scuola;
- verificare che le politiche per la lotta alla violenza a scuola e specialmente, quella al bullismo, siano state adottate e attuate;
- verificare che il Piano per la convivenza e, laddove opportuno, i progetti innovativi (relativi a tale materia) abbiano avuto un impatto positivo sul miglioramento della vita scolastica e abbiano aiutato a risolvere i conflitti.

Affrontando le priorità emerse di recente, gli ispettori del Regno Unito (Galles), nell'esprimere un giudizio sulle misure di protezione adottate, dovrebbero considerare in che modo la scuola salvaguarda gli alunni dai pericoli della radicalizzazione e dell'estremismo. Inoltre, alcuni paesi segnalano criteri di valutazione esterna, che riguardano specifici valori da promuovere a scuola.

Ad esempio, nella **Repubblica ceca**, gli ispettori esaminano se gli insegnanti siano attenti a sostenere lo sviluppo dei valori democratici e dell'impegno civico.

In **Slovenia**, gli ispettori controllano se le scuole sono attente a sostenere l'identità nazionale e la conoscenza della storia della Slovenia e della sua cultura, commemorando le feste nazionali, cantando l'inno nazionale ed esponendo la bandiera.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, gli ispettori dell'Ofsted devono valutare l'efficacia e l'impatto dell'offerta per lo sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale degli alunni. Uno degli indicatori dello sviluppo sociale degli alunni è l'"accettazione e l'impegno per i valori britannici fondamentali quali la democrazia, lo stato di diritto, la libertà individuale, il rispetto reciproco e la tolleranza verso persone di fedi e convinzioni religiose diverse; essi sviluppano e dimostrano competenze e attitudini che consentiranno loro di partecipare pienamente e contribuire positivamente alla vita nella moderna Gran Bretagna"¹⁰⁰.

La valutazione del **coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica** potrebbe riguardare la partecipazione alle attività organizzate dalla scuola o ai processi decisionali scolastici, tramite rappresentanti presenti negli organi scolastici o studenteschi¹⁰¹. Alcuni paesi esaminano anche altri aspetti:

100 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf

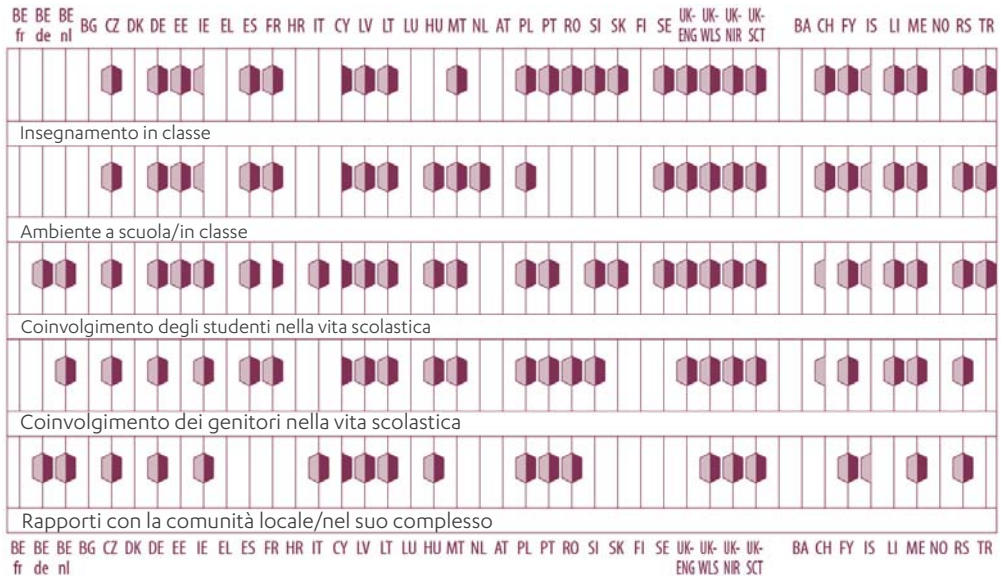
101 Per ulteriori informazioni sulle normative e sulle raccomandazioni relative alla partecipazione degli studenti alla governance scolastica, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a.

Ad esempio, in **Svezia**, in cui l'ambito su cui si concentra la valutazione esterna è stabilito nella Legge sull'istruzione¹⁰², la valutazione del coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica considera anche la loro influenza sui contenuti, sui metodi di lavoro e sulla struttura dell'insegnamento, ad esempio valutando se gli studenti partecipano allo sviluppo dei compiti.

In **Francia**, uno strumento che consente alle scuole e alle autorità educative di valutare non solo il livello di partecipazione degli studenti nelle scuole secondarie superiori, ma anche i principali ostacoli a essa, è stato recentemente messo a disposizione dal Ministero dell'istruzione nazionale.

La capacità delle scuole di garantire il **coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica** potrebbe essere misurata esaminando la loro partecipazione agli organi di governo della scuola¹⁰³, alle riunioni o alle giornate speciali. Potrebbe essere possibile valutare anche la qualità della comunicazione con i genitori, ad esempio considerando il modo in cui vengono condivisi con i genitori i documenti strategici della scuola, come le dichiarazioni di intenti.

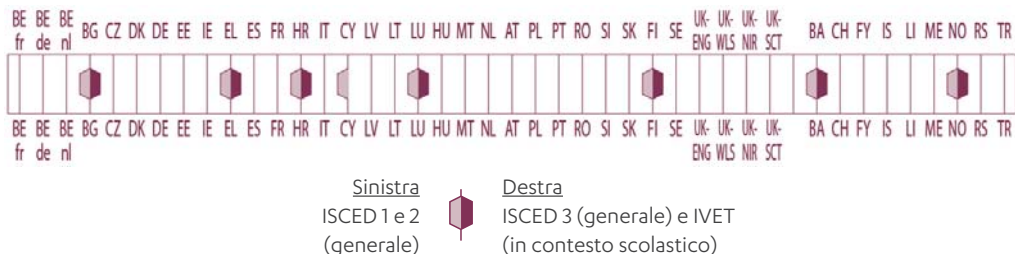
Figura 3.4: Aspetti dell'educazione alla cittadinanza inclusi nella valutazione esterna delle scuole secondo le normative e le raccomandazioni di livello superiore, nell'istruzione primaria e secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



102 http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

103 Per ulteriori informazioni sulle normative e sulle raccomandazioni relative alla partecipazione dei genitori alla governance scolastica, si veda Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a.

Nessuna valutazione esterna delle scuole



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La valutazione esterna viene condotta da valutatori che dipendono da un'autorità locale, regionale o di livello superiore e che non sono direttamente coinvolti nelle attività da valutare. La valutazione scolastica si concentra sulle attività svolte dal personale della scuola senza cercare di attribuire responsabilità ai singoli membri del personale. Questo tipo di valutazione cerca di monitorare o migliorare la qualità della scuola e/o i risultati degli studenti e i suoi risultati vengono presentati in un rapporto generale, che non include informazioni sulla valutazione dei singoli docenti.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): l'oggetto di attenzione di ogni ispezione viene determinato da un'indagine preliminare. Pertanto, gli aspetti dell'educazione alla cittadinanza mostrati nella figura 3.4 potrebbero non essere sistematicamente valutati.

Belgio (BE nl) e Francia: la valutazione del coinvolgimento degli studenti e/o dei genitori nella vita scolastica riguarda soltanto le scuole secondarie.

Germania: la responsabilità dei criteri di valutazione spetta ai *Länder*. Le informazioni riflettono i criteri comunemente utilizzati nei *Länder*.

Estonia, Irlanda e Liechtenstein: le informazioni si applicano soltanto all'istruzione generale.

Spagna: le informazioni indicate riflettono gli aspetti considerati dagli Ispettorati per l'istruzione di Andalusia, Aragona e isole Baleari.

Cipro: gli aspetti presi in considerazione nella valutazione esterna delle scuole si applicano all'ISCED 2 e 3 dell'istruzione generale.

Malta: le informazioni si applicano soltanto all'ISCED 1 e 2 dell'istruzione generale, nonché all'IVET in contesto scolastico.

Svizzera: le informazioni indicate per l'ISCED 1 e 2 riflettono le aree di attività scolastica comunemente incluse nel quadro di riferimento dei Cantoni per la valutazione esterna della scuola. Per l'ISCED 3 e l'IVET, l'inclusione degli aspetti dell'educazione alla cittadinanza nella valutazione esterna dipende dalla loro inclusione nel programma sulla qualità delle scuole.

ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Serbia: il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica viene valutato a partire dall'ISCED 2.

I rapporti della scuola con la comunità locale e con la comunità più ampia potrebbero essere misurati, ad esempio, attraverso lo sviluppo di progetti o partenariati con istituzioni e organizzazioni non governative oppure con centri educativi e culturali.

Ad esempio, nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, gli ispettori considerano i legami stabiliti tra la scuola e la comunità nel suo insieme, che includono, per le scuole secondarie, i legami con i datori di lavoro.

Vari metodi e fonti possono essere utilizzati dagli ispettori per valutare la qualità dell'educazione alla cittadinanza. In alcuni paesi, alle scuole viene chiesto di formalizzare in documenti strategici il loro impegno nell'implementazione dell'educazione alla cittadinanza, talvolta a seguito delle politiche educative di livello superiore recentemente emanate per questa area di apprendimento.

In **Germania**, nel quadro delle raccomandazioni del 2014 della Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali, *Ricordiamo il passato per il futuro*, le scuole sono tenute a sviluppare profili scolastici che riflettano il rispetto per la democrazia, i diritti umani e il ricordo, e a inserire stabilmente tali valori nel "programma scolastico", che è soggetto alla valutazione esterna in ogni *Land*.

In **Francia**, gli ispettori nazionali esaminano le sezioni sulla cittadinanza (*volet citoyenneté*) del piano scolastico, al fine di valutare, ad esempio, il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, dei genitori e degli studenti nel Comitato per l'educazione alla cittadinanza e alla salute (*Comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé* – CESC) e in altre azioni a livello scolastico e della comunità nel suo complesso.

Nei **Paesi Bassi**, gli ispettori, oltre a monitorare gli obiettivi fondamentali previsti per l'ambiente scolastico, esaminano anche l'inclusione di riferimenti espliciti all'educazione alla cittadinanza nelle dichiarazioni di intenti della scuola e negli altri documenti di pianificazione scolastica. Le scuole devono sviluppare un piano scolastico in cui formulano una missione e una visione per l'educazione alla cittadinanza che offriranno, e che spiega come verranno raggiunti gli obiettivi di apprendimento.

I rapporti d'ispezione, con i risultati della valutazione esterna, potrebbero fornire una panoramica delle pratiche scolastiche in uso per i vari aspetti dell'educazione alla cittadinanza, oltre a mettere in evidenza le sfide e le buone pratiche esistenti.

Ad esempio, in **Germania**, nel *Land* di Amburgo, gli ispettori hanno pubblicato una guida online che spiega le caratteristiche delle scuole che promuovono l'educazione alla democrazia¹⁰⁴.

In **Francia**, anche il coinvolgimento dei genitori a livello scolastico è stato esaminato e descritto nei rapporti d'ispezione che forniscono una panoramica della situazione¹⁰⁵.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, nel 2013, l'Ispettorato ha pubblicato un rapporto d'indagine sulla valutazione della qualità dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole primarie e secondarie¹⁰⁶, nell'ambito del suo programma annuale di indagini tematiche e di indagini relative alle discipline.

Nel **Regno Unito (Galles)**, nel 2014, l'Ispettorato ha pubblicato i risultati dell'indagine sulle scuole prima-

104 <http://li.hamburg.de/demokratie/material/3137692/artikel-merkmale-demokratiepaedagogischer-schulen/> (p. 18)

105 <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>

http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_-_novembre/66/1/20151110_Rapport_statut_parent_delegue_496661.pdf

106 <https://www.gov.uk/government/publications/citizenship-consolidated-a-survey-of-citizenship-in-schools>

rie e secondarie, relativa ai progressi realizzati nell'educazione per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale¹⁰⁷:

Indagini ad hoc commissionate dalle autorità educative

Oltre alle ispezioni regolari condotte dagli ispettori scolastici o da altri tipi di valutatori esterni, le autorità educative commissionano indagini ad hoc su vari aspetti delle attività scolastiche che riguardano l'educazione alla cittadinanza. Ad esempio, nel 2016 l'Ispettorato scolastico ceco ha somministrato un questionario online a un campione di scuole di livello primario e secondario inferiore al fine di valutare le condizioni, i contenuti e la qualità dell'educazione alla cittadinanza, oltre alle conoscenze degli alunni nelle relative tematiche. Esso ha poi condotto indagini e valutazioni anche su varie attività scolastiche specifiche che consentono lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze degli alunni in materia di cittadinanza nella vita reale. Un rapporto finale, incluse le raccomandazioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza a scuola, è disponibile online¹⁰⁸.

In Francia, varie indagini sull'ambiente scolastico¹⁰⁹ o sul benessere degli studenti sono state recentemente condotte dal ministero responsabile per l'istruzione. Inoltre, il ministero monitora annualmente la percentuale di genitori che vota alle elezioni per scegliere i rappresentanti scolastici e pubblica i risultati sul proprio sito web¹¹⁰. In Estonia, le valutazioni sull'ambiente in classe sono poi svolte attraverso questionari sociometrici nell'ambito dei programmi di prevenzione del bullismo¹¹¹. Nel 2015, la Confederazione svizzera ha pubblicato un rapporto sull'educazione alla cittadinanza a livello secondario superiore (generale e VET)¹¹², il cui principale obiettivo era scoprire come i Cantoni e le scuole trattano l'educazione alla cittadinanza e identificare potenziali margini di miglioramento. Sulla base di questi risultati, la Confederazio-

107 <https://www.estyn.gov.wales/thematic-reports/esdgc-progress-education-sustainable-development-and-global-citizenship-june-2014>

108 http://www.csicr.cz/html/TZ_Obcanka/html5/index.html?&locale=CSY

109 http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/10/1/depp-ni-2015-50-neuf-eleves-sur-dix-declarent-se-sentir-bien-dans-leur-lycee_517101.pdf ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/97/7/DEPP_NI_2013_26_perception_climat_scolaire_collegiens_reste_positive_283977.pdf; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/5/depp-ni-2015-49-sivis-2014-2015_514665.pdf

110 <http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>

111 <http://www.kivaprogram.net/estonia>

112 http://edudoc.ch/record/122676/files/3751_Expertenbericht_f_DEF.pdf

ne ha concluso che una commissione di esperti dovrebbe sviluppare gli elementi della cittadinanza per i curricula quadro, i piani educativi dovrebbero essere più dettagliati e gli insegnanti dovrebbero essere tutti più consapevoli dell'importanza dell'educazione alla cittadinanza¹¹³.

Sintesi

Sono state esaminate due modalità principali, mediante le quali le autorità educative possono offrire un quadro di riferimento per la valutazione degli studenti nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza: le linee guida centrali per la valutazione in classe, condotta dagli insegnanti, e le prove nazionali. Nel complesso, nel presente capitolo l'analisi tende a mostrare che la valutazione degli studenti nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza non è un'area sistematicamente affrontata a livello centrale nei vari paesi esaminati.

Ventisei sistemi educativi forniscono agli insegnanti linee guida ufficiali sulla valutazione in classe che si applicano all'educazione alla cittadinanza. Nei restanti sistemi educativi, maggiore autonomia viene lasciata al livello locale, alle scuole o agli insegnanti che possono sviluppare proprie procedure di valutazione. Le linee guida ufficiali, laddove esistenti, consistono nella maggior parte dei casi in un quadro di riferimento generale per l'intero processo di valutazione, indipendentemente dalla materia trattata. Tuttavia, in dieci sistemi educativi (¹¹⁴), in cui sono definite linee guida per la valutazione di specifiche materie o aree cross-curricolari incluse nei rispettivi curricula nazionali, vengono fornite linee guida specifiche per l'educazione alla cittadinanza.

Per quanto riguarda l'oggetto della valutazione stabilito dalle linee guida ufficiali, la maggioranza dei paesi esaminata raccomanda di valutare tutte e tre le componenti dell'educazione alla cittadinanza, ossia conoscenze, competenze e atteggiamenti. Al contrario, le linee guida ufficiali in Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord) limitano l'ambito della valutazione alle conoscenze e alle competenze.

In generale, i paesi che hanno linee guida sulla valutazione in classe raccomandano di utilizzare metodi di valutazione specifici. Non esistono sostanziali differenze nei metodi di valutazione raccomandati nelle linee guida generali, valide per tutte le materie, e nelle linee

113 https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-br.pdf.download.pdf/PO_13-3751_BR-Bericht_f_DEF.pdf

114 Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Lettonia, Slovenia, Regno Unito (Irlanda del Nord), Islanda, Serbia e Turchia.

guida specifiche relative a materie o temi cross-curricolari, che trattano l'educazione alla cittadinanza. Complessivamente, non vi è molta differenza nel grado con cui le linee guida promuovono i metodi di valutazione tradizionali, come i questionari a scelta multipla, oppure i metodi alternativi considerati particolarmente adatti nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, come la valutazione basata su progetti oppure l'autovalutazione e la valutazione tra pari. Tuttavia, la valutazione dei portfolio, che figura anch'essa tra i metodi di valutazione indicati come particolarmente idonei per l'educazione alla cittadinanza, è menzionata nelle linee guida nazionali di otto paesi soltanto nell'istruzione primaria e secondaria.

Quasi la metà dei sistemi educativi (17) organizza prove nazionali sull'educazione alla cittadinanza. Le prove nazionali nelle materie separate dedicate all'educazione alla cittadinanza e nelle materie o aree di studio che integrano componenti dell'educazione alla cittadinanza sono organizzate rispettivamente in otto e undici sistemi educativi¹¹⁵. Prove nazionali che si concentrano sulle competenze di cittadinanza offerte nel curriculum (altra sfida specifica della valutazione dell'educazione alla cittadinanza evidenziata dalla letteratura scientifica) sono presenti in Belgio (Comunità fiamminga).

La finalità delle prove nazionali sulla cittadinanza è molto spesso quella di conferire certificati o prendere decisioni formali per quanto riguarda la progressione degli studenti alla tappa successiva di istruzione. Tuttavia, otto sistemi educativi¹¹⁶ somministrano prove nazionali sull'educazione alla cittadinanza al fine di valutare e monitorare il sistema di istruzione nel suo complesso e/o singole scuole, e non per prendere decisioni in merito alla progressione dello studente.

Nella maggior parte dei sistemi educativi interessati, le prove nazionali sulla cittadinanza assumono la forma di un esame scritto tradizionale, che prevede una serie di domande a scelta multipla, risposte brevi o saggi e/o domande a risposta aperta. Al contrario, in Francia, Irlanda e Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), le prove nazionali sull'educazione alla cittadinanza includono anche una forma di valutazione basata su progetti. Come evidenziato dalla letteratura scientifica, tali metodi potrebbero consentire agli studenti di dimostrare

115 Prove nazionali in materie separate dedicate all'educazione alla cittadinanza: Estonia, Irlanda, Francia, Croazia, Polonia, Slovenia, Finlandia e Regno Unito (Inghilterra). Prove nazionali in materie o aree di studio che integrano componenti dell'educazione alla cittadinanza: Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Spagna, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Polonia, Slovenia, Svezia e Regno Unito (Galles e Irlanda del Nord).

116 Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca, Estonia, Spagna, Francia, Lituania, Slovenia e Finlandia.

un ampio insieme di competenze accumulate nel tempo nel contesto delle esperienze pratiche rilevanti per l'educazione alla cittadinanza.

Oltre alle prove nazionali, un altro modo per raccogliere informazioni sulla qualità dell'educazione alla cittadinanza è quello che prevede una valutazione scolastica esterna. Nella maggioranza dei paesi che svolgono una valutazione scolastica esterna, tale processo abbraccia diverse aree dell'attività scolastica importanti per offrire l'educazione alla cittadinanza. Il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica è l'area più spesso valutata, mentre i rapporti con la comunità locale/nel suo complesso sono quella valutata meno di frequente.

CASO DI STUDIO 3: LO SVILUPPO DI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE SOCIALI E DI CITTADINANZA IN ESTONIA

I curricula nazionali per l'istruzione obbligatoria e per l'istruzione secondaria superiore in Estonia specificano otto campi di competenze generali per gli studenti. Tutti gli insegnanti dovrebbero condividere la responsabilità di offrire tali competenze, che sono considerate essenziali per la realizzazione e lo sviluppo personali, sia durante la scuola che nel percorso di vita successivo. Il presente caso di studio illustra le recenti iniziative nazionali adottate in Estonia per promuovere le otto competenze generali, che costituiscono un elemento cross-curricolare a tutti i livelli del sistema scolastico. Esso descrive l'approccio adottato dal Ministero dell'istruzione e della ricerca per sviluppare ulteriormente i materiali didattici e di valutazione per sostenere tali competenze generali, in particolare commissionando un progetto di ricerca all'Università di Tallinn. Il caso di studio sottolinea, inoltre, alcune delle difficoltà derivanti da tale approccio.

La definizione di educazione alla cittadinanza come tema cross-curricolare è diffusa tra i paesi europei. Tuttavia, attuare un'area del curriculum in modo trasversale pone difficoltà notevoli per l'insegnamento e la valutazione. Ad esempio, integrare materie cross-curricolari nell'insegnamento di singole materie come matematica o lingue, richiede una comprensione chiara e condivisa, da parte degli insegnanti, dei risultati dell'apprendimento da raggiungere (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012b). Inoltre, come suggerisce la letteratura (si veda il capitolo 3), i temi cross-curricolari hanno più probabilità di essere attuati efficacemente quando si basano su misure di valutazione coordinate, invece che su metodi di valutazione incentrati sulle singole materie. Vengono qui presentati gli sviluppi nazionali in corso, che si sono concentrati sul miglioramento delle conoscenze e della comprensione, da parte degli insegnanti, dei migliori metodi di insegnamento e di valutazione degli studenti per quanto riguarda le competenze cross-curricolari di cittadinanza e le competenze sociali.

Le informazioni fornite di seguito si basano principalmente sulle interviste effettuate con gli attori chiave del Ministero¹¹⁷ e del team di ricercatori¹¹⁸ dell'Università di Tallinn, che hanno svolto il suddetto progetto di ricerca, ma anche sulle interviste con un docente che ha supervisionato la formazione iniziale in storia ed educazione civica degli insegnanti¹¹⁹, nonché con un rappresentante dell'organo nazionale responsabile del sistema delle prove nazionali¹²⁰. Tutte queste interviste sono state organizzate e facilitate dal Direttore dell'Unità estone della rete Eurydice¹²¹.

Logica e principali obiettivi

I risultati delle valutazioni esterne del sistema educativo¹²² hanno evidenziato che integrare le competenze generali nell'insegnamento della loro materia è stato percepito come un compito difficile dagli insegnanti:

Aree di competenze generali per l'istruzione obbligatoria e secondaria superiore nei curricula nazionali estoni, 2014	
Sensibilizzazione culturale e valori	Comunicazione
Sensibilizzazione sociale e cittadinanza	Matematica, scienza e tecnologia
Consapevolezza di sé	Imprenditorialità
Capacità di imparare ad apprendere	Mondo digitale

L'interpretazione del Ministero è che la principale ragione della difficoltà riscontrata dagli insegnanti è la mancanza di linee guida nei curricula nazionali su idonei metodi di apprendimento e valutazione. Infatti, i curricula nazionali forniscono soltanto una breve descrizione delle principali finalità e degli obiettivi di apprendimento da raggiungere rispetto alle competenze generali. Inoltre, dal momento che queste finalità e questi obiettivi di apprendimento si applicano allo stesso modo all'intero ciclo di istruzione primario e secondario, non vi sono indicazioni rispetto a come i docenti dovrebbero suddividerli al fine di costruire un curriculum coerente e progressivo, che sia adeguato ai bambini dei vari livelli di istruzione.

117 Aivar Ots e Kersti Kivirüüt (esperti principali).

118 Eve Kikas (professore di psicologia scolastica), Mariliis Kaldoja (professore associato) ed Elina Malleus (ricercatrice).

119 Mare Oja (docente di didattica della storia).

120 Regina Multram (direttore della valutazione esterna).

121 Kersti Kaldma.

122 Si veda, ad esempio, Loogma et al. (2009), per un'analisi dei risultati estoni dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e apprendimento dell'OCSE.

Le competenze generali non sono una caratteristica nuova dei curricula estoni. Sebbene l'ultima revisione dei curricula nazionali del 2014 abbia posto maggiore enfasi sulla loro acquisizione, le competenze generali facevano già parte dei primi curricula nazionali pubblicati in Estonia nel 1996, dopo l'indipendenza del paese dall'Unione sovietica nel 1991.

Per sostenere meglio gli insegnanti nello sviluppare le competenze generali degli studenti, nel 2011, il Dipartimento per la valutazione esterna del Ministero dell'istruzione e della ricerca ha commissionato al Dipartimento di psicologia dell'Università di Tallinn lo svolgimento di un progetto di ricerca. Il progetto intendeva sviluppare risultati dell'apprendimento idonei, oltre a fornire agli insegnanti gli strumenti necessari per valutare le competenze generali degli studenti e, quindi, migliorare il loro insegnamento. Inoltre, sebbene l'intenzione del Ministero fosse di consentire agli insegnanti di stabilire curricula progressivi nel corso degli anni scolastici, il progetto di ricerca si è concentrato inizialmente su un livello di istruzione, ossia quello secondario inferiore (dal settimo al nono anno di istruzione).

Processo e risultati

Il team di progetto, guidato dall'Università di Tallinn, era composto da ricercatori con una formazione nel campo della psicologia e nel settore delle scienze della formazione. Al fine di poter sviluppare risultati di apprendimento e strumenti di valutazione idonei per il livello secondario inferiore, il team di ricercatori ha prima di tutto migliorato la conoscenza del livello di raggiungimento dei risultati che ci si aspetta dagli studenti riguardo alle competenze generali, raccogliendo dati empirici. Pertanto, il progetto di ricerca ha lanciato un'indagine longitudinale sulle performance degli studenti che è stata condotta rispettivamente nell'autunno 2011, 2012 e 2013 su un campione di studenti del settimo, ottavo e nono anno¹²³. Inoltre, al fine di poter identificare gli indicatori di un'efficace acquisizione delle competenze generali da parte degli studenti, sono stati somministrati a studenti e genitori anche dei questionari.

Al fine di valutare le competenze di cittadinanza e sociali degli studenti durante l'indagine longitudinale, sono stati utilizzati vari strumenti di valutazione, tra cui:

- video e vignette su argomenti diversi (bullismo, accettazione tra pari), seguiti da prove computerizzate con domande sulla percezione e sulle reazioni degli studenti ai video, nonché da singole interviste con gli studenti;

123 L'indagine longitudinale ha coinvolto 1 277 studenti distribuiti in 26 scuole di lingua estone (45 classi) e 6 scuole di lingua russa (12 classi). Il campione era per lo più invariato da un anno all'altro.

- compiti (attività di riconoscimento delle emozioni e di pianificazione sociale, entrambe basate su immagini);
- un questionario sulle competenze sociali (misurazione di quanto gli studenti siano d'accordo rispetto a 16 affermazioni su umore, comportamento pro-sociale, comunicazione e autocontrollo);
- un questionario sulle convinzioni sociali (misurazione di quanto gli studenti siano d'accordo rispetto a tre affermazioni sulle possibilità di partecipazione attiva nella società, tre affermazioni sulle convinzioni rispetto all'autoefficacia per quanto riguarda il coinvolgimento nelle attività sociali e quattro affermazioni sul loro interesse per i temi sociali);
- un questionario sulla comprensione da parte degli studenti dei diversi concetti relativi alla democrazia;
- un questionario sull'atteggiamento nei confronti della democrazia, incluse 10 affermazioni;
- un questionario sull'atteggiamento nei confronti delle minoranze, incluse tre affermazioni.

I risultati del progetto di ricerca consegnati al Dipartimento per la valutazione esterna del Ministero dell'istruzione e della ricerca nel 2014 includevano modelli di strumenti di valutazione per le varie competenze generali descritte nei curricula nazionali. Nel corso dell'indagine longitudinale, sono stati concepiti e sviluppati vari strumenti di valutazione. Nel rapporto di ricerca finale, sono stati inclusi soltanto quelli considerati dal team di ricerca come più idonei a essere utilizzati in classe dagli insegnanti, considerando l'esperienza necessaria per avvalersi correttamente dello strumento di valutazione e interpretarne i risultati. Pertanto, per le competenze di cittadinanza e sociali, il rapporto di ricerca ha incluso un questionario di autovalutazione sulle competenze sociali degli studenti, nonché un altro sulle loro attitudini nei confronti della democrazia.

Oltre al rapporto di ricerca, è stato distribuito a tutte le scuole in Estonia anche un manuale sull'insegnamento e sull'apprendimento delle competenze generali nella scuola dell'obbligo

(Kikas, E. & Toomela, A., 2015)¹²⁴. Tale manuale fornisce una panoramica dell'apprendimento e dello sviluppo, evidenziando i vari fattori personali e contestuali che svolgono un ruolo ai fini dello sviluppo personale (ad esempio, norme, leggi, valori, coinvolgimento dei genitori, compagni e livello di istruzione, ecc.). Esso indica quindi che gli insegnanti sono soltanto uno dei fattori che può influenzare le competenze generali degli studenti. Il manuale include anche capitoli su tutte le competenze generali sopra elencate, ad eccezione della consapevolezza. Ogni capitolo concettualizza una competenza e fornisce consigli sugli strumenti di valutazione idonei.

È interessante notare che, sebbene le competenze di cittadinanza e sociali siano unite nei curricula nazionali estoni, nel manuale viene operata una distinzione tra le due. La principale argomentazione a supporto è che le competenze sociali includono già tre dimensioni, ciascuna delle quali deve essere sviluppata singolarmente, come indicato dai dati empirici raccolti nell'indagine longitudinale. Queste tre dimensioni sono quella intrapersonale (autogestione), quella interpersonale (il "sé" in relazione ai compagni) e quella sociale (il "sé" in relazione alla società). Più nello specifico, l'indagine longitudinale ha mostrato che la crescita della dimensione interpersonale non comporta necessariamente un'evoluzione simile della dimensione sociale. Infatti, un elevato livello di competenze sociali, misurato come empatia rispetto ai compagni, non era conseguentemente correlato ad atteggiamenti rispettosi verso le minoranze.

Continuazione del progetto di ricerca e fasi successive

L'intenzione del Ministero dell'istruzione e della ricerca era duplice: utilizzare i risultati della ricerca per sviluppare un sistema di valutazione nazionale al fine di monitorare il livello di conseguimento delle competenze generali da parte degli studenti; e fornire agli insegnanti gli strumenti per valutare le competenze generali degli studenti internamente. Tuttavia, i modelli di strumenti di valutazione inclusi nel rapporto di ricerca non sono stati considerati tutti idonei allo scopo. Ciononostante, un questionario sulla motivazione e sulla capacità di imparare ad apprendere competenze matematiche è già stato integrato nelle prove di certificazione nazionali di matematica, somministrate alla fine dell'istruzione secondaria inferiore, allo scopo di fornire un feedback alle singole scuole e, di con-

124 https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf

sequenza, migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Al contrario, i due strumenti di valutazione sviluppati per le competenze di cittadinanza e sociali (ossia i questionari sulle competenze sociali e sugli atteggiamenti verso la democrazia) non sono stati considerati idonei per la valutazione interna condotta dagli insegnanti o per la valutazione nazionale. Infatti, dal momento che le linee guida del progetto di ricerca non erano sufficientemente specifiche riguardo ai soggetti che avrebbero utilizzato i risultati del progetto, i due questionari sono stati pensati per essere usati da psicologi o insegnanti di scuole speciali. Entrambi i questionari, sulle competenze sociali e sulle attitudini rispetto alla democrazia, necessitano di essere ulteriormente adattati, in modo da poter essere utilizzati dagli insegnanti tradizionali oppure integrati nelle prove nazionali esistenti. Di conseguenza, il Ministero ha pianificato un progetto della durata di un anno, che partirà nell'autunno 2017, durante il quale i due questionari saranno adattati per essere utilizzati dagli insegnanti come strumenti di valutazione diagnostica.

Basandosi sui risultati del progetto di ricerca 2011-2014 svolto dall'Università di Tallinn, il Ministero ha commissionato allo stesso team di ricercatori un secondo progetto di ricerca (2016-2018) per sviluppare gli strumenti necessari per valutare le competenze generali nell'istruzione primaria. Questa iniziativa è in linea con la visione del Ministero di sostenere gli insegnanti nello sviluppo di curricula, che consentano agli studenti di acquisire le competenze generali progressivamente, attraverso ogni fase dell'istruzione scolastica.

Come spiegato sopra, il lavoro ministeriale per lo sviluppo di strumenti di valutazione di livello superiore e di prove nazionali sulle competenze civiche e sociali è ancora in corso. A tal riguardo, vale la pena considerare alcune informazioni contestuali. Quando il Ministero ha commissionato il progetto di ricerca all'Università di Tallinn nel 2011, era la prima volta che un finanziamento statale veniva assegnato per lo sviluppo di strumenti di valutazione delle competenze generali. La nuova Strategia nazionale per l'apprendimento permanente 2014-2020 fornisce un rinnovato slancio a tale iniziativa politica. Infatti, essa sottolinea l'importanza di rafforzare l'acquisizione delle competenze generali oltre che di sviluppare metodi per valutare il livello raggiunto dagli studenti.

Tuttavia, un potenziale ostacolo al futuro lavoro in questo ambito è il fatto che le materie e gli argomenti trattati nelle prove nazionali sono stabiliti nelle normative. Queste ultime sono state recentemente modificate per ampliare le prove nazionali e fare in modo che includano la competenza generale dell'imparare ad apprendere (si veda sopra), ma non è stato ancora così per le competenze di cittadinanza e sociali. Una ulteriore modifica del-

la normativa relativa alle prove nazionali dipenderà quindi dalle priorità politiche, tenendo presente che le possibilità per le prove nazionali sono limitate, a causa degli oneri a carico del sistema educativo estese in termini di costi e di organizzazione. A tal riguardo, integrare la valutazione delle competenze in una prova nazionale esistente, come già fatto nel caso della matematica (si veda sopra), potrebbe rappresentare un'opzione utile. Le precedenti riforme delle prove nazionali non dimostrano tuttavia un livello di priorità costante attribuito all'educazione alla cittadinanza. Infatti, mentre le due prove nazionali in educazione alla cittadinanza e civica sono state introdotte nel 2006, quella somministrata al termine dell'istruzione secondaria superiore è stata successivamente abolita nel 2012 a favore di altre materie, incluse le lingue straniere. In sintesi, lo sviluppo futuro degli strumenti di valutazione relativi alle competenze generali è un processo in evoluzione che potrebbe potenzialmente dover superare altri ostacoli.

Principali risultati

- Per sostenere gli insegnanti nello sviluppo delle competenze generali degli studenti nell'insegnamento della loro materia, nel 2011 il Ministero dell'istruzione e della ricerca ha preso l'iniziativa di commissionare un progetto di ricerca universitario, al fine di comprendere meglio come sviluppare e valutare le competenze generali a scuola.
- L'approccio del progetto di ricerca consisteva nello sviluppare i risultati dell'apprendimento e i corrispondenti strumenti di valutazione sulla base di una conoscenza approfondita dello sviluppo delle competenze generali degli studenti, acquisita dai dati empirici raccolti tramite un'indagine longitudinale basata su campioni.
- Gli strumenti di valutazione delle competenze di cittadinanza e sociali prodotti dal progetto di ricerca non sono stati considerati idonei per la valutazione condotta dagli insegnanti o per quella nazionale, senza ulteriori modifiche.
- La futura introduzione di nuovi strumenti di valutazione per le competenze di cittadinanza e sociali è ancora una questione all'ordine del giorno, ma dipenderà anche dalle priorità politiche riguardanti le materie e gli argomenti scelti per le prove nazionali.

Capitolo 4

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI, SVILUPPO PROFESSIONALE E SUPPORTO

Gli insegnanti sono figure chiave nell'offerta dell'educazione alla cittadinanza a scuola. Nelle "Conclusioni su un'efficace formazione degli insegnanti"¹²⁵, i Ministeri dell'istruzione dell'UE hanno evidenziato il ruolo di primo piano svolto dai docenti nello sviluppo delle conoscenze, delle competenze, delle attitudini e dei valori di cui gli studenti hanno bisogno per realizzare pienamente il loro potenziale in quanto membri attivi della società. La disponibilità di una formazione pertinente di alta qualità sull'educazione alla cittadinanza per gli insegnanti è un importante prerequisito per dotare questi ultimi delle competenze necessarie per svolgere il loro ruolo. La questione che quindi si pone, è come le autorità educative di livello superiore riescano ad affrontare questo argomento all'interno di normative e raccomandazioni sulla formazione iniziale degli insegnanti, sullo sviluppo professionale continuo e sulle altre misure di sostegno agli insegnanti e ai dirigenti scolastici.

Il rapporto europeo del 2009 dell'IEA "*International Civic and Citizenship Education Study*" (ICCS) (Kerr et al., 2010) ha mostrato che la fiducia degli insegnanti nell'insegnamento di alcuni temi relativi all'educazione alla cittadinanza e civica era alquanto elevata. In media, nei paesi europei partecipanti, la maggioranza degli insegnanti si sente sicura nell'insegnare la costituzione e i sistemi politici (79%), l'UE (78%) e la comunità globale e le organizzazioni internazionali (77%). Tuttavia, altri studi hanno dimostrato il contrario, con alcuni che hanno indicato che i docenti credono di non aver ricevuto una formazione adeguata per insegnare educazione alla cittadinanza e, di conseguenza, di non avere chiari i concetti dell'educazione alla cittadinanza e di non sentirsi sicuri a insegnarla, oppure di non essere sicuri di scegliere gli approcci di insegnamento giusti (Barr et al., 2015; Chin & Barber, 2010; Patterson, Doppen & Misco, 2012; Thornberg, 2008; Willemse et al., 2015).

¹²⁵ Conclusioni del Consiglio su un'efficace formazione degli insegnanti. GU C 183, 14.6.2014, pp. 22-25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

Il presente capitolo intende, pertanto, gettare luce sugli elementi teorici e pratici necessari per una formazione iniziale, uno sviluppo professionale e un sostegno efficaci per gli insegnanti coinvolti nell'offerta dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Esso inizia con un'analisi della letteratura scientifica di settore (si veda la sezione 4.1), esaminando innanzitutto cos'è che rende efficace un insegnante di una materia, prima di fornire alcune informazioni sulle conoscenze e competenze essenziali richieste per insegnare questa area di studio, e di indicare alcune politiche e misure che possono aiutare a migliorare l'efficacia della formazione iniziale e dello sviluppo professionale.

Le sezioni successive all'analisi della letteratura presentano le normative e le raccomandazioni di livello superiore esistenti, nonché alcune misure adottate dai paesi europei per promuovere le competenze professionali degli insegnanti per l'educazione alla cittadinanza e fornire loro l'istruzione, la formazione e il sostegno necessari. La sezione 4.2 si concentra sulle politiche relative all'educazione alla cittadinanza degli insegnanti responsabili dell'educazione alla cittadinanza, mentre la sezione 4.3 analizza le opportunità di ulteriore sviluppo professionale in questo ambito offerte agli insegnanti.

I dirigenti scolastici hanno un ruolo importante da svolgere nel garantire che gli studenti ricevano un'educazione alla cittadinanza di alta qualità, che consentirà loro di diventare membri attivi della società a tutti gli effetti. Pertanto, il presente capitolo analizza anche la modalità attraverso la quale i dirigenti scolastici vengono preparati per tale ruolo. Tale aspetto non si ritrova nell'analisi della letteratura a causa dell'attuale mancanza di ricerche in questo campo; tuttavia, l'analisi delle politiche contenuta nella sezione 4.3.2 esplora le attività di sviluppo professionale continuo, relative alla cittadinanza, per i dirigenti scolastici attualmente organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello superiore. Infine, la sezione 4.4 esamina alcune delle misure destinate a insegnanti e a dirigenti scolastici per sostenere lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole.

4.1. Analisi della letteratura scientifica

Gli elementi essenziali dell'insegnamento efficace di una materia sono tre: conoscenza accademica e scientifica della materia, capacità e competenze pedagogiche e una comprensione del contesto socio-culturale dell'istruzione. Inoltre, la formazione degli insegnanti dovrebbe incoraggiare questi ultimi a essere riflessivi e critici rispetto alla loro pratica di insegnamento, alla gestione delle informazioni e alla conoscenza, nonché alle loro interazioni con gli altri, specialmente gli studenti, i colleghi e la comunità locale (Salema, 2005 e 2012).

La formazione degli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza ha una dimensione aggiunta, poiché le conoscenze, capacità e competenze che devono sviluppare devono essere solidamente basate su valori democratici e diritti umani. Fondamentali per il processo sono l'importanza dello sviluppo personale, etico e morale dei docenti e il rafforzamento della loro capacità di fungere da modelli di una cittadinanza attiva e responsabile (ibid.). Al fine di preparare i bambini e i giovani alla vita democratica attiva, gli insegnanti di educazione alla cittadinanza devono diventare "vettori e messaggeri di conoscenze, competenze e valori democratici" (Mrnjaus 2012, p. 82).

Allo stesso tempo, si può affermare che l'insegnamento in generale è un'attività morale che cerca di aiutare gli studenti a sviluppare la loro identità personale, incluse le capacità morali e sociali e le abilità di riflessione critica (Willemse et al., 2015). Tutti gli insegnanti, quindi, possono essere considerati responsabili di sviluppare le competenze di cittadinanza dei loro studenti – e non soltanto quelli specializzati nella materia o nelle materie correlate più da vicino, come storia e scienze sociali – e tutti dovrebbero pertanto ricevere una formazione su come integrare l'educazione alla cittadinanza nel loro insegnamento quotidiano.

Le domande che ne conseguono sono: quali sono le competenze che gli insegnanti specialisti di educazione alla cittadinanza, come anche quelli di altre materie, devono possedere per incoraggiare gli studenti a sviluppare le capacità necessarie per diventare cittadini attivi e democratici, e quali tipi di politiche e altre misure di sostegno servono per soddisfare i bisogni di sviluppo professionale dei docenti?

4.1.1. Competenze essenziali degli insegnanti

Affinché gli insegnanti diventino competenti ed efficaci nell'insegnare educazione alla cittadinanza, devono possedere una conoscenza approfondita di questa area, delle sue finalità e dei suoi scopi. Tuttavia, contrariamente ai modelli di insegnamento e di apprendimento tradizionali, ma in uso, ancora prevalenti, che limitano il ruolo dell'insegnante alla trasmissione di conoscenze e competenze e quello dello studente all'ascolto, l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza richiede un approccio multisfaccettato e pluridimensionale. Esso richiede che i docenti "forniscano un'ampia gamma di opportunità di apprendimento dinamiche, che vadano oltre i confini della scuola e della comunità e colmino i divari tra l'istruzione formale e non formale, tra le attività curriculari ed extra-curriculari, nonché tra la scolarizzazione e la socializzazione" (Dürr, Spajic-Vrakaš & Martins 2000, p. 60).

Secondo Dürr e colleghi, che hanno partecipato al progetto del Consiglio d'Europa sull' "Educazione alla cittadinanza democratica"¹²⁶, progetto che mirava non soltanto a identificare le competenze e i valori necessari per diventare cittadini attivi, ma anche ad accertare come tali competenze e valori possono essere acquisiti e insegnati: le competenze degli insegnanti rispetto all'educazione alla cittadinanza devono "passare da una divisione a compartimenti stagno a una conoscenza interdisciplinare della materia", che la leghi quindi alle altre materie scolastiche. Essi devono, inoltre, allontanarsi dall'apprendimento lineare e statico per "creare un insegnamento multiplo e dinamico e un processo di apprendimento caratterizzato", ad esempio, da una pianificazione delle lezioni e da una gestione della classe flessibili, nonché da modelli educativi e di valutazione diversificati; nonché dal definire unicamente "obiettivi cognitivi per andare verso obiettivi formativi multipli", che promuovano la capacità degli studenti di agire in un mondo complesso (ibid.).

Oltre a questo, gli insegnanti di educazione alla cittadinanza sono tenuti a "interiorizzare le conoscenze, le competenze, le attitudini e i valori che dovrebbero essere sviluppati dai loro studenti. Dovrebbero vedersi come modelli per la cittadinanza attiva e democratica sia nel loro insegnamento che nei rapporti con gli studenti e i colleghi" (Huddleston, 2005). "Fungere da modelli e dimostrare valori, principi e diritti umani può, infatti, essere considerato uno dei modi impliciti più efficaci per promuovere l'educazione alla cittadinanza" (Salema, 2012).

Infine, i docenti devono trovare modi per bilanciare l'apprendimento delle conoscenze, delle competenze, delle attitudini e dei valori da parte dei loro studenti. Tali elementi sono correlati e, pertanto, non possono essere appresi in modo isolato (Salema, 2005). Inoltre, dal momento che l'educazione alla cittadinanza è soprattutto un'attività pratica, gli insegnanti devono imparare come integrare questi quattro elementi in modo interattivo in classe (ibid.).

Ciò che emerge da quanto esposto finora, è che esistono numerose aspettative e di livello elevato per quanto riguarda le competenze di educazione alla cittadinanza degli insegnanti. Di conseguenza, non esiste un elenco definitivo delle specifiche competenze che ci si

126 Il gruppo del progetto "Educazione alla cittadinanza democratica" comprendeva rappresentanti di ministeri dell'istruzione, specialisti, istituzioni internazionali e ONG attivi nel settore dell'istruzione e della cittadinanza democratica. Esso ha sviluppato un quadro di riferimento dei concetti dell'educazione alla cittadinanza democratica, identificando anche le competenze di base necessarie per le pratiche democratiche nelle società europee. Ha, inoltre, esaminato iniziative innovative e responsabilizzanti, a cui i cittadini hanno partecipato attivamente nella società e che hanno coinvolto partnership tra attori diversi che si occupano di educazione alla cittadinanza. Infine, il gruppo ha identificato metodi e modi efficaci di apprendimento, insegnamento e formazione sull'educazione alla cittadinanza democratica.

aspetta da loro. Tuttavia, vi sono stati diversi tentativi di classificare le competenze necessarie, al fine di fornire a chi lavora sul campo una struttura e delle indicazioni (cfr. Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr, Spajic-Vrakaš & Martins, 2000; Huddleston et al., 2007; Brett, Montpoint-Gaillard & Salema, 2009).

Prima di tutto vi è la dimensione dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, che, secondo le diverse classificazioni, è legata alle **conoscenze e alla comprensione degli insegnanti**. Essa include una profonda conoscenza della materia, ossia delle finalità generali e degli scopi dell'educazione alla cittadinanza, nonché una serie di conoscenze, competenze, attitudini e valori che devono essere sviluppati dagli studenti (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009). Per questo motivo, include anche una comprensione approfondita dei principi e dei valori chiave, come i diritti umani e le libertà, la democrazia e i principi democratici; i concetti di cittadino, società civile, globalizzazione, ecc. (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Dürr et al., 2000; Brett, et al., 2009); la conoscenza del contesto giuridico e politico, ossia le norme della convivenza civile e la distribuzione del potere in una società democratica a tutti i livelli di governance politica, nonché la conoscenza del mondo attuale, inclusa la sua dimensione storica, sociale, culturale ed economica (Audigier, 2000); e il quadro internazionale fondamentale e i principi relativi alla cittadinanza e alla formazione sui diritti umani (Brett et al., 2009).

Le conoscenze e la comprensione degli insegnanti devono includere anche una approfondita conoscenza dei contenuti, delle finalità e degli scopi del curriculum dell'educazione alla cittadinanza (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009), una comprensione del curriculum nascosto – trasmesso attraverso il lavoro di progetto, le visite in loco, la creazione di reti, ecc. – nonché la familiarità con un approccio interdisciplinare, olistico e trasversale all'educazione alla cittadinanza (Bîrzéa, 2000). Tutti questi elementi cognitivi fanno parte delle conoscenze essenziali di cui i docenti hanno bisogno per poter mettere in atto il curriculum della cittadinanza e raggiungere l'equilibrio giusto tra l'apprendimento di conoscenze, competenze, attitudini e valori.

Accanto alla conoscenza di ciò che deve essere insegnato, un'altra serie di competenze fondamentali per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza evidenziate nelle diverse classificazioni riguarda la **capacità metodologica degli insegnanti** di pianificare le attività di apprendimento, attuarle e valutare l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti. Dal momento che l'educazione alla cittadinanza è un'area di studio particolare, che mira a prepa-

rare gli studenti a diventare cittadini attivi e democratici, gli insegnanti “devono essere in grado di promuovere l’apprendimento attivo degli studenti e il loro coinvolgimento in attività di apprendimento che siano pertinenti, partecipative, interattive, collaborative e stimolanti” (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009). Esempi di approcci di insegnamento e di apprendimento collegati sono i dibattiti strutturati, la risoluzione di problemi, il brainstorming, i giochi di ruolo e le simulazioni, l’apprendimento supportato dai media, i seminari e i metodi simili, che mettono la partecipazione attiva, il coinvolgimento e lo sviluppo degli studenti al centro del processo di apprendimento (Bîrzéa, 2000; si veda anche il capitolo 2).

Le competenze dei docenti relative all’attuazione dell’educazione alla cittadinanza comprendono anche la loro capacità di integrare i relativi principi, i valori e le pratiche nelle altre materie (Brett et al., 2009). Comprendono, inoltre, una conoscenza dei tipi di apprendimento che possono essere valutati nell’educazione alla cittadinanza e del modo in cui tale valutazione possa essere svolta, ad esempio utilizzando una serie di tecniche per la valutazione formativa e sommativa; facilitando la valutazione tra pari e l’autovalutazione; e utilizzando le informazioni sulla valutazione in modo efficace e responsabile (Pepper, 2013; si veda anche il capitolo 3).

Una terza dimensione fondamentale per l’insegnamento dell’educazione alla cittadinanza è relativa alle **competenze sociali degli insegnanti**. Esse comprendono, ad esempio, sapere come incoraggiare discussioni e dibattiti in classe in un clima di apprendimento, che non sia minaccioso, e consenta a tutti di pensare in modo critico e di parlare liberamente, in particolare quando si affrontano temi controversi e sensibili; ma fanno riferimento anche alla capacità di promuovere il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica, assegnando ai bambini e ai giovani specifici ruoli e responsabilità relativi alla gestione della scuola; e includono la capacità di sviluppare la cittadinanza attiva negli studenti, promuovendo e sostenendo la loro partecipazione alle iniziative o agli eventi della comunità (Huddleston et al., 2007).

Quest’ultimo aspetto implica la capacità da parte degli insegnanti di collaborare con partner adeguati, come i colleghi insegnanti e gli altri professionisti della formazione, genitori o famiglie, media, organizzazioni della società civile e rappresentanti politici, ecc., al fine di pianificare e attuare un’ampia gamma di opportunità di coinvolgimento degli studenti in questioni riguardanti la cittadinanza nelle loro comunità e nella società nel suo complesso (Audigier, 2000; Bîrzéa, 2000; Brett et al., 2009).

Non da ultimo, un'altra area di competenze necessaria per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, considerata nelle diverse classificazioni, fa riferimento alla **capacità degli insegnanti di riflettere, valutare e migliorare**. Essendo un'area di studio dinamica, che è legata allo sviluppo sociale, culturale, politico ed economico, l'educazione alla cittadinanza richiede che gli insegnanti riflettano costantemente sulle loro attività di insegnamento e apprendimento e le migliorino, diventando così educatori riflessivi (Bîrzéa, 2000).

Altri aspetti importanti della riflessione riguardano la consapevolezza, da parte degli insegnanti, dei loro valori e delle loro attitudini e il rapporto tra questi valori e gli approcci all'educazione alla cittadinanza. La necessità di sviluppo professionale per i docenti, finalizzata ad aggiornare e innovare le loro competenze di insegnamento, costituisce un ulteriore elemento importante di riflessione (Huddleston et al., 2007).

Infine, un altro aspetto incluso in questa dimensione delle competenze è la capacità degli insegnanti di contribuire a valutare in che misura gli studenti abbiano l'opportunità di partecipare al processo decisionale della scuola e di essere coinvolti nella vita della comunità (Brett et al., 2009); e, più in generale, la capacità degli insegnanti di valutare l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza nella scuola nel suo complesso e la possibilità di essere coinvolti nello sviluppo di proposte e azioni per il miglioramento (Huddleston et al., 2007).

4.1.2. Politiche e misure per sostenere la formazione degli insegnanti

Avendo considerato alcune delle principali competenze per l'educazione alla cittadinanza richieste agli insegnanti, la presente sezione presenta alcune delle politiche e delle misure volte a migliorare l'efficacia della formazione degli insegnanti in questo ambito. Le Conclusioni del Consiglio su un'efficace formazione degli insegnanti¹²⁷ incoraggiano infatti i paesi europei a promuovere lo sviluppo di quadri di riferimento delle competenze professionali completi per gli insegnanti, che possano essere utilizzati per migliorare gli standard qualitativi della loro formazione iniziale, definendo le competenze e le qualità che essi devono possedere nelle diverse fasi della loro carriera o nelle diverse situazioni di insegnamento.

Uno dei pochi documenti di ricerca che tratta le modalità attraverso le quali le politiche possono promuovere le conoscenze e le competenze degli insegnanti relative all'educa-

¹²⁷ Conclusioni del Consiglio su un'efficace formazione degli insegnanti. GU C 183, 14.6.2014, pp. 22-25. ([http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN))

zione alla cittadinanza, è lo strumento del Consiglio d'Europa sulla formazione degli insegnanti per l'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani (*Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*)¹²⁸. In questo documento, Huddleston (2005) sostiene che avere una "politica scritta che esprima la desiderabilità di un approccio nazionale alla formazione degli insegnanti in educazione alla cittadinanza e l'impegno a trovare le risorse necessarie ad attuarlo" (ibid. p. 57) è un elemento importante a questo proposito. Tale impegno politico – che, ad esempio, potrebbe far parte di una strategia nazionale o di un piano d'azione per l'educazione alla cittadinanza (si veda l'allegato 1, disponibile online in inglese) – dovrebbe riguardare sia la formazione iniziale degli insegnanti che lo sviluppo professionale continuo, e dovrebbe anche evidenziare l'importante contributo delle organizzazioni della società civile per la formazione degli insegnanti in materia di educazione alla cittadinanza (Huddleston et al., 2007).

Per quanto riguarda più nello specifico la formazione iniziale degli insegnanti, Huddleston (2005) raccomanda di introdurre un modulo generale di educazione alla cittadinanza, che tratti le principali competenze necessarie per insegnare questo tema nella formazione di tutti i nuovi docenti, ossia tutti gli insegnanti generalisti della scuola primaria nonché tutti quelli dell'istruzione secondaria, specializzati in diverse materie. Inoltre, incoraggiare la specializzazione degli insegnanti in educazione alla cittadinanza porterebbe alla creazione di un gruppo di specialisti della materia, che la offrirebbe non soltanto come materia separata, ma che condividerebbe anche l'esperienza e la formazione con altri docenti della scuola (ibid.).

Per garantire l'efficacia della formazione iniziale degli insegnanti in educazione alla cittadinanza potrebbero essere necessari ulteriori elementi di formazione. Secondo Huddleston et al. (2007), essi includono il fatto di offrire opportunità per sperimentare l'educazione alla cittadinanza in contesti reali, ad esempio attraverso tirocini o stage nelle scuole, che potrebbero essere considerati esempi di buone pratiche per l'offerta di educazione alla cittadinanza. Inoltre, al completamento della formazione iniziale, gli insegnanti dovrebbero seguire un periodo di avvio alla professione, che consenta loro di consolidare quanto appreso, oltre ad avere un mentore professionale che possa offrire il tipo di sostegno di cui necessitano all'inizio della carriera professionale (ibid.).

128 Lo strumento si basa sulle esperienze e sulle competenze dei 46 Stati, allora membri del Consiglio d'Europa, rispetto al tipo di azione necessaria per sostenere gli insegnanti che desiderano promuovere l'educazione alla cittadinanza e i diritti umani. <http://dx.publications.europa.eu/10.2797/1072>

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti, come primo passo importante per sviluppare un approccio sistematico, Huddleston et al. (2007) raccomandano di esaminare la gamma di attività di formazione esistenti, nonché di identificare le lacune dell'offerta. L'organizzazione e il coordinamento di tutte le attività di sviluppo professionale continuo, ad esempio a cura di un organo di coordinamento (nazionale o regionale), potrebbe garantire una migliore copertura, capace di rispondere ai bisogni di formazione sull'educazione alla cittadinanza per tutti gli insegnanti, oltre che una formazione specifica per approfondire le conoscenze e competenze dei docenti specialisti in educazione alla cittadinanza, cosa che potrebbe facilitare anche il monitoraggio e la valutazione regolari della qualità dell'offerta (ibid.).

Altre strutture di supporto che possono incoraggiare le opportunità di formazione efficace in educazione alla cittadinanza per gli insegnanti, includono, secondo Huddleston (2005), i centri di risorse (nella forma di istituzioni o di siti web), che forniscono accesso a numerosi materiali di insegnamento e formazione. Tali materiali potrebbero essere utilizzati dagli insegnanti per sviluppare le attività di apprendimento, informarli sulle nuove forme di pratica dell'educazione alla cittadinanza e integrare i corsi di sviluppo professionale continuo. Un'associazione professionale rappresenta un altro elemento di sostegno per la formazione degli insegnanti in educazione alla cittadinanza, ad esempio nel supportare la costituzione di gruppi di pari, organizzando e coordinando seminari e laboratori, diffondendo le ricerche o condividendo le esperienze su una rivista professionale o una newsletter, ecc. (Huddleston et al., 2007).

Le politiche e le misure qui considerate costituiscono solo alcuni degli elementi necessari per garantire l'efficacia della formazione degli insegnanti in educazione alla cittadinanza. Considerando che l'educazione alla cittadinanza è un'area di studio multifaccettata e pluridimensionale, che richiede molto agli insegnanti e alle scuole, è probabile che sia necessaria un'ampia gamma di iniziative e un impegno politico e un coordinamento pratico di alto livello.

4.2. Politiche nazionali sulla formazione iniziale degli insegnanti

Prima di esaminare nel dettaglio le normative o raccomandazioni di livello superiore che mirano a preparare gli insegnanti di educazione alla cittadinanza al loro ruolo, è necessario prima di tutto considerare i tipi di insegnanti assunti e le specifiche qualifiche che devono possedere per insegnare la materia ai vari livelli di istruzione nei differenti paesi europei. Come indicato nella sezione 4.1.2 dell'analisi della letteratura, la disponibilità di insegnanti

che si sono specializzati in qualche modo in educazione alla cittadinanza può facilitare l'offerta della stessa come materia separata, oltre a incoraggiare lo sviluppo di conoscenze e capacità tra gli altri docenti della scuola per l'insegnamento della materia.

4.2.1. Insegnanti responsabili dell'educazione alla cittadinanza a livello primario

Laddove l'educazione alla cittadinanza viene insegnata a livello primario (si veda la figura 1.1 nel capitolo 1), essa viene offerta principalmente da insegnanti generalisti, che sono abilitati a insegnare tutte le materie del curriculum o la maggior parte di esse. Tuttavia, alcuni paesi (Danimarca, Estonia e Lussemburgo) segnalano che l'educazione alla cittadinanza, come le altre materie, viene insegnata da insegnanti specialisti o semi-specialisti di particolari materie o aree di studio tra cui, generalmente, storia, scienze politiche, scienze sociali/sociologia, filosofia, geografia, economia, religione, etica, lingue e psicologia.

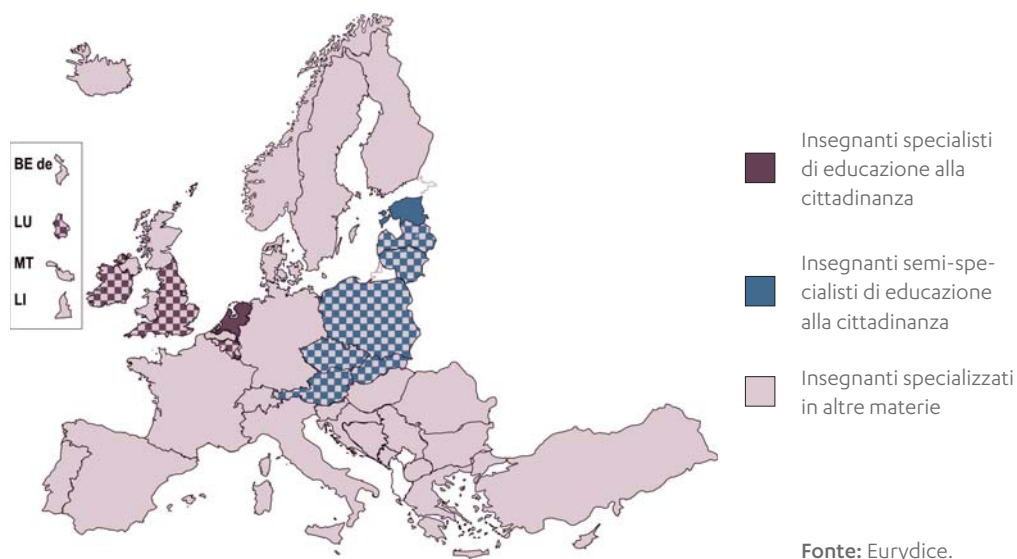
In Norvegia e Turchia, sia gli insegnanti generalisti che quelli specializzati in alcuni delle suddette materie sono responsabili dell'offerta di educazione alla cittadinanza al livello primario. In Belgio (Comunità francese), invece, la responsabilità di insegnare educazione alla cittadinanza come materia separata a livello primario (nelle scuole che consentono di scegliere tra diversi corsi di religione e studi morali) spetterà esclusivamente agli insegnanti specialisti in educazione alla cittadinanza, una volta che tale specializzazione diventerà obbligatoria nel settembre 2020 (per ulteriori informazioni sull'introduzione di tale specializzazione, si veda l'esempio nazionale di seguito riportato). Nelle scuole private che dipendono dal governo, i contenuti e gli obiettivi di "filosofia e cittadinanza" devono essere sviluppati da tutti gli insegnanti in tutte le materie dell'istruzione primaria.

4.2.2. Insegnanti responsabili dell'educazione alla cittadinanza a livello secondario

A differenza dell'istruzione primaria, nella maggior parte dei paesi, a livello secondario, inclusa l'IVET, l'educazione alla cittadinanza viene insegnata da docenti che sono specialisti in particolari materie, ossia educazione alla cittadinanza o altre materie (si veda la figura 4.1). In alcuni paesi, esistono differenze tra l'istruzione generale e l'IVET. In Austria, gli insegnanti semi-specialisti di educazione alla cittadinanza insegnano nell'istruzione secondaria gene-

rale, mentre il personale specializzato in altre materie la insegna anche in scuole professionali/apprendistati a tempo parziale. In Svizzera, gli insegnanti generalisti sono responsabili dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza nell'IVET; in Islanda, la materia non è insegnata nel percorso IVET; e in Liechtenstein, gli studenti dell'IVET frequentano gli istituti di istruzione e formazione professionale svizzeri. Le informazioni sull'educazione alla cittadinanza nell'IVET non sono disponibili per Cipro e non sono quindi incluse nella figura.

Figura 4.1: Insegnanti generalmente responsabili dell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza nell'istruzione secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 2-3), 2016/17



Nota esplicativa

“Insegnanti specialisti di educazione alla cittadinanza” si riferisce agli insegnanti che si sono specializzati nell'insegnamento di educazione alla cittadinanza durante la formazione iniziale. “Insegnanti semi-specialisti di educazione alla cittadinanza” si riferisce agli insegnanti che si sono specializzati nell'insegnamento di educazione alla cittadinanza e in altre materie (fino a tre) durante la formazione iniziale. Tali profili si trovano principalmente al livello dell'istruzione secondaria.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): la specializzazione “insegnante di filosofia e cittadinanza” è stata introdotta nel settembre 2016 e sarà progressivamente sviluppata in modo che entro settembre 2020 soltanto gli insegnanti che hanno ottenuto un certificato in questa specializzazione siano in grado di insegnare la materia “filosofia e cittadinanza”. I docenti devono, inoltre, essere in possesso almeno di una laurea triennale e aver frequentato la formazione alla “neutralità” (*formation à la neutralité*).

Danimarca: il programma “Master in autorità e cittadinanza” è disponibile dall'autunno 2017.

Cipro: non sono disponibili informazioni sull'educazione alla cittadinanza nell'IVET.

Austria: nell'IVET, anche gli insegnanti di altre materie trattano questo tema.

Svizzera: nell'IVET, gli insegnanti generalisti sono responsabili dell'insegnamento di educazione alla cittadinanza.

Islanda: l'educazione alla cittadinanza non viene insegnata nell'IVET in contesto scolastico.

Liechtenstein: non esiste l'IVET in contesto scolastico.

Laddove l'educazione alla cittadinanza costituisce un tema cross-curricolare a livello secondario (si veda la figura 1.1 del capitolo 1), gli insegnanti di tutte le materie condividono la responsabilità di offrirla e nove sistemi educativi¹²⁹ dispongono di normative o raccomandazioni finalizzate a garantire che tutti i docenti acquisiscano specifiche competenze per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza durante la formazione iniziale (si veda anche la successiva sezione 4.2.3 sullo "Sviluppo delle competenze degli insegnanti durante la formazione iniziale").

Nei sistemi educativi europei in cui l'educazione alla cittadinanza è una materia separata o integrata in altre materie (si veda la figura 1.2 del capitolo 1), essa, nella maggior parte dei casi, è insegnata da docenti che sono specializzati in materie quali storia, scienze politiche, scienze sociali/sociologia, filosofia, ecc.. Mentre nell'anno scolastico 2010/11 era possibile specializzarsi durante la formazione iniziale degli insegnanti soltanto nel Regno Unito (Inghilterra) (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a), nel 2016/17 la stessa possibilità era offerta in cinque sistemi educativi (Belgio - Comunità francese -, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi e Regno Unito - Inghilterra); e, dall'autunno 2017, anche in Danimarca:

Nella **Comunità francese del Belgio**, nelle scuole che permettono di scegliere tra diversi corsi di religione e studi morali, la specializzazione di insegnante di filosofia e cittadinanza è stata introdotta nel settembre 2016¹³⁰ ed è stata progressivamente sviluppata in parallelo all'introduzione della nuova materia scolastica "filosofia e cittadinanza" (dal 2016/17 nelle scuole primarie e dal 2017/18 nelle scuole secondarie). A partire da settembre 2020, soltanto gli insegnanti che hanno conseguito tale certificato di specializzazione e che sono, inoltre, in possesso almeno di una laurea triennale, oltre ad aver seguito una formazione in "neutralità" (*formation à la neutralité*), saranno autorizzati a insegnare la materia. Il certificato viene rilasciato dagli enti di formazione iniziale degli insegnanti, che sono finanziati o sovvenzionati dalla Comunità francese.

In **Irlanda**, un numero crescente di insegnanti possiede un diploma di laurea in metodi di "educazione civica, sociale e politica" (CSPE) conseguito nell'ambito di un corso di laurea in scienze della formazione (nell'ISCED 2). Gli insegnanti che richiedono il riconoscimento del *Teaching Council* per la CSPE devono possedere una laurea di primo o secondo livello in sociologia e/o politica, devono dimostrare di avere conoscenze, competenze e una comprensione sufficienti per insegnare il programma di CSPE e devono aver completato uno

129 Comunità tedesca del Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito (Galles) e Norvegia.

130 [http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB-%20-%20Circulaire-%205821-%20\(6052_20160720_104743\).pdf](http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/FWB-%20-%20Circulaire-%205821-%20(6052_20160720_104743).pdf)

o più moduli sulla metodologia di insegnamento della CSPE¹³¹. A livello secondario superiore (ISCED 3), gli insegnanti della nuova materia “politica e società”, che è attualmente in fase di introduzione e che è ancora facoltativa per gli studenti, sono laureati in politica, sociologia e in aree di studio correlate. Con la piena attuazione di questa materia nel 2018, si prevede che verranno fornite linee guida più dettagliate sulle qualifiche richieste per gli insegnanti di questa materia.

In **Lussemburgo**, gli insegnanti specialisti di educazione alla cittadinanza vengono formati e reclutati già dal 2015. Questi docenti hanno una laurea magistrale in scienze politiche, incentrata su teorie e sistemi politici, relazioni internazionali, integrazione europea, economia politica, sociologia ed educazione alla cittadinanza. Essi vengono reclutati sulla base dei risultati conseguiti nell’ambito di un esame che prevede, tra le altre cose, una prova scritta e una dissertazione su argomenti legati all’educazione alla cittadinanza¹³².

Nei **Paesi Bassi**, l’educazione alla cittadinanza è generalmente insegnata da insegnanti specializzati in “educazione civica e sociologia”. Quelli che insegnano a livello ISCED 2 e nell’IVET seguono un corso di laurea di primo livello della durata di quattro anni, mentre gli insegnanti specialisti che insegnano a livello ISCED 3 seguono un ulteriore corso di laurea di secondo livello della durata di un anno.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, è disponibile una qualifica specifica per la cittadinanza, il *Professional Graduate Certificate in Education/Postgraduate Certificate in Education in Citizenship (PGCE)*”, che non è però conseguita da un numero significativo di futuri insegnanti¹³³. I corsi di PGCE in cittadinanza vengono offerti in diversi istituti di istruzione superiore e durano un anno accademico.

Infine, in **Danimarca**, il programma “Master in autorità e cittadinanza” è disponibile dall’autunno 2017. Si tratta di un corso di laurea di secondo livello a tempo parziale di durata biennale, che consente ai partecipanti di sviluppare le competenze pedagogiche e didattiche necessarie per aiutare gli studenti a capire il rapporto tra la persona e la comunità, in associazione a concetti quali l’individualismo, la globalizzazione, l’europizzazione e il multiculturalismo. I partecipanti saranno, inoltre, in grado di comprendere e valutare le diverse forme di cittadinanza e la loro rilevanza e validità in vari contesti.

In altri sette paesi, l’educazione alla cittadinanza è generalmente insegnata da insegnanti semi-specialisti, ossia docenti specializzati in educazione alla cittadinanza o civica e in una o altre materie, ma principalmente storia.

In **Repubblica ceca**, gli insegnanti sono, in genere, specializzati in due materie. L’educazione civica viene pertanto insegnata da docenti che hanno studiato tale materia in aggiunta a un’altra. Tuttavia, un insegnante abilitato, con il consenso del dirigente scolastico, può anche insegnare altre materie oltre a quelle della sua specializzazione.

In diversi paesi, i docenti uniscono la specializzazione nell’insegnamento dell’educazione alla cittadinanza a quella in storia. È questo il caso, ad esempio, in **Estonia e Polonia**, in cui le competenze sociali e civiche sono in genere insegnate da docenti specializzati in storia ed educazione civica. Analogamente, in Lettonia, l’educazione alla cittadinanza dal decimo al dodicesimo anno viene insegnata da insegnanti semi-specialisti

131 <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Registration/Documents/Curricular-Subject-Requirements-after-January-2017.pdf>

132 <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/personnel-ecoles/recrutement-enseignant-fonctionnaire/programmes-epreuves/sciences-politiques.pdf>

133 Secondo i dati del *National College for Teaching and Leadership (NCTL)*, il numero di insegnanti che nella formazione iniziale ha scelto la specializzazione nella materia ‘cittadinanza’ nell’anno accademico 2015/16 è stato pari a 175 (<https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-allocations-for-academic-year-2015-to-2016>)

con una formazione in studi sociali e in un'altra materia come storia o geografia. In **Lituania**, il nuovo corso di laurea triennale in "Insegnamento delle materie - storia ed educazione civica" viene scelto dagli studenti che vogliono insegnare storia o educazione alla cittadinanza, oppure entrambe le materie. La specializzazione in studi sociali abbraccia quattro componenti: educazione alla cittadinanza, etica, educazione alla salute ed economia. Anche in **Austria**, i docenti di educazione alla cittadinanza hanno in genere una laurea di primo o di secondo livello in "storia, studi sociali ed educazione alla cittadinanza" e in altre materie.

Infine, in **Slovacchia**, l'educazione alla cittadinanza è generalmente insegnata da insegnanti semi-specialisti che hanno ricevuto una formazione per insegnare filosofia ed educazione alla cittadinanza.

In Liechtenstein, Montenegro e nella Repubblica di Serbia, l'educazione alla cittadinanza viene generalmente insegnata da docenti specializzati in materie diverse dall'educazione alla cittadinanza che, tuttavia, devono seguire una formazione professionale in tale ambito (si veda l'allegato 5, disponibile online in versione inglese):

Dal momento che i futuri insegnanti in **Liechtenstein** completano la loro formazione iniziale in Svizzera o in Austria, al momento dell'ingresso nella professione devono seguire e superare tre corsi ed esami, rispettivamente sull'educazione civica e alla cittadinanza, sulla normativa scolastica e sulla storia nazionale.

In **Montenegro**, tutti gli insegnanti possono insegnare educazione civica a condizione di aver completato due moduli di formazione obbligatori sui concetti basilari del curriculum di educazione civica e sull'utilizzo appropriato delle strategie di apprendimento per l'insegnamento di tale materia.

Analogamente, in **Serbia**, qualunque insegnante a pieno titolo può insegnare educazione alla cittadinanza a condizione di aver completato uno o più corsi di sviluppo professionale continuo prestabiliti. Tali corsi sono specificamente allineati ai temi dell'educazione alla cittadinanza, presenti nel curriculum, e sono sostenuti dalle autorità educative di livello superiore.

4.2.3. Sviluppo delle competenze degli insegnanti durante la formazione iniziale

Durante la formazione iniziale, i futuri insegnanti di educazione alla cittadinanza devono acquisire una notevole quantità di conoscenze di base, oltre a competenze, attitudini e valori che li preparano a svolgere efficacemente il loro ruolo e ad adempiere le loro responsabilità in classe, a scuola e nella comunità nel suo insieme. In molti sistemi educativi europei, gli istituti di istruzione superiore hanno piena autonomia di decidere i contenuti dei loro programmi di formazione iniziale degli insegnanti. In altri, le autorità educative di livello superiore hanno adottato normative o raccomandazioni che definiscono alcune competenze essenziali, che i futuri insegnanti di educazione alla cittadinanza devono sviluppare nel corso della formazione iniziale (si veda anche l'analisi della letteratura scientifica sulle competenze degli insegnanti per l'educazione alla cittadinanza nella sezione 4.1.1, e i necessari quadri di riferimento delle politiche descritti nella sezione 4.1.2).

Soltanto cinque dei 12 sistemi educativi, che hanno insegnanti specialisti o semi-specialisti di educazione alla cittadinanza responsabili dell'insegnamento di tale materia a livello se-

condario, dispongono di normative o di raccomandazioni di livello superiore che specificano le competenze particolari da acquisire durante la formazione iniziale degli insegnanti (si veda la figura 4.2a). Tale numero così basso può spiegarsi con il fatto che i contenuti dei programmi della formazione iniziale degli insegnanti specialisti e semi-specialisti si concentrano ovviamente sulle competenze associate alla cittadinanza e, di conseguenza, vi è meno necessità di avere normative o raccomandazioni di livello superiore in tale ambito.

In due dei paesi in cui esistono tali normative o raccomandazioni (Paesi Bassi e Austria), esse si riferiscono alle competenze specifiche relative all'educazione alla cittadinanza, che i futuri insegnanti specialisti e semi-specialisti devono acquisire durante la formazione iniziale. In Irlanda, Polonia e Regno Unito (Inghilterra), al contrario, le competenze fondamentali che i docenti devono acquisire durante la formazione iniziale non sono specifiche per l'educazione alla cittadinanza ma riguardano tale materia. Di conseguenza, in questi paesi, tali normative o raccomandazioni si applicano non soltanto agli insegnanti specialisti e semi-specialisti di educazione alla cittadinanza, ma anche a quelli di altre materie (si veda anche la figura 4.2b).

Sebbene gli istituti di istruzione superiore siano autonomi nei **Paesi Bassi**, il Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze ha finanziato la creazione di basi di conoscenze. L'Associazione delle università di scienze applicate, di conseguenza, ha sviluppato una base di conoscenze per ciascuna materia, che gli istituti di formazione degli insegnanti integrano nei loro programmi su base volontaria. Il programma di formazione per i futuri docenti olandesi, che si specializzano in educazione civica e sociologia, affronta i temi stabiliti nelle basi di conoscenze per i corsi di laurea di primo¹³⁴ e secondo¹³⁵ livello in "educazione civica e sociologia", che includono questioni quali la cittadinanza politica, costituzionale e democratica; mass media e comunicazione; crimine e sicurezza; lavoro e assistenza sociale; pluralismo sociale; cultura e socializzazione; e sviluppi sociali e globali.

In **Austria**, i 14 istituti universitari di formazione degli insegnanti e le diverse università austriache, che offrono corsi di studio per la formazione degli insegnanti, sono stati organizzati in quattro gruppi regionali. A partire dall'anno accademico 2016/17, tutti i gruppi seguono la struttura di base dei "nuovi programmi di laurea di primo e di secondo livello per la formazione degli insegnanti"¹³⁶, anche se ogni gruppo ha un proprio curriculum. Il curriculum del gruppo nord-orientale (Austria meridionale, Vienna), ad esempio, determina i risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento dei futuri insegnanti di "storia, studi sociali ed educazione alla cittadinanza". Essi includono: conoscere le teorie, i metodi, i concetti e le categorie di base della didattica politica; essere in grado di trasmettere le conoscenze con metodi adeguati, inclusi i nuovi media; avere dimestichezza con il modello delle competenze per l'educazione alla cittadinanza; essere in grado di riflettere sull'educazione alla cittadinanza, richiedere feedback e valutare il proprio insegnamento; sapere come cooperare con gli attori esterni; ed essere in grado di gestire la diversità e l'inclusione nonché di promuovere la parità di genere¹³⁷. I curricula degli altri gruppi hanno risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento simili e si basano, inoltre, sulle competenze.

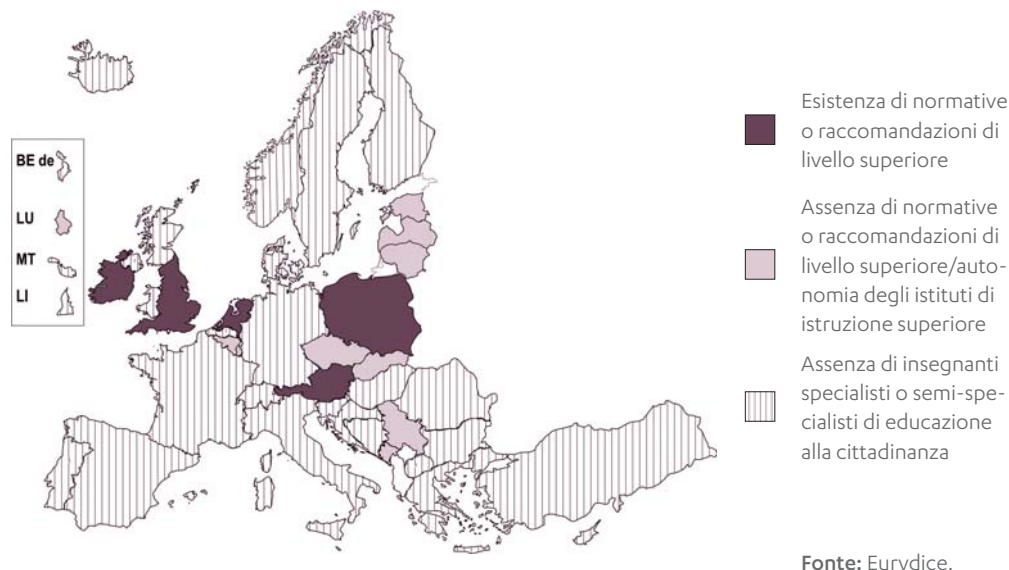
134 <https://www.10voordeleraar.nl/toetsen/oefenmateriaal?openhandleiding=26>

135 https://www.10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_master/kb_maatschappijleer_master.pdf

136 http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_engl.pdf

137 http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_243.pdf

Figura 4.2a: Normative e raccomandazioni di livello superiore sullo sviluppo di competenze durante la formazione iniziale degli insegnanti necessarie all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza - futuri docenti specialisti e semi-specialisti di educazione alla cittadinanza nell'istruzione secondaria generale e nell'IVET in contesto scolastico (ISCED 2-3), 2016/17



Nota esplicativa

Le competenze di educazione alla cittadinanza, da sviluppare durante la formazione iniziale degli insegnanti, possono includere la conoscenza del curriculum, degli obiettivi e dei contenuti dell'educazione alla cittadinanza; le capacità e i metodi didattici appropriati per l'educazione alla cittadinanza; la capacità di coinvolgere gli studenti, i genitori e la comunità locale; e la capacità di riflettere sulle pratiche e sulle performance al fine di migliorarle; ecc.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr) e Lussemburgo: le autorità educative di livello superiore stanno attualmente definendo le competenze fondamentali, che devono essere acquisite da tutti i futuri insegnanti specialisti di educazione alla cittadinanza durante la formazione iniziale.

Danimarca: il programma "Master in autorità e cittadinanza" è disponibile dall'autunno 2017.

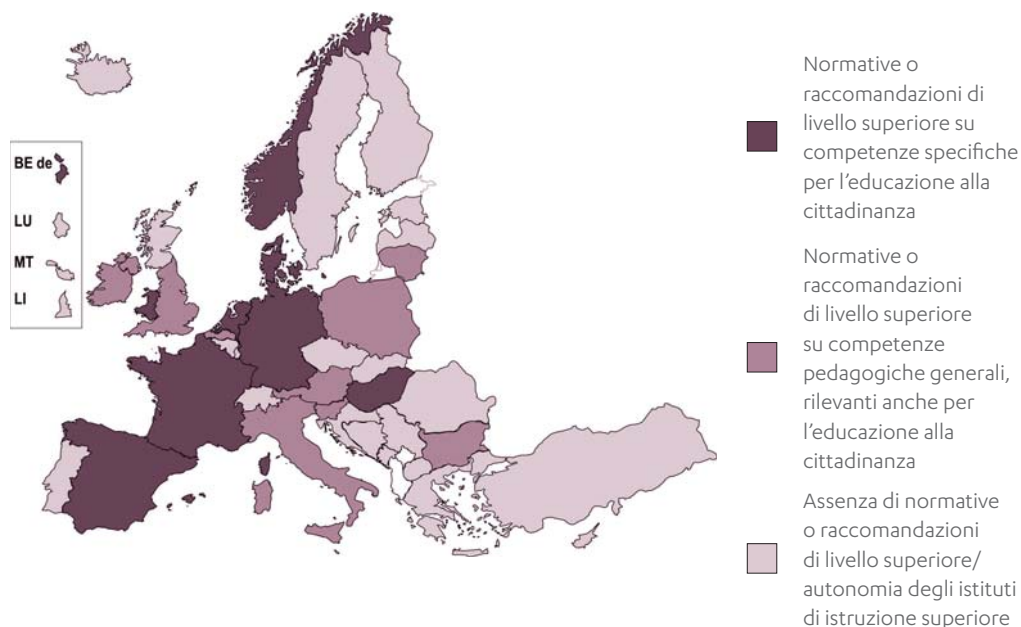
In Belgio (Comunità francese), Danimarca e Lussemburgo, in cui le specializzazioni in educazione alla cittadinanza sono state introdotte molto recentemente, le autorità educative di livello superiore stanno definendo le competenze fondamentali, che devono essere acquisite durante la formazione iniziale da tutti i futuri insegnanti specialisti di educazione alla cittadinanza.

Oltre alle politiche per promuovere lo sviluppo di competenze tra gli insegnanti specialisti e semi-specialisti di educazione alla cittadinanza, quasi la metà dei sistemi educativi europei dispone di normative o di raccomandazioni di livello superiore sulla formazione iniziale degli insegnanti, che affrontano tutte le competenze dei futuri docenti di livello primario e/o secondario (si veda la figura 4.2b). Anche in questo caso, è possibile operare una distinzione

tra i paesi in cui le normative o le raccomandazioni esistenti si concentrano specificamente sulle competenze per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, e quelli che hanno politiche che promuovono lo sviluppo di competenze pedagogiche generali, che sono importanti e positive anche per l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza.

Le normative o raccomandazioni di livello superiore, che mirano a promuovere lo sviluppo di competenze specifiche per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza durante la formazione iniziale degli insegnanti per tutti i futuri docenti, esistono in nove sistemi educativi: Comunità tedesca del Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito (Galles) e Norvegia (si veda anche la tabella sotto la figura 4.2b per una panoramica delle competenze specifiche per l'educazione alla cittadinanza, promosse attraverso la formazione iniziale degli insegnanti). In Portogallo, non esistono normative o raccomandazioni di livello superiore che promuovono lo sviluppo di competenze specifiche degli insegnanti; tuttavia, l'organo nazionale responsabile dell'accreditamento dei programmi di studio per la formazione iniziale degli insegnanti (*Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*) verifica che la componente della cittadinanza sia presente nelle aree trattate dai corsi.

Figura 4.2b: Normative e raccomandazioni di livello superiore sullo sviluppo di competenze durante la formazione iniziale degli insegnanti necessarie all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza - tutti i futuri docenti dell'istruzione primaria e secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le competenze di educazione alla cittadinanza, da sviluppare durante la formazione iniziale degli insegnanti, possono includere la conoscenza del curriculum, degli obiettivi e dei contenuti dell'educazione alla cittadinanza; le capacità e i metodi didattici appropriati per l'educazione alla cittadinanza; la capacità di coinvolgere gli studenti, i genitori e la comunità locale; e la capacità di riflettere sulle pratiche e sulle performance al fine di migliorarle; ecc.

Note specifiche per paese

Belgio (BE de): la formazione iniziale degli insegnanti viene offerta soltanto agli studenti che diventeranno insegnanti di livello ISCED 1.

Lussemburgo: a partire dal 2017/18, tutti i futuri insegnanti possono seguire un corso di formazione modulare sulla cultura scolastica democratica (12 ore)¹³⁸.

Liechtenstein: i futuri insegnanti completano la loro formazione in Svizzera o in Austria; tuttavia, al momento dell'accesso alla professione, devono seguire tre corsi e superare tre esami sull'educazione civica e alla cittadinanza, sulla normativa scolastica e sulla storia nazionale incentrati sul Liechtenstein.

Paesi Bassi: le basi di conoscenze per i corsi di laurea di primo e di secondo livello in "educazione civica e sociologia", nonché quelle per la formazione degli insegnanti, sono state sviluppate dall'Associazione delle università di scienze applicate, con i finanziamenti del Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze. Gli istituti di formazione degli insegnanti integrano le basi di conoscenze nei loro programmi su base volontaria.

138 <https://ssl.education.lu/ifen/descriptionformation?idFormation=109382>

Panoramica delle competenze specifiche per insegnare educazione alla cittadinanza che tutti i futuri insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria generale e dell'IVET in contesto scolastico devono sviluppare durante la formazione iniziale (ISCED 1-3), 2016/17 (Figura 4.2b)

Belgio - Comunità tedesca

Formazione iniziale degli insegnanti per l'ISCED 1¹³⁹

- ❖ Conoscenza di base dei concetti politici e dell'educazione alla cittadinanza
- ❖ Tradurre i concetti politici in un linguaggio facile per i bambini
- ❖ Discutere e trattare questioni sociali correnti
- ❖ Essere aperti, tolleranti e rispettosi verso gli altri
- ❖ Instaurare rapporti efficaci e costruttivi con gli altri, inclusi i genitori
- ❖ Valutare in modo critico l'educazione alla cittadinanza
- ❖ Riflettere sull'identità culturale, sulla diversità e sul pensiero etnocentrico

Danimarca

Corso di laurea di primo livello - programma di formazione degli insegnanti¹⁴⁰

- ❖ Conoscenza dei diritti umani e dei diritti dei minori e conoscenza delle basi filosofiche per riflettere sui rapporti tra diritti umani, religione e democrazia
- ❖ Conoscenza delle varie forme di cittadinanza e di cittadinanza mondiale in una prospettiva storica e contemporanea
- ❖ Capacità di gestire sfide complesse nell'ambito della professione docente nel contesto del pluralismo culturale, religioso e basato sui valori
- ❖ Capacità di assicurare l'apprendimento, lo sviluppo e il benessere degli alunni

Germania

Requisiti relativi ai contenuti e standard per la formazione degli insegnanti¹⁴¹

- ❖ Educazione alla democrazia e didattica della democrazia per gli insegnanti delle seguenti aree tematiche: politica/studi sociali/economia
- ❖ Conoscenza della Costituzione, della legge e delle convenzioni sui diritti umani

139 http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources/downloads/Kursbeschreibung_Lehramt_Primary_2015-2016.pdf

140 <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

141 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf; e http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Spagna

Corso di laurea di primo livello - Insegnanti di livello primario (ISCED 1); e

Corso di laurea di secondo livello - formazione degli insegnanti di livello secondario inferiore e superiore, formazione professionale e insegnamento delle lingue straniere (ISCED 2 e 3 generale e IVET)¹⁴².

Per gli insegnanti di livello primario (ISCED 1):

- ❖ Promuovere l'educazione alla cittadinanza democratica e la pratica del pensiero critico sociale
- ❖ Analizzare in modo critico e integrare i temi più rilevanti nella società odierna, quali: modifiche nei rapporti tra generi e nelle relazioni intergenerazionali, multiculturalismo e interculturalismo, discriminazione e inclusione sociale e sviluppo sostenibile
- ❖ Creare e regolamentare spazi di apprendimento in contesti diversi, prestando attenzione alla parità di genere, al rispetto dei diritti umani e ai valori dell'educazione alla cittadinanza
- ❖ Collaborare con i diversi settori della comunità educativa e dell'ambiente sociale

Per gli insegnanti di livello secondario (ISCED 2 e 3, e IVET):

- ❖ Correlare l'educazione all'ambiente sociale e comprendere il ruolo educativo della famiglia e della comunità, nell'acquisizione di competenze e nell'apprendimento, e rispetto a diritti e libertà, parità di diritti e opportunità per uomini e donne e parità di trattamento e non discriminazione verso le persone con disabilità
- ❖ Padroneggiare le competenze e le capacità sociali necessarie per promuovere l'apprendimento, l'interazione, la comunicazione e la convivenza in classe, e affrontare la questione della disciplina e della risoluzione dei conflitti
- ❖ Sviluppare e realizzare attività di apprendimento formali e informali che aiutino a rendere la scuola un luogo di partecipazione e di convivenza nell'ambiente in cui è situata

142 Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3858/2007; Orden EDU/3498/2011

Francia

Quadro di riferimento delle competenze per la professione docente, ISCED 1-3 generale e IVET; e

Piano d'azione "La grande mobilitazione scolastica per i valori della Repubblica"¹⁴³

- ❖ Promuovere il laicismo e rifiutare tutte le forme di violenza e discriminazione
- ❖ Promuovere i valori della Repubblica
- ❖ Prendere in considerazione la diversità degli studenti e accompagnarli nel processo di apprendimento
- ❖ Agire come educatori responsabili ed etici
- ❖ Integrare gli strumenti digitali nel processo di insegnamento
- ❖ Cooperare in team, con genitori e partner della scuola
- ❖ Contribuire alle azioni della comunità scolastica

Ungheria

Decreto ministeriale sui risultati dell'apprendimento della formazione degli insegnanti¹⁴⁴

- ❖ Conoscenza di base dei processi democratici, del multiculturalismo e dello sviluppo delle comunità sociali
- ❖ Sviluppo di un ambiente tollerante in classe e nella comunità degli studenti
- ❖ Gestione dei conflitti e assistenza allo sviluppo di una cittadinanza attiva tra gli studenti
- ❖ Impegnarsi per i valori democratici e nazionali, essere liberi da pregiudizi ed essere disposti ad accettare e rispettare le opinioni e i valori diversi
- ❖ Cooperazione con i genitori

Paesi Bassi

Basi di conoscenze generali per la formazione degli insegnanti¹⁴⁵

- ❖ Conoscenza di base dell'educazione alla cittadinanza e relative competenze

143 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066; <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

144 http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM×hift=20160901

145 <http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/themas/opleidentotleraar/generiek.pdf>; e https://10voordeleraar.nl/documents/kennisbases_bachelor/kb-generiek.pdf

Regno Unito (Galles)

Standard degli insegnanti abilitati in Galles; e Educazione allo sviluppo sostenibile e cittadinanza globale: Informazioni per gli insegnanti tirocinanti e i nuovi docenti in Galles¹⁴⁶

- ❖ Conoscere e capire le finalità e le linee guida del curriculum nazionale, in particolare avere dimestichezza con le più recenti linee guida nazionali sulla promozione dell'educazione allo sviluppo sostenibile e sulla cittadinanza globale
- ❖Cogliere le opportunità idonee per promuovere e insegnare l'educazione allo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale in tutti gli aspetti rilevanti dell'insegnamento
- ❖ Assicurare l'integrazione del tema "educazione allo sviluppo sostenibile e cittadinanza globale" nell'ethos della scuola
- ❖ Stabilire legami con la comunità scolastica più ampia

Norvegia

Piani di riferimento per la formazione degli insegnanti di livello primario e secondario inferiore (ISCED 2 generale)¹⁴⁷

- ❖ Conoscenze e capacità relative ai temi della democrazia e della cittadinanza

146 <http://gov.wales/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> e <http://gov.wales/docs/dcells/publications/081204infoteachertraineesen.pdf>

147 <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-l1064431.pdf>; e <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf>

Nella maggior parte dei sistemi educativi sopra indicati, nello sviluppo delle specifiche competenze per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, durante la formazione iniziale di tutti i futuri insegnanti di livello primario e/o secondario, l'attenzione è rivolta a sviluppare non solo le conoscenze, ma anche le competenze e le attitudini relative all'insegnamento di tale materia. Inoltre, in Danimarca, Spagna, Francia e Ungheria, le competenze promosse includono anche i valori, ossia l'impegno in favore dei valori di cittadinanza (ad esempio, i valori democratici) e il rispetto degli altri, nonché la capacità di gestire le differenze tra i valori, come nel caso di Danimarca, Spagna e Ungheria; e la promozione dei valori nazionali, come avviene in Francia e Ungheria.

La dimensione delle conoscenze in tutti questi sistemi educativi comprende una conoscenza di base delle questioni relative all'educazione alla cittadinanza chiamata educazione alla democrazia (Germania), educazione alla cittadinanza democratica (Spagna) ed educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale (Regno Unito - Galles). Inoltre, tale dimensione include una conoscenza dei diritti umani e dei minori (Danimarca, Germania e Spagna), la comprensione di concetti politici (Comunità tedesca del Belgio) e la consapevolezza della prospettiva storica (Danimarca e Liechtenstein).

Per quanto riguarda le competenze per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, le normative e le raccomandazioni di livello superiore di quattro paesi (Danimarca, Spagna, Francia e Ungheria) fanno riferimento alla necessità di promuovere la capacità degli insegnanti di creare spazi di apprendimento adeguati, sviluppare la tolleranza e far fronte alle sfide legate alla diversità degli studenti, inclusa quella culturale, religiosa e basata sui valori. Un altro riferimento è quello alle competenze necessarie per stimolare la comunicazione e la discussione, specialmente sui temi sociali di attualità (Comunità tedesca del Belgio e Spagna), nonché per gestire i conflitti e promuovere la convivenza (Spagna e Ungheria).

Un'altra competenza fondamentale relativa al coinvolgimento degli studenti, dei genitori e della comunità locale è inclusa nelle normative o raccomandazioni di livello superiore per la formazione iniziale degli insegnanti nella Comunità tedesca del Belgio, in Spagna, Francia, Ungheria e nel Regno Unito (Galles). Essa comprende la costruzione di rapporti efficaci e il lavoro in team a scuola e con la comunità educativa, i partner scolastici, i genitori e, più in generale, con la comunità locale, al fine di promuovere la cittadinanza democratica attiva tra gli studenti.

Infine, le competenze relative alla capacità di riflettere sull'educazione alla cittadinanza, valutarla e migliorarla sono menzionate soltanto nelle normative o raccomandazioni di livello superiore della Comunità tedesca del Belgio e della Spagna. In entrambi i casi, l'attenzione è rivolta alla valutazione critica dell'educazione alla cittadinanza e ai suoi contenuti.

Altri dieci sistemi educativi europei – Comunità fiamminga del Belgio¹⁴⁸, Bulgaria¹⁴⁹, Irlanda¹⁵⁰, Italia¹⁵¹, Lituania¹⁵², Austria¹⁵³, Polonia¹⁵⁴, Slovenia¹⁵⁵, Regno Unito (Inghilterra¹⁵⁶ e Irlanda del Nord¹⁵⁷) – hanno anche normative o raccomandazioni di livello superiore, che mirano a promuovere le competenze di tutti i docenti attraverso la formazione iniziale degli insegnanti. Tuttavia, esse non si concentrano specificamente sulle competenze relative all'educazione alla cittadinanza, ma piuttosto sulle competenze pedagogiche generali che possono essere utili anche per la realizzazione dell'educazione alla cittadinanza.

In tutti questi sistemi educativi, le normative o le raccomandazioni di livello superiore si concentrano sullo sviluppo delle conoscenze degli insegnanti, specifiche per le materie, nonché sui metodi di insegnamento e apprendimento (ad esempio incoraggiando la cooperazione e l'apprendimento in gruppi), ma non sulle attitudini e sui valori. In Italia e Lituania, un'attenzione particolare è dedicata alla promozione dell'apprendimento inclusivo; e, analogamente, in Slovenia e Regno Unito (Irlanda del Nord), i requisiti includono la capacità

148 <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe31c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-l1064431.pdf>; e <https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe31c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf>

149 Ordinanza n.12 del Ministero dell'istruzione e delle scienze del 01.09.2016 sullo status o sullo sviluppo professionale degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e degli altri specialisti del settore pedagogico (prom. SG. 75 27.099.2016) e domanda n. 2 relativa all'art. 42, par. 2 comma 1 dell'ordinanza.

150 <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>

151 Legge 107/2015, art. 1, par. 115-120 e Decreto ministeriale n. 850/2015.

152 http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date_from=2015-12-10&date_till=2015-12-10&text=&submit_lawacts_search=No.V-1264

153 Legge federale sull'organizzazione delle università e dei loro studi – Legge sulle università, 2002; Legge sull'istruzione superiore, 2006; Legge di riferimento federale sull'introduzione di una nuova formazione degli insegnanti, 2013; e Regolamento sui curricula per l'istruzione superiore, 2013.

154 <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>

155 <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201194&stevilka=4013>

156 <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

157 http://www.gtcni.org.uk/userfiles/file/The_Reflective_Profession_3rd-edition.pdf

degli insegnanti di offrire un ambiente di apprendimento sicuro e di supporto in cui gli studenti si sentano accettati e in cui sia rispettata la diversità, intesa come diversità sociale, culturale, linguistica, religiosa.

Un altro elemento ricorrente nelle normative o raccomandazioni di livello superiore di molti di questi sistemi educativi è la capacità di lavorare in team e di stabilire partenariati nelle scuole con i genitori, nonché con gli altri soggetti interessati della comunità locale. Al contrario, nessuno di questi sistemi educativi fa riferimento allo sviluppo delle competenze degli insegnanti relative alla riflessione e al miglioramento nella materia che insegnano.

4.2.4. Formazione professionale durante la formazione iniziale degli insegnanti e nella transizione alla professione docente

Come illustrato nella sezione 4.1.2 dell'analisi della letteratura, le opportunità di praticare l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza in contesti reali attraverso i tirocini, durante il periodo di avvio alla professione oppure con l'aiuto di un mentore, costituiscono elementi importanti per la formazione pratica dei futuri insegnanti e di quelli principianti. Sebbene questi tre elementi esistano nella maggior parte dei paesi europei e molte autorità nazionali ne definiscano la durata minima (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015b), i contenuti non sono, in genere, influenzati dalle politiche di livello superiore.

Soltanto sei sistemi educativi europei – Francia, Ungheria, Slovenia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) – hanno normative e raccomandazioni di livello superiore che promuovono le competenze di educazione alla cittadinanza attraverso i tirocini, una fase di avvio alla professione e/o il mentoring, per tutte le materie. Tra questi, Francia e Slovenia sono gli unici paesi che uniscono i requisiti specifici sulle competenze relative all'educazione alla cittadinanza degli insegnanti, durante il periodo di avvio alla professione, all'offerta di sostegno tramite il mentoring.

In **Francia**, durante il secondo anno di formazione professionale, i futuri insegnanti vengono a contatto con gli studenti, trascorrono ore di insegnamento in classe e vengono assistiti da docenti qualificati. Il quadro di riferimento delle competenze¹⁵⁸ alla base dello sviluppo professionale dei futuri insegnanti si concentra su questioni quali la promozione dei valori della Repubblica, la considerazione della diversità degli studenti, l'agire come un educatore responsabile ed etico, il lavoro in team con i genitori e i partner scolastici, e il contributo alle azioni della comunità scolastica (si veda il caso di studio 4).

158 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

In **Slovenia**, le “Norme sui tirocini per i professionisti dell’istruzione”¹⁵⁹ prevedono che sia il periodo di avvio alla professione che il mentoring professionale debbano includere contenuti relativi alla promozione della democrazia tra gli studenti, oltre al rispetto per la diversità umana e il multiculturalismo.

In Ungheria e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le normative o raccomandazioni di livello superiore sulle competenze che gli insegnanti devono sviluppare durante la formazione iniziale (si veda la sezione 4.2.3) si applicano anche ai tirocini, al periodo di avvio alla professione e al mentoring professionale. Secondo la precedente classificazione, l’offerta in Ungheria e Regno Unito (Galles) è più incentrata sulla promozione delle competenze degli insegnanti relative all’educazione alla cittadinanza, mentre in Inghilterra e Irlanda del Nord essa riguarda le competenze pedagogiche generali, che sono importanti e utili anche per l’insegnamento dell’educazione alla cittadinanza.

4.3. Sviluppo professionale continuo

Dopo la formazione iniziale degli insegnanti e l’accesso alla professione, sorge la necessità di un ulteriore sviluppo professionale. Le seguenti sezioni si concentrano, quindi, sulle attività di sviluppo professionale continuo, relative all’educazione alla cittadinanza, organizzate e/o sostenute dalle autorità educative di livello superiore, in primo luogo per gli insegnanti e, in secondo luogo, per i dirigenti scolastici.

4.3.1. Attività di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello superiore

L’organizzazione e l’offerta di sviluppo professionale continuo sono generalmente caratterizzate da una varietà in termini di enti fornitori e di materie trattate. Nella maggior parte dei paesi europei, tra gli enti fornitori troviamo i centri di formazione degli insegnanti, le associazioni di docenti, le scuole, gli istituti per la formazione superiore, i soggetti che offrono la formazione, ecc.. Lo sviluppo professionale continuo è considerato un obbligo professionale nella maggior parte dei sistemi educativi, ma, in alcuni, esso è solo raccomandato o facoltativo (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015b).

La figura 4.3 mostra che, nell’area dell’educazione alla cittadinanza, le autorità educative di livello superiore di circa due terzi di tutti i sistemi educativi europei sono coinvolte

159 <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697>

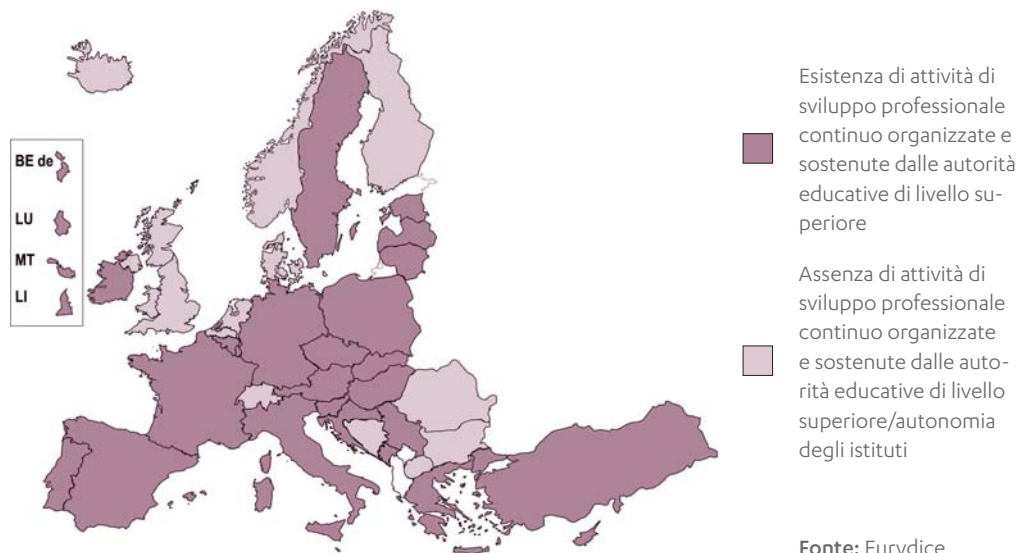
nell'offerta delle relative attività di sviluppo professionale continuo (si veda anche l'allegato 5, disponibile solo in versione elettronica in inglese, nonché il caso di studio 4), anche se gli istituti di formazione superiore sono in genere autonomi. Il principale obiettivo di queste attività di sviluppo professionale continuo è quello di sviluppare le conoscenze e le competenze del corpo docente e di migliorare l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole, anche se la partecipazione degli insegnanti resta spesso facoltativa. Il coinvolgimento delle autorità di livello superiore può comprendere l'offerta del relativo sviluppo professionale continuo attraverso istituti di formazione nazionali, o regionali, e/o l'offerta di finanziamenti complessivi per sostenere tali attività.

Sebbene nella maggior parte dei sistemi educativi, le attività di sviluppo professionale continuo, organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello superiore, siano destinate a tutti gli insegnanti, alcuni paesi le offrono ai docenti di determinate materie. Questi ultimi possono essere insegnanti specialisti o semi-specialisti di educazione alla cittadinanza (come è il caso, ad esempio, della Comunità francese del Belgio, di Belgio, Irlanda, Lituania e Slovacchia); o docenti di altre materie specifiche, come studi sociali, storia, geografia, etica, ecc. (come è il caso, ad esempio, di Francia, Italia, Malta e Turchia). Va notato, tuttavia, che in Irlanda, Lituania e Italia, lo sviluppo professionale continuo relativo alla cittadinanza non è riservato esclusivamente agli insegnanti specializzati in questo settore.

Nella **Comunità francese del Belgio**, in **Irlanda**, **Lituania** e **Slovacchia**, i corsi di sviluppo professionale continuo organizzati e/o sostenuti dalle autorità educative di livello superiore sono direttamente correlati all'obiettivo di rafforzare le conoscenze, le capacità e le competenze degli insegnanti specialisti o semi-specialisti nella materia curriculare o nell'area dell'educazione alla cittadinanza.

In **Francia**, **Italia**, **Malta** e **Turchia**, al contrario, alcuni corsi di sviluppo professionale continuo organizzati o supportati dalle autorità educative di livello superiore sono destinati agli insegnanti disciplinari, che di solito sono coinvolti nell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Essi trattano le conoscenze degli insegnanti in temi quali legge e giustizia, diritti umani e cittadinanza democratica, nonché cittadinanza europea e competenze civiche, oltre che alle capacità collaborative e gestionali, agli approcci all'insegnamento inclusivo e partecipativo e alla conoscenza di questioni quali l'integrazione dei gruppi minoritari, le convenzioni internazionali sui diritti dei bambini e i valori etici.

Figura 4.3: Attività di sviluppo professionale continuo organizzate o supportate dalle autorità educative di livello superiore per aiutare gli insegnanti a sviluppare le competenze necessarie per insegnare educazione alla cittadinanza, 2016/17.



Nota esplicativa

Le competenze per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, che devono essere sviluppate durante lo sviluppo professionale continuo, possono includere la conoscenza del curriculum, degli obiettivi e dei contenuti dell'educazione alla cittadinanza; le capacità e i metodi didattici appropriati per l'educazione alla cittadinanza; la capacità di coinvolgere gli studenti, i genitori e la comunità locale; e la capacità di riflettere sulle pratiche e sulle performance per migliorarle; ecc..

In altri sistemi educativi¹⁶⁰, le autorità educative di livello superiore organizzano e/o sostengono le attività di sviluppo professionale continuo per aumentare le competenze di tutti gli insegnanti nell'area dell'educazione alla cittadinanza:

Ad esempio, in **Spagna**, vari programmi di sviluppo professionale continuo vengono forniti dal Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport (MECD) e dai governi delle diverse Comunità autonome. I temi trattati includono, tra gli altri, la convivenza a scuola e la cittadinanza attiva nell'era digitale (MECD); la promozione del rispetto e della tolleranza per la diversità di genere (governo di Castiglia e León); la risoluzione dei conflitti (governo di Castiglia-La Mancia); il volontariato e la partecipazione attiva degli studenti a progetti di solidarietà, l'educazione interculturale, l'istruzione inclusiva, l'educazione ai valori e la cittadinanza globale (governo della Galizia).

A **Cipro**, i seminari di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti dell'istruzione secondaria, offerti dall'Istituto pedagogico cipriota nel 2016/17, affrontano temi quali coltivare l'empatia, applicare politiche contro il razzismo, i rapporti umani e la gestione delle crisi, l'educazione ai diritti umani, l'integrazione degli studenti migranti nelle scuole, lo sviluppo delle capacità empatiche e il rispetto per la diversità.

¹⁶⁰ Comunità tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Spagna, Croazia, Italia, Cipro, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Austria, Polonia, Slovenia, Svezia, Liechtenstein, Montenegro e Serbia.

Le più recenti attività di sviluppo professionale continuo offerte dal Centro per lo sviluppo dell'istruzione, gestito dal Ministero dell'istruzione nazionale in **Polonia**, hanno affrontato temi quali la formazione giuridica a scuola, la neutralizzazione dell'incitazione all'odio (*hate speech*), l'educazione all'etica, le competenze civiche e sociali nell'istruzione formale, le scuole attive e la responsabilità globale, la democrazia scolastica, l'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani e il multiculturalismo nella pratica scolastica.

In **Portogallo**, la Direzione generale per l'istruzione del Ministero dell'istruzione offre corsi di sviluppo professionale continuo per insegnanti di tutte le materie e di tutti i livelli, secondo le "Linee guida per l'educazione alla cittadinanza". Le questioni trattate più di recente includono l'educazione finanziaria, l'apprendimento tramite le sfide imprenditoriali e l'educazione alla pace.

Alcuni paesi cercano di influenzare lo sviluppo delle competenze di cittadinanza tra gli insegnanti di tutte le materie, non soltanto attraverso l'offerta di corsi di formazione e seminari, ma anche con altri metodi, quali l'organizzazione di conferenze nazionali (Croazia), la creazione di specializzazioni accademiche (Austria) e l'offerta di pacchetti di sviluppo professionale continuo online (Svezia). In Germania, le autorità di livello superiore intervengono direttamente specificando i contenuti obbligatori per i corsi di sviluppo professionale continuo.

In **Germania**, diversi documenti ufficiali pubblicati dalla Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali dei *Länder* stabiliscono contenuti obbligatori comuni per la formazione degli insegnanti, che si applicano a tutti i *Länder*. Essi includono l'educazione alla democrazia e la didattica della democrazia, la conoscenza della Legge fondamentale (la Costituzione tedesca) e le convenzioni sui diritti umani.

In **Croazia**, si sono tenute di recente una serie di conferenze nazionali, aperte a tutti gli insegnanti, che hanno affrontato temi quali l'educazione civica e lo sviluppo sostenibile, i metodi di apprendimento non formale nell'educazione civica, l'educazione civica e la comunicazione per gli esperti di formazione e riabilitazione e le dimensioni strutturali e funzionali delle competenze civiche nell'insegnamento della geografia.

Il Ministero federale **austriano** per l'istruzione finanzia, ogni due anni, la partecipazione di 12 insegnanti al corso di laurea magistrale in educazione alla cittadinanza presso la Donau-Universität Krems (università per la formazione continua), che mira a fornire agli insegnanti competenze accademiche e pratiche relative all'educazione alla cittadinanza. Questi vengono formati per realizzare l'educazione alla cittadinanza come tema integrato, oltre che come principio educativo cross-curricolare. I temi trattati dal corso includono i concetti di base dell'educazione alla cittadinanza, la politica e i media, la cultura, l'economia, l'Europa, la partecipazione, ecc. e ogni ciclo di studi è dedicato a un diverso argomento principale.

L'Agenzia nazionale **svedese** per l'istruzione offre vari pacchetti di corsi di sviluppo professionale continuo online per insegnanti e dirigenti scolastici sui temi relativi all'educazione alla cittadinanza, come l'apprendimento cooperativo, il miglioramento del pensiero critico e l'alfabetizzazione ai media, e la promozione dei valori democratici.

Oltre all'attuale offerta di sviluppo professionale continuo, alcuni paesi europei puntano anche a sviluppare le competenze degli insegnanti per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza attraverso la partecipazione a progetti e iniziative europei:

Cipro, ad esempio, ha partecipato come paese partner a pieno titolo ai due cicli del progetto dell'UE e del Consiglio d'Europa "*Teaching Controversial Issues – Developing Effective Training for Teachers and School Leaders*", il cui scopo era sviluppare la formazione efficace su questi temi e rafforzare la capacità e la fiducia

degli insegnanti e dei dirigenti scolastici in questo ambito. Altri paesi coinvolti nel progetto sono stati Irlanda, Spagna, Regno Unito e Montenegro, con il sostegno di Francia, Austria, Svezia e Albania. Il primo ciclo del progetto (*Living with Controversy – A Training Tool for Teachers*) è stato condotto nel 2014/15, mentre il secondo ciclo (*Managing Controversy: A Whole-School Training Tool*) nel 2015/16. Il risultato del progetto è un programma di sviluppo professionale per gli insegnanti, pensato per sostenere e promuovere l'insegnamento di temi controversi nelle scuole europee.

Nel 2016, la **Polonia** ha partecipato al progetto “*Democracy at School*”, una joint venture del Ministero dell'istruzione nazionale, del *Centre for Education Development*, dello *European Wergeland Centre (EWC)*¹⁶¹ e del Consiglio d'Europa. Questo progetto, della durata di un anno, è stato realizzato in un ambiente internazionale e prevedeva due fasi, un corso di formazione di una settimana presso il centro di formazione del *Centre for Education Development* e 10 mesi di realizzazione di progetti nelle scuole.

Anche diversi altri paesi europei, inclusi **Repubblica ceca, Estonia, Grecia, Lettonia, Lituania e Slovacchia** hanno partecipato a iniziative organizzate dall'EWC, in particolare le Accademie (estive) regionali e nazionali¹⁶², che mirano a promuovere una cultura più democratica nelle scuole europee, sviluppando le competenze dei professionisti della formazione e degli attori della comunità nell'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani. I partecipanti imparano e utilizzano attivamente strumenti e strategie per promuovere la democrazia e i diritti umani nelle scuole e nelle loro comunità. Le Accademie regionali e nazionali vengono offerte dell'EWC in stretta cooperazione con i Ministeri dell'istruzione, gli istituti nazionali di formazione degli insegnanti e il Consiglio d'Europa.

4.3.2. Attività di sviluppo professionale continuo per i dirigenti scolastici organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello superiore

Come gli insegnanti, anche i dirigenti scolastici sono attori importanti per l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole. I dirigenti scolastici hanno un ruolo fondamentale da svolgere, ad esempio, incoraggiando una cultura scolastica favorevole, promuovendo la partecipazione attiva di tutti i membri della comunità scolastica o creando opportunità per le attività relative alla cittadinanza (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a). In generale, essi sono liberi di partecipare a tutte le attività di sviluppo professionale continuo offerte agli insegnanti. Tuttavia, una formazione e un sostegno professionali mirati possono aiutarli a dotarsi delle competenze specifiche di cui necessitano per ricoprire il loro ruolo.

Nell'anno scolastico 2016/17, in 14 paesi europei¹⁶³ le autorità educative di livello superiore hanno organizzato o sostenuto attività di sviluppo professionale continuo per promuovere le competenze dei dirigenti scolastici nella realizzazione dell'educazione alla cittadinanza

161 L'EWC è un centro di risorse istituito nel 2008 dal Consiglio d'Europa e dalla Norvegia per promuovere l'educazione alla comprensione interculturale, i diritti umani e la cittadinanza democratica.

162 <http://www.theewc.org/Content/What-we-do/Summer-Academies>

163 Bulgaria, Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Austria, Polonia e Slovenia.

nelle scuole (si veda la figura 4.4). In quattro di questi – Bulgaria, Francia, Austria e Polonia – l’attenzione è rivolta all’educazione alla cittadinanza in senso ampio:

In **Bulgaria**, ad esempio, l’Istituto nazionale per l’istruzione e le qualifiche offre ai dirigenti scolastici attività di formazione tematiche anche su temi quali l’educazione civica, concentrandosi sul lavoro pratico e sui metodi di apprendimento attivo¹⁶⁴. Analogamente, in **Francia**, il Piano nazionale per la formazione 2016/17 prevede una formazione per i dirigenti scolastici sull’educazione civica e morale, sul percorso per la cittadinanza, sulla prevenzione della radicalizzazione, sulla trasmissione dei valori della Repubblica, ecc.

In Croazia, Italia e Paesi Bassi, al contrario, i programmi di formazione per i dirigenti scolastici offerti dalle autorità educative di livello superiore affrontano, tra gli altri, aspetti più specifici relativi alla realizzazione del curriculum di educazione alla cittadinanza:

In **Croazia** e in **Italia**, i temi trattati nei laboratori e nei seminari per i dirigenti scolastici includono l’implementazione dell’educazione alla cittadinanza come tema cross-curricolare nelle scuole.

Nei **Paesi Bassi**, uno dei corsi offerti dalle autorità educative di livello superiore chiamato “Forming Citizens”¹⁶⁵ consente ai dirigenti e ai direttori scolastici di sviluppare idee su come integrare l’educazione alla cittadinanza nelle scuole primarie.

Alcune delle attività di sviluppo professionale continuo per i dirigenti scolastici in diversi altri paesi, tra cui Estonia, Irlanda, Cipro, Lettonia e Slovenia, si concentrano principalmente sulla realizzazione dell’educazione alla cittadinanza attraverso la cultura e la governance scolastica. Mentre il programma di formazione in Slovenia è obbligatorio per tutti i futuri dirigenti scolastici, quelli di Estonia e Cipro hanno l’obiettivo di rivolgersi ai dirigenti scolastici appena nominati, mentre in Irlanda, Spagna e Lettonia, sono destinati a tutti i dirigenti scolastici:

Le autorità educative di livello superiore della **Slovenia** offrono un programma sulla gestione delle scuole come ambienti di apprendimento in cui si realizza la cittadinanza. La partecipazione a questo programma di formazione per ottenere la “Licenza di dirigente scolastico” costituisce un prerequisito per diventare dirigente scolastico. Il programma contiene moduli su temi quali l’educazione ai diritti umani, le persone nelle organizzazioni, i dirigenti scolastici come leader educativi e l’attuazione dei diritti umani e dei diritti dei bambini nella scuola nell’ambito della cultura scolastica e come una delle responsabilità dei dirigenti scolastici. I programmi facoltativi di sviluppo professionale continuo per i dirigenti scolastici trattano altri temi relativi all’educazione alla cittadinanza, come la leadership, la professionalità e l’etica¹⁶⁶.

In **Estonia** e a **Cipro**, le attività di sviluppo professionale continuo, offerte di recente dalle autorità educative di livello superiore, sono rivolte ai dirigenti scolastici in servizio. Il programma estone si concentra sulla gestione scolastica democratica¹⁶⁷, mentre quello cipriota sul ruolo dei dirigenti scolastici (delle scuole primarie e secondarie) nell’insegnamento, nella gestione e nel miglioramento della diversità socio-culturale¹⁶⁸.

164 <http://www.niokso.bg/obucheniya/katalog-2016>

165 <http://www.onderwijsadvies.nl/diensten/dienstenoverzicht/burgerschap>

166 <http://www.solazaravnatelje.si>

167 <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/alustavate-koolijuhtide-arenguprogramm>

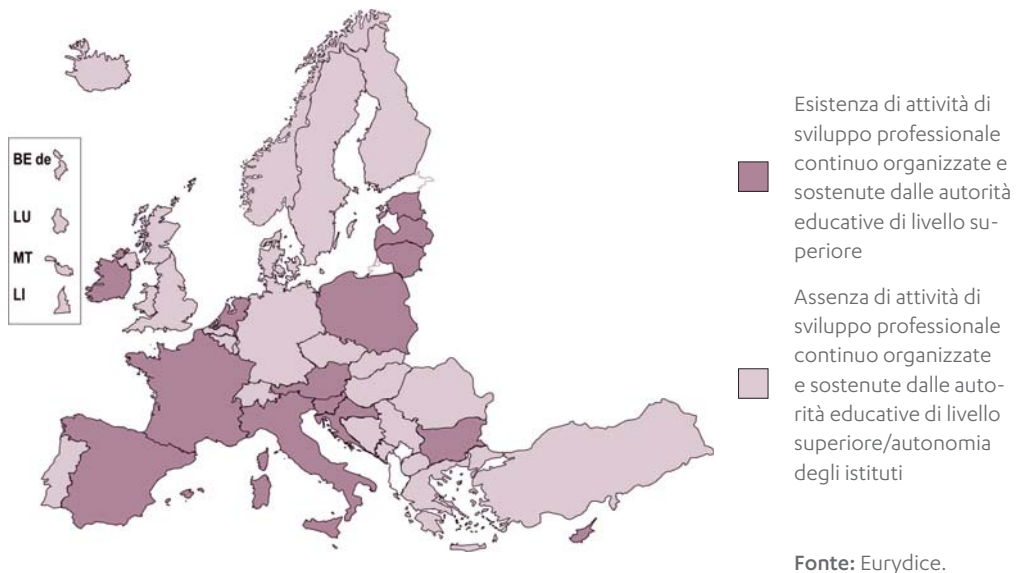
168 <http://enimerosi.moec.gov.cy/d/dme6871>

Inoltre, l'istituto pedagogico cipriota e il Ministero dell'istruzione e della cultura offrono seminari per i dirigenti scolastici che lavorano nelle scuole primarie, che trattano temi quali quello su come gestire il razzismo e gli stereotipi nelle scuole e promuovere e insegnare l'uguaglianza e i diritti umani.

Le opportunità di sviluppo professionale per i dirigenti scolastici in **Irlanda** si concentrano sulla promozione della cittadinanza e sul coinvolgimento degli studenti attraverso un cambiamento culturale della scuola¹⁶⁹. Un programma di formazione, in **Lettonia**, per i rappresentanti delle amministrazioni scolastiche, inclusi i dirigenti scolastici, i vice-presidi e gli specialisti di metodologia, affronta temi quali l'educazione alla cittadinanza nelle attività con i genitori, nelle attività educative e in quelle che si svolgono fuori dalla classe; le risorse per l'educazione alla cittadinanza e la loro applicazione; e le strategie per promuovere la cooperazione degli insegnanti nell'attuazione dell'educazione alla cittadinanza a scuola.

In **Spagna**, la normativa¹⁷⁰ sviluppata dal MECD prevede che il tema della convivenza a scuola (ossia la prevenzione dei conflitti e le strategie, i programmi e le misure per migliorare la convivenza) sia affrontato nei corsi di formazione per i dirigenti scolastici. In altre parole, le Comunità autonome e il MECD, nei territori da esso gestiti (le Città autonome di Ceuta e Melilla), devono includere questo tema nelle attività di sviluppo professionale continuo per dirigenti scolastici, organizzate nei loro territori.

Figura 4.4: Attività di sviluppo professionale continuo organizzate o supportate dalle autorità educative di livello superiore per aiutare i dirigenti scolastici a sviluppare le competenze necessarie per insegnare educazione alla cittadinanza, 2016/17.



Note specifiche per paese

Lussemburgo: il Centro per l'educazione alla cittadinanza (*Zentrum fir politesch Bildung*) sta progettando di offrire attività di sviluppo professionale continuo per i dirigenti scolastici a partire dal 2018.

Liechtenstein: i dirigenti scolastici possono partecipare alle attività di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti (si veda la figura 4.3 e l'allegato 5, disponibile solo in versione elettronica in inglese).

169 <http://www.pdst.ie>

170 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-11494>

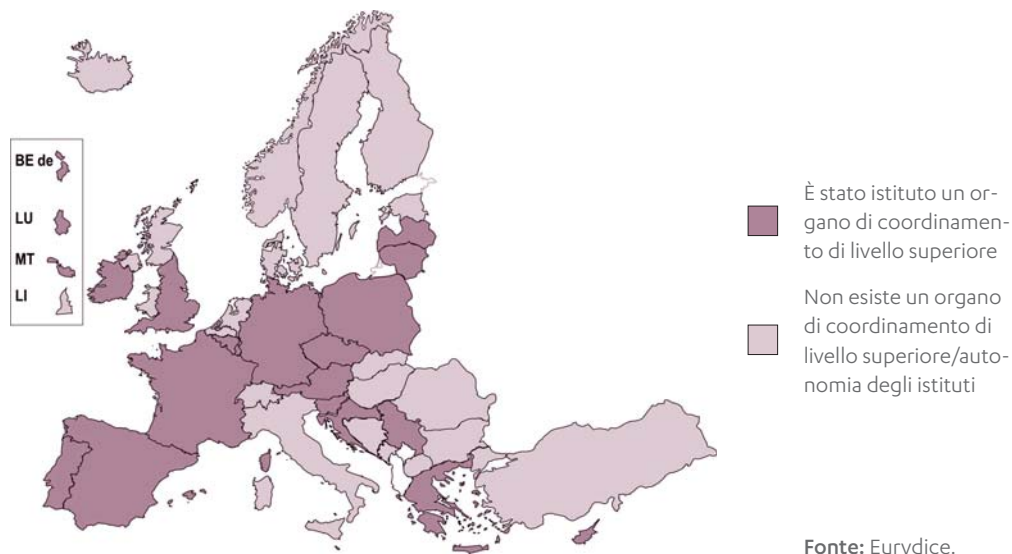
4.3.3. Organi di coordinamento di livello superiore dello sviluppo professionale continuo

Le precedenti sezioni sullo sviluppo professionale continuo per insegnanti e dirigenti scolastici nell'area dell'educazione alla cittadinanza hanno mostrato che esistono effettivamente numerose opportunità di formazione, organizzate o sostenute dalle autorità educative di livello superiore in molti paesi europei. Come descritto nell'analisi della letteratura (si veda la sezione 4.1.2), un organo di coordinamento di livello superiore può aiutare a gestire tutte le attività di sviluppo professionale continuo, assicurare una copertura più ampia e offrire corsi che soddisfino i bisogni professionali dei docenti.

La figura 4.5 mostra che quasi la metà dei sistemi educativi europei¹⁷¹ ha un organo di coordinamento di livello superiore per le attività di formazione professionale, che si occupa in genere di tutte le materie e di tutti i temi in ambito pedagogico del curriculum (per conoscere l'elenco di tutti gli organi di coordinamento nazionali, si consulti l'allegato 6, disponibile online). Nella maggior parte dei paesi, si tratta di un centro o di un istituto nazionale (ad esempio, un'università, un istituto pedagogico, un centro nazionale di formazione, ecc.) direttamente collegato al ministero dell'istruzione o finanziato da esso. Questi organi di coordinamento di livello superiore possono svolgere vari compiti diversi, tra cui garantire l'attuazione delle politiche per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, coordinare le attività di sviluppo professionale continuo esistenti, offrire corsi di formazione, nonché sviluppare materiali per la formazione e monitorare e valutare la qualità dell'offerta di sviluppo professionale continuo.

171 Comunità francese e tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Germania, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Croazia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Austria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra) e Serbia.

Figura 4.5: Organi di coordinamento di livello superiore per lo sviluppo professionale continuo, inclusa l'educazione alla cittadinanza, 2016/17



Nota esplicativa

Un organo di coordinamento di livello superiore si riferisce a un centro o un istituto nazionale (ad esempio, un'università, un istituto pedagogico, un centro nazionale di formazione, ecc.) incaricato dalle autorità di livello superiore di garantire l'attuazione delle politiche per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, anche coordinando e offrendo iniziative di formazione, nonché monitorando e valutando la qualità dell'offerta formativa.

Note specifiche per paese

Germania: gli istituti di pedagogia scolastica dei *Länder* fungono da centri di coordinamento per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti sul tema dell'educazione alla cittadinanza.

Spagna: l'Istituto nazionale delle tecnologie educative e della formazione dei docenti (INTEF), che dipende dal MECD e collabora con le Comunità autonome, sviluppa programmi specifici per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Esso è responsabile di organizzare tale formazione nei territori gestiti dal MECD (le Città autonome di Ceuta e Melilla). Inoltre, le Comunità autonome, attraverso i loro Dipartimenti per l'istruzione, organizzano i programmi di sviluppo professionale continuo nei loro territori.

Italia: il coordinamento delle attività di sviluppo professionale continuo per i docenti è garantito grazie al Piano nazionale per la formazione dei docenti, che costituisce un quadro di riferimento per lo sviluppo professionale continuo che assegna le risorse economiche alle scuole per la formazione dei docenti in servizio su nove temi prioritari, inclusi l'integrazione, le competenze di cittadinanza e la cittadinanza globale.

Regno Unito (ENG): nonostante l'assenza di un'offerta centrale e di prescrizioni rispetto allo sviluppo professionale continuo (si veda la figura 4.4), esiste un organo nazionale di coordinamento, che aiuta le scuole e i loro partner a sviluppare e offrire uno sviluppo professionale continuo e una formazione sulla leadership di alta qualità.

Soltanto in alcuni paesi (Francia, Lussemburgo, Austria e Polonia), gli organi di coordinamento di livello superiore hanno un mandato più specifico per gestire le attività di sviluppo professionale continuo sull'educazione alla cittadinanza.

In **Francia**, la Direzione generale per l'istruzione scolastica (*DGESCO*) determina le linee guida nazionali per l'insegnamento destinate agli insegnanti, che comprendono anche l'educazione alla cittadinanza, e delega tale compito all'Ispettorato generale. L'Ispettorato generale garantisce l'integrazione delle opportunità di sviluppo professionale continuo sull'educazione alla cittadinanza nei piani di formazione delle diverse *académies*, ossia le principali divisioni amministrative del Ministero dell'istruzione e del Ministero dell'istruzione superiore e della ricerca. Ciascuna *académie* organizza quindi la formazione professionale, designa i giorni o le settimane ufficiali e organizza eventi dedicati all'educazione alla cittadinanza.

In **Lussemburgo**, il Centro per l'educazione alla cittadinanza (*Zentrum für politisch Bildung*)¹⁷² è stato istituito nell'ottobre 2016. Si tratta di una fondazione creata dal Ministero dell'istruzione, che opera in modo indipendente. Una delle sue missioni è coordinare e offrire sviluppo professionale continuo per gli insegnanti e i dirigenti scolastici sull'attuazione e sulla promozione dell'educazione alla cittadinanza.

In **Austria**, un Centro federale per l'apprendimento sociale (*Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen*)¹⁷³ è stato istituito nel 2013 dal Ministero federale dell'istruzione e contribuisce al miglioramento sostenibile della qualità della storia e dell'educazione alla cittadinanza, oltre che della ricerca accademica sulla didattica della storia e dell'educazione alla cittadinanza. I risultati della sua ricerca didattica e scientifica hanno un'influenza significativa sulla formazione iniziale e sullo sviluppo professionale continuo dei docenti austriaci a tutti i livelli scolastici e in tutti i tipi di scuole. Oltre alle attività e alle pubblicazioni scientifiche, il Centro federale organizza conferenze per gli insegnanti, sviluppa materiali per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza orientato alle competenze, e ha instaurato una cooperazione tra gli istituti universitari per la formazione degli insegnanti e gli istituti universitari, incaricati della didattica di storia ed educazione alla cittadinanza.

Il Centro per lo sviluppo dell'istruzione¹⁷⁴ in **Polonia** è un istituto pubblico gestito dal Ministero dell'istruzione nazionale, che offre formazione agli insegnanti in servizio su scala nazionale e che include un dipartimento sullo "sviluppo delle competenze civiche e sociali". Tra le attività di questo dipartimento vi sono il sostegno per gli istituti di formazione per gli insegnanti in servizio, che offrono sviluppo professionale continuo sulle competenze civiche e sociali; il sostegno ai formatori di docenti e alle reti di insegnanti che si occupano dell'argomento; e la cooperazione con le organizzazioni governative e non governative nazionali e internazionali, attive nel settore dello sviluppo delle competenze civiche e sociali.

4.4. Altre misure a sostegno di insegnanti e dirigenti scolastici

Oltre alle attività di sviluppo professionale continuo e al loro coordinamento attraverso un organo di livello superiore, le autorità educative forniscono anche altre forme di sostegno per aiutare i docenti e i dirigenti scolastici a sviluppare l'educazione alla cittadinanza (si veda la figura 4.6 e l'analisi della letteratura scientifica sulle politiche e sulle misure per sostenere la formazione degli insegnanti nell'educazione alla cittadinanza alla sezione 4.1.2).

172 www.zpb.lu

173 www.geschichtsdidaktik.com

174 <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>

Le forme più comuni di supporto in ordine di popolarità sono la messa a disposizione di siti web, seguita dai centri di risorse e, infine, dalle associazioni di insegnanti. Tutte e tre sono organizzate dalle autorità educative stesse, oppure sostenute finanziariamente da esse. È importante sottolineare, tuttavia, che, nella pratica, queste tre forme di sostegno possono sovrapporsi.

Ad esempio, in **Croazia**, l'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti¹⁷⁵ si occupa di tutte e tre le misure di sostegno. Essa organizza e sostiene le reti di insegnanti e di formatori di docenti coinvolti nell'educazione alla cittadinanza, oltre a produrre risorse per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza e a metterle a disposizione sui suoi siti web.

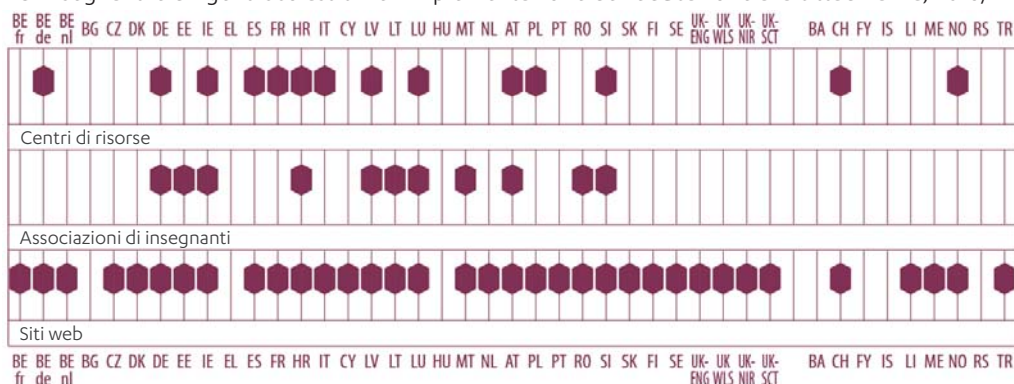
Esistono altri casi simili in cui i centri di risorse, ossia le istituzioni fisiche che forniscono ai docenti informazioni, materiali didattici e formazione sull'educazione alla cittadinanza, promuovono il loro lavoro online:

Ad esempio, in **Germania**, l'Agenzia federale per l'educazione civica (*Bundeszentrale für politische Bildung*)¹⁷⁶ è un centro federale che offre a tutte le persone informazioni e formazione nel settore dell'educazione civica, in particolare, sulle questioni politiche, mettendo a disposizione attraverso il suo sito web una moltitudine di risorse, inclusi rapporti, materiali didattici, ecc..

Infine, le associazioni o le reti di insegnanti lavorano spesso anche online, su un sito web dedicato:

In **Lituania**, ad esempio, il sito web "Giardino dell'istruzione" (*Ugdymo sodas*)¹⁷⁷ è un sistema informativo per i contenuti educativi, che contiene materiali sull'educazione alla cittadinanza e su altre materie, oltre a uno spazio su cui gli insegnanti possono scambiarsi idee e discutere di questioni relative all'istruzione.

Figura 4.6: Altre forme di supporto fornite dalle autorità educative di livello superiore a supporto di insegnanti e dirigenti scolastici nell'implementazione dell'educazione alla cittadinanza, 2016/17



Fonte: Eurydice.

175 <http://www.azoo.hr/index.php?Itemid=615>

176 www.bpb.de

177 <https://sodas.ugdome.lt>

Nota esplicativa

Le forme di sostegno diverse dalla formazione degli insegnanti offerta o sostenuta dalle autorità di livello superiore per aiutare i docenti e i dirigenti scolastici nell'attuazione dell'educazione alla cittadinanza possono includere la messa a disposizione di centri di risorse, le associazioni di insegnanti o i siti web. Nella pratica, queste tre forme di sostegno possono sovrapporsi e, ad esempio, i centri di risorse possono promuovere il loro lavoro sul loro sito web, oppure le associazioni o le reti di insegnanti possono operare online.

Nota specifica per paese

Lussemburgo: il centro per l'educazione alla cittadinanza (*Zentrum fir politesch Bildung*) offre tutte e tre le misure di sostegno.

I siti web messi a disposizione dalle autorità educative di livello superiore per sostenere i docenti e i dirigenti scolastici nell'attuazione dell'educazione alla cittadinanza forniscono, di solito, accesso a tutte le informazioni e le notizie importanti su scuole ed istruzione, conferenze e formazione, nonché su materiali didattici su vari argomenti e materie, inclusa l'educazione alla cittadinanza. Soltanto un numero molto limitato di paesi, come Spagna, Austria, Slovacchia e Svizzera, dispone di siti web che sono dedicati specificamente all'educazione alla cittadinanza e alle materie strettamente collegate a essa:

Il sito web **spagnolo** "Convivenza a scuola"¹⁷⁸ offre una varietà di informazioni sulla vita e sulla convivenza scolastica. Esso è organizzato in diverse sezioni, che forniscono risorse relative al "Piano strategico per la vita scolastica" sviluppato dal Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport in collaborazione con le Comunità autonome, incluse informazioni sulla formazione degli insegnanti, i protocolli, la normativa e altri collegamenti utili.

In **Austria**¹⁷⁹ e in **Svizzera**¹⁸⁰, esistono siti web che fungono da piattaforme di informazioni sull'educazione alla cittadinanza e che offrono informazioni su curricula, istituti, materiali didattici e, nel caso della Svizzera, possibilità di networking per docenti e studenti interessati all'educazione alla cittadinanza.

In **Slovacchia**, il sito web "Global Education"¹⁸¹ ha l'obiettivo di sensibilizzare alle problematiche globali, promuovere il pensiero critico e accrescere la comprensione dei temi relativi alle problematiche globali tra i docenti, gli studenti e i genitori interessati.

I centri di risorse (che si riferiscono qui agli istituti fisici che sostengono i professionisti dell'educazione con informazioni, materiali didattici, formazione, ecc.) sono, in molti casi, dedicati all'insegnamento e all'apprendimento più in generale, ma includono l'educazione alla cittadinanza. Tuttavia, in alcuni paesi, tra cui Germania, Austria e Norvegia, alcuni centri di risorse sono specializzati in educazione alla cittadinanza o in questioni molto affini a essa:

178 <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/eu/mc/convivencia-escolar/inicio.html>

179 www.politische-bildung.at

180 www.politischebildung.ch

181 <http://www.globalnevezdelavanie.sk/co-je-gv>

Le autorità educative di livello superiore in **Germania**, oltre alla suddetta Agenzia federale per l'educazione civica (*Bundeszentrale für politische Bildung*), sostengono anche la Società tedesca per l'educazione democratica (*Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik*)¹⁸², un'organizzazione senza scopo di lucro che riunisce esperti in ricerca e pratiche sull'educazione, editori del settore dell'istruzione, genitori e studenti, al fine di promuovere assieme la democrazia attraverso l'istruzione.

Il Centro **austriaco** per l'educazione alla cittadinanza (*Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*)¹⁸³ è un altro esempio di istituto centrale di formazione per la promozione dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole. Il centro aiuta gli insegnanti ad attuare l'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani in classe, funge da piattaforma di informazioni e da centro di consulenza, sviluppa regolarmente nuovi materiali per la classe, offre esempi di buone pratiche sull'educazione alla cittadinanza, svolge un ruolo nelle discussioni sull'educazione alla cittadinanza a livello europeo e austriaco, ha un ruolo influente sulla formazione degli insegnanti e coordina le "Giornate austriache sulla cittadinanza" organizzate annualmente.

In **Norvegia**, esistono sei centri "Pace e diritti umani",¹⁸⁴ che ricevono fondi statali dalle autorità educative. Tali centri offrono attività educative per gli insegnanti, gli studenti e il pubblico in generale relativamente a uno o più dei seguenti temi: i diritti umani, i genocidi, l'Olocausto e la seconda guerra mondiale, la prevenzione della radicalizzazione, i problemi delle minoranze, la democrazia e la partecipazione.

Oltre alle suddette associazioni o reti di insegnanti, che operano online, in alcuni paesi esistono gruppi professionali di insegnanti, che collaborano sull'educazione alla cittadinanza e su temi ad essa correlati. Mentre il lavoro dell'associazione degli insegnanti in Irlanda si concentra sull'educazione alla cittadinanza, quello delle associazioni in Estonia, Lettonia e Malta si dedica alla storia, all'educazione civica e agli studi sociali. L'associazione degli insegnanti in Slovenia si concentra sull'educazione alla cittadinanza e sulle altre materie che trattano temi affini.

Il Dipartimento irlandese per l'istruzione e le capacità fornisce sostegno e finanziamenti alla *Association of Civic, Social and Political Education Teachers (ACT)*¹⁸⁵, che diffonde molte risorse per gli insegnanti e organizza annualmente una conferenza per la formazione.

L'Istituto nazionale per l'istruzione della Repubblica di **Slovenia** si avvale di un esperto nel campo dell'educazione alla cittadinanza e coordina un gruppo di studio per insegnanti sulla materia "cultura ed etica del patriottismo e della cittadinanza", che unisce insegnanti ed esperti del settore anche mediante una classe virtuale¹⁸⁶. Esistono gruppi di studio per tutte le materie, incluse quelle che inglobano l'educazione alla cittadinanza.

182 www.degede.de

183 www.politik-lernen.at

184 Il Centro per gli studi sull'Olocausto e le minoranze religiose (Oslo – <http://www.hlsenteret.no/english/>), il Centro di Nansen per la pace e il dialogo (Norvegia orientale – <http://peace.no/>), il Centro Falstad (Norvegia centrale – <http://falstadsenteret.no/en/>), Stiftelsen Arkivet (Norvegia meridionale – <http://www.stiftelsen-arkivet.no/english>), il Museo sulla guerra di Narvik (Norvegia settentrionale – <http://warmuseum.no/>) e la Fondazione Rafto (Norvegia occidentale – <https://www.rafto.no/>)

185 <http://www.cspeteachers.ie/>

186 <https://skupnost.sio.si/course/index.php?categoryid=903b>

Le associazioni degli insegnanti in **Estonia, Lettonia e Malta** si concentrano sull'educazione alla storia (Lettonia¹⁸⁷), su storia ed educazione civica (Estonia¹⁸⁸) e su storia e sviluppo personale, sociale e della carriera (PSCD) e studi sociali (Malta¹⁸⁹). Il loro principale obiettivo è offrire un forum, ad uso degli insegnanti, da utilizzare per collegarsi tra loro, per discutere e condividere risorse e informazioni importanti. Esse organizzano anche seminari, oltre a offrire formazione ai propri membri.

Andrebbe sottolineato che tipologie simili di sostegno per gli insegnanti vengono forniti o supportati da ONG e da altre organizzazioni della società civile. Sebbene queste iniziative non siano ancora state esplorate in questo contesto, esse fanno parte del panorama delle organizzazioni, delle attività e delle risorse per lo sviluppo professionale, che sostengono insegnanti e dirigenti scolastici nell'area dell'educazione alla cittadinanza.

Sintesi

L'analisi contenuta nel presente capitolo, sulle politiche e sulle misure attualmente esistenti in Europa per sostenere lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti nell'area dell'educazione alla cittadinanza, mostra che le autorità educative di livello superiore, nel complesso, hanno aumentato l'impegno profuso negli ultimi anni. Mentre, ad esempio, nell'anno scolastico 2010/11, la possibilità di specializzarsi in educazione alla cittadinanza, tramite la formazione iniziale degli insegnanti esisteva soltanto nel Regno Unito (Inghilterra), nel 2016/17, essa era presente in altri quattro sistemi educativi – Belgio (Comunità francese), Irlanda, Lussemburgo e Paesi Bassi – e, dall'autunno 2017, anche in Danimarca. Altri sette paesi (Repubblica ceca, Estonia, Lettonia, Lituania, Austria, Polonia e Slovacchia) formano i docenti per farli diventare insegnanti semi-specialisti di educazione alla cittadinanza. Infine, in Liechtenstein, Montenegro e Serbia, gli insegnanti di tutte le materie possono insegnare educazione alla cittadinanza, a condizione di aver completato la formazione professionale prestabilita in tale area.

Nove sistemi educativi – Comunità tedesca del Belgio, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Ungheria, Paesi Bassi, Regno Unito (Galles) e Norvegia – hanno definito una serie di competenze comuni, collegate specificamente all'educazione alla cittadinanza, e che devono essere acquisite da tutti i futuri insegnanti di livello primario e/o secondario. Altri dieci sistemi educativi promuovono le competenze pedagogiche generali, che non sono specifi-

187 <http://www.vsb.lv/>

188 <http://www.eays.edu.ee/aja/>

189 <http://history.skola.edu.mt/>; <https://htamalta.wordpress.com/>; <http://psd.skola.edu.mt/>; <http://mpsda.org.mt/>

che per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, ma che risultano essere pertinenti per esso. Nel complesso, esse riguardano le dimensioni fondamentali indicate nell'analisi della letteratura scientifica e, in particolare, le conoscenze e la comprensione degli insegnanti, le loro capacità di insegnamento e le competenze sociali necessarie per coinvolgere gli studenti, i genitori, i colleghi e la comunità locale. Le competenze relative alle pratiche riflessive, necessarie per valutare e migliorare costantemente le attività di insegnamento e apprendimento nell'area dell'educazione alla cittadinanza, vengono affrontate, tuttavia, soltanto nelle normative o raccomandazioni di livello superiore della Comunità tedesca del Belgio e in Spagna.

Analogamente, sebbene ci si concentri sullo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e delle attitudini per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza in tutti i paesi che includono le competenze relative all'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale degli insegnanti, soltanto quattro paesi (Danimarca, Spagna, Francia e Ungheria) attribuiscono un livello simile di importanza nel promuovere la comprensione e la sensibilizzazione rispetto ai valori, quali la democrazia, lo stato di diritto, i diritti umani e l'uguaglianza.

Un'altra area raramente proposta agli insegnanti dalle autorità educative di livello superiore, è la formazione pratica degli stessi nell'educazione alla cittadinanza prima del loro accesso alla professione docente. Anche se nella letteratura scientifica le opportunità di praticare l'educazione alla cittadinanza in contesti reali, ad esempio tramite tirocini, una fase di avvio alla professione e/o con l'aiuto di un mentore, sono evidenziate come elementi importanti per la formazione, esse sono citate nelle normative o raccomandazioni di livello superiore soltanto in sei sistemi educativi europei (Francia, Ungheria, Slovenia e Regno Unito – Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord).

Per quanto riguarda la formazione professionale in servizio degli insegnanti, le autorità educative di livello superiore di circa due terzi dei sistemi educativi europei sono coinvolte nell'offerta di attività per lo sviluppo professionale continuo. La maggioranza di queste è aperta a tutti gli insegnanti, specialisti e semi-specialisti, nonché ai docenti di altre materie, e abbracciano un'ampia gamma di temi correlati (l'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani, la democrazia a scuola, la prevenzione della discriminazione e la promozione del rispetto per la diversità, l'educazione interculturale, la responsabilità globale e la cittadinanza, il multiculturalismo nella pratica, l'educazione alla pace, ecc.). La formazione viene offerta in diverse forme (corsi e seminari, conferenze, pacchetti online, ecc.). Alcuni paesi specificano anche

i requisiti per quanto riguarda i contenuti da trattare. L'obiettivo principale di tali attività di sviluppo professionale continuo è migliorare la capacità degli insegnanti nell'offerta di educazione alla cittadinanza a scuola, anche se la formazione non è generalmente obbligatoria. Inoltre, alcuni paesi sono coinvolti in progetti europei nell'offerta di una formazione efficace agli insegnanti sull'educazione alla cittadinanza, anche tramite la cooperazione con organizzazioni europee come il Consiglio d'Europa e lo *European Wergeland Centre*.

Un altro passo avanti fatto nell'area dello sviluppo professionale continuo riguarda i dirigenti scolastici, che hanno un ruolo fondamentale da svolgere per creare una cultura scolastica favorevole alla realizzazione dell'educazione alla cittadinanza. Nell'anno scolastico 2016/17, in 14 paesi europei – Bulgaria, Estonia, Irlanda, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Austria, Polonia e Slovenia – le autorità educative di livello superiore hanno organizzato o sostenuto una formazione professionale in servizio per i dirigenti scolastici su come promuovere l'educazione alla cittadinanza nelle scuole attraverso il curriculum, nonché attraverso una cultura scolastica e una gestione scolastica di tipo democratico anche attraverso la collaborazione con i genitori, attraverso le attività extra-curricolari e la promozione della cooperazione tra docenti.

Metà dei sistemi educativi europei dispone, inoltre, di un organo nazionale responsabile di coordinare le attività di sviluppo professionale continuo, disponibili per insegnanti e dirigenti scolastici. Questi organi forniscono anche materiali per la formazione e il loro lavoro riguarda, in genere, tutte le materie del curriculum e le problematiche, mentre in quattro paesi (Francia, Lussemburgo, Austria e Polonia), è previsto un mandato specifico per gestire lo sviluppo professionale continuo sull'educazione alla cittadinanza.

Oltre alle attività di sviluppo professionale continuo, le autorità educative di livello superiore di quasi tutti i paesi europei sostengono altre misure per aiutare gli insegnanti e i dirigenti scolastici nella realizzazione dell'educazione alla cittadinanza. I siti web rappresentano il principale mezzo di diffusione delle informazioni e delle migliori pratiche sull'educazione alla cittadinanza e su altre materie, ma anche le conferenze e i corsi di formazione fanno la loro parte. Vengono, inoltre, forniti materiali educativi su vari argomenti e materie, inclusa l'educazione alla cittadinanza. Alcuni paesi hanno centri di risorse che forniscono informazioni, materiali didattici e formazione, mentre le associazioni o le reti di insegnanti offrono ai docenti uno spazio per collegarsi tra loro, scambiarsi idee e collaborare sul tema dell'educazione alla cittadinanza.

Vale la pena notare che, oltre alle suddette politiche e misure ufficiali, in Europa esistono altre iniziative non governative per sostenere gli insegnanti e il restante personale educativo nell'attuazione dell'educazione alla cittadinanza. Queste iniziative non riguardano soltanto le attività che si svolgono a scuola e in classe, ma anche le attività di apprendimento informali e non formali al di fuori della scuola. Sebbene queste iniziative non siano state incluse nel presente capitolo, ciò non intende minimizzare la loro importanza. Al contrario, le organizzazioni della società civile hanno tradizionalmente svolto un ruolo importante nella promozione dei valori democratici, dei diritti umani e dell'educazione alla cittadinanza e, pertanto, il loro contributo e la loro esperienza possono costituire risorse preziose per promuovere l'istruzione e lo sviluppo professionale dei professionisti dell'insegnamento, e per aiutarli nell'integrazione dell'educazione alla cittadinanza.

CASO DI STUDIO 4: ISTRUZIONE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI IN FRANCIA

La riforma nel settore dell'istruzione e della formazione degli insegnanti in Francia (*Loi d'orientation et de programmation de la refondation de l'école de la République*)¹⁹⁰, che è stata introdotta a luglio 2013, ha attribuito una maggiore importanza al bisogno degli insegnanti di acquisire determinate competenze professionali fondamentali, tra cui quelle specifiche per la promozione della democrazia e dell'educazione civica e morale (*enseignement moral et civique – EMC*). Il presente caso di studio è stato selezionato per la completezza della riforma, che inizialmente riguardava soltanto la formazione iniziale, ma che è stata successivamente estesa allo sviluppo professionale continuo e ad altre misure di sostegno, come l'offerta di risorse per l'insegnamento. Pertanto, tutti i principali elementi, che contribuiscono all'offerta efficace di educazione alla cittadinanza discussi nel capitolo 4 del presente rapporto, sono stati trattati dalla riforma realizzata in Francia.

Le informazioni del presente caso di studio sono state raccolte durante l'attività di apprendimento tra pari del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulla "promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione" intitolata "La formazione degli insegnanti, uno strumento chiave per la realizzazione della Dichiarazione di Parigi", che ha avuto luogo dal 29 al 31 marzo 2017 a Parigi. Durante questa attività, sono state effettuate varie presentazioni, che hanno trattato i diversi elementi dell'istruzione e della formazione degli insegnanti relativi all'educazione civica e morale, utilizzate per sviluppare il presente caso di studio. Inoltre, sono state incluse ulteriori informazioni, raccolte attraverso scambi informali durante l'attività di apprendimento tra pari con alcuni soggetti interessati, coinvolti nell'istruzione e nella formazione degli insegnanti in

190 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Francia: un rappresentante del Ministero dell'istruzione, Direzione per le scuole, Unità per la formazione; un professore del Centro per la formazione iniziale degli insegnanti di Tolosa; e un futuro insegnante attualmente iscritto alla scuola superiore per la professione docente e la formazione di Parigi (*École supérieure du professorat et de l'éducation de Paris – ESPE*).

Logica e principali obiettivi

Al fine di promuovere le competenze professionali degli insegnanti attraverso lo sviluppo professionale (un elemento dell'istruzione e della formazione degli insegnanti, che è stato abolito nel settembre 2010), l'8 luglio 2013 il governo francese, nell'ambito di un nuovo programma di riforma scolastica, ha introdotto una nuova politica sull'istruzione e sulla formazione degli insegnanti e ha istituito nuove scuole superiori per la professione docente e la formazione. Queste nuove scuole, chiamate *ESPE (Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation)*, che sono istituti di istruzione superiore integrati nelle università e che operano all'interno delle stesse, hanno aperto le porte il 1° settembre 2013 ed è stato lanciato un corso di laurea di secondo livello di durata biennale (*Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – MEEF*)¹⁹¹.

Il nuovo programma offre ai futuri insegnanti un primo contatto con gli studenti, un alto numero di ore trascorse in classe e un sostegno di qualità elevata, che include il mentoring da parte di insegnanti qualificati. Esso prevede un curriculum di base¹⁹², che fornisce a tutti i futuri insegnanti una formazione per: promuovere i valori della Repubblica; considerare la diversità quando si sostengono gli studenti nel processo di apprendimento; agire come educatori responsabili ed etici; cooperare in team, con genitori e partner scolastici; e contribuire alle attività della comunità scolastica. Il curriculum integra, inoltre, gli strumenti digitali nel processo di insegnamento. Tutti i futuri insegnanti iscritti al programma universitario di secondo livello *ESPE* devono superare un concorso alla fine del primo anno; durante il secondo anno, vengono inseriti nelle scuole per fare esperienza pratica e lavorano alla tesi di laurea. I futuri insegnanti, che hanno studiato per il concorso e l'hanno superato al di fuori delle *ESPE* (ossia che hanno seguito un diverso corso di laurea di secondo livello), devono, tuttavia, seguire il secondo anno presso l'*ESPE* per conseguire la laurea di secondo livello in scienze della formazione (*MEEF*).

191 <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte>

192 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Attualmente, esistono 32 *ESPE* con 179 sedi di formazione in tutta la Francia e circa 60.000 studenti attualmente iscritti a programmi *ESPE*. I direttori delle *ESPE* sono eletti congiuntamente dal Ministero dell'istruzione e dal Ministero dell'istruzione superiore e della ricerca, e tutte le *ESPE* condividono lo stesso obiettivo, ovvero creare legami forti tra università e scuole. Pertanto, esse coinvolgono molti professionisti diversi: formatori di insegnanti, ispettori, dirigenti scolastici, professionisti delle università, nonché rappresentanti delle organizzazioni della società civile.

Un'altra misura correlata, proposta nell'ambito del programma di riforma della scuola del governo francese dell'8 luglio 2013, riguarda le modifiche al curriculum di educazione civica e morale¹⁹³: i principali pilastri del nuovo programma, dal livello primario a quello secondario superiore, si basano sui principi e sui valori racchiusi nelle dichiarazioni dei diritti umani più importanti, nella Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo e nella costituzione della quinta Repubblica francese.

Invece di imporre dogmi o modelli di comportamento, il nuovo curriculum di educazione civica e morale cerca di impartire una cultura civica e morale e uno spirito critico, il cui fine ultimo è lo sviluppo di un'offerta che consenta agli studenti di acquisire consapevolezza delle proprie responsabilità nella vita personale e sociale. Tale programma educativo si basa sulle seguenti quattro dimensioni: sensibilizzazione, norme e diritti, giudizio e coinvolgimento. Esso si articola in valori (ad esempio, libertà, uguaglianza, fraternità, laicità, solidarietà, giustizia, rispetto e assenza di qualunque forma di discriminazione); conoscenze (letterarie, scientifiche, storiche, giuridiche, ecc.); e competenze (ad esempio, lo sviluppo della capacità di ragionamento, la capacità di considerare il punto di vista degli altri e di agire).

Processo e risultati

L'attenzione dedicata al ruolo delle scuole e degli insegnanti nell'offrire l'educazione civica e morale e, in particolare, nel promuovere i suddetti valori francesi è cresciuta notevolmente dopo gli attentati terroristici del 7-9 gennaio 2015. A seguito dei tragici eventi del 22 gennaio 2015, il Ministro francese dell'istruzione, Najat Vallaud-Belkacem, ha presentato un piano d'azione contenente undici misure per la "grande mobilitazione scolastica per i valori della

193 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Repubblica” (*Grande mobilisation de l’école pour les valeurs de la République*)¹⁹⁴. Al centro di questo piano d’azione c’è la trasmissione dei valori comuni di laicità, cittadinanza e cultura dell’impegno, lotta alle ingiustizie sociali e al pregiudizio, nonché mobilitazione dell’istruzione superiore e della ricerca.

Al fine di raggiungere questi obiettivi, la prima delle undici misure propone azioni per l’istruzione e la formazione degli insegnanti e del personale scolastico. Per la formazione iniziale degli insegnanti, le *ESPE* sono incaricate di attribuire una particolare enfasi all’insegnamento della laicità e al rifiuto di ogni forma di violenza e discriminazione all’interno del curriculum di base dell’istruzione e della formazione iniziale, che si applica a tutti gli insegnanti e gli educatori dell’istruzione primaria e secondaria, indipendentemente dalle discipline che insegnano. Inoltre, sin dai concorsi per il reclutamento degli insegnanti del 2015, i candidati ai corsi di formazione vengono valutati in base alla capacità di spiegare e di promuovere i valori della Repubblica.

Un piano nazionale per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e del personale scolastico è stato realizzato per aiutarli a gestire problematiche relative a cittadinanza, laicità e lotta ai pregiudizi a livello francese ed europeo e prevede tre fasi.

- Nella prima fase (giugno 2015), è stato presentato il nuovo programma a circa 1.000 professionisti dell’istruzione, in particolare a ispettori e formatori di insegnanti, delle diverse *académies* francesi (i principali distretti amministrativi del Ministero dell’istruzione e del Ministero dell’istruzione superiore e della ricerca), che erano poi incaricati di trasferire tali conoscenze ai loro pari nelle *académies*. L’obiettivo era di formare in questo modo 300.000 insegnanti entro la fine del 2017.
- La seconda fase (2015-2016) ha visto la pubblicazione delle risorse *Eduscol* e *Canopé* (si vedano anche le informazioni presentate di seguito sul sostegno agli insegnanti).
- La terza fase ha intrapreso la promozione del cambiamento delle pratiche professionali e dei metodi pedagogici, che contribuiscono alla trasmissione di una cultura della democrazia, anche attraverso un seminario nazionale di formazione sull’insegnamento dell’educazione civica e morale e sulla realizzazione del percorso

¹⁹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

per la cittadinanza nelle classi e nelle scuole (*parcours citoyen*)¹⁹⁵ (Brive, 8-9 marzo 2017).

Durante il seminario nazionale sono state illustrate presentazioni dedicate alla cittadinanza e alle questioni sociali. Tra di esse, seminari di pratica professionale sui fattori determinanti e sugli ostacoli per la promozione delle conoscenze e competenze degli studenti relative all'educazione civica e morale in classe e a scuola; scambi tra professionisti sulla politica educativa nelle *académies* per incoraggiare una responsabilità collettiva rispetto all'educazione civica e morale nell'istruzione primaria e secondaria; e la creazione di una piattaforma di formazione online condivisa, 'M@gistère'¹⁹⁶, per capitalizzare i contributi del seminario di formazione. Per garantire la continuità, il prossimo seminario nazionale di formazione di questo tipo è previsto nel marzo 2018 e si concentrerà sull'educazione civica e morale e, in particolare, sull'insegnamento delle informazioni sulle religioni, sullo sviluppo di un senso critico, sul "percorso per la cittadinanza", sulla lotta alla discriminazione, ecc..

Al fine di rispondere ulteriormente ai bisogni formativi degli insegnanti e del personale educativo, i corrispondenti accademici dell'Ispettorato generale dell'istruzione nazionale (*IGEN*) e dell'Ispettorato generale per l'amministrazione dell'istruzione nazionale, dell'insegnamento e della ricerca (*IGAENR*), raccoglieranno annualmente informazioni sui tipi di difficoltà riscontrate e sui bisogni formativi espressi al livello più basso, sulla base dei quali l'*IGEN* e la Direzione generale per l'istruzione scolastica (*DGESCO*) predisporranno attività di formazione idonee e produrranno risorse per l'insegnamento.

Le nuove risorse pedagogiche, nonché i corsi di formazione, sono in corso di preparazione e saranno messi a disposizione degli insegnanti e del personale educativo, anche sulla piattaforma M@gistère, con particolare attenzione per la pedagogia della laicità e dell'insegnamento laico di informazioni sulle religioni. È stato, inoltre, prodotto un manuale con i

195 Il percorso per la cittadinanza fa parte del programma educativo generale degli studenti e mira a creare cittadini che diventano gradualmente consapevoli dei loro diritti, dei loro doveri e delle loro responsabilità. Esso, grazie al sostegno di tutte le materie scolastiche, in particolare educazione civica e morale ed educazione ai media e informatica, e facendo parte del nucleo comune di conoscenze, competenze e cultura, contribuisce alla trasmissione dei valori e dei principi della Repubblica e della vita nelle società democratiche. Il percorso viene sviluppato nell'arco di tutta l'istruzione scolastica degli studenti, dal livello primario a quello secondario superiore, ma anche attraverso esperienze di apprendimento formali, informali e non formali degli studenti. Si veda: <http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>

196 <https://wiki.magistere.education.fr>

contenuti pedagogici essenziali (ad esempio, i testi e una carta della laicità¹⁹⁷), collegamenti a risorse per la formazione e domande e risposte di tipo giuridico su temi sensibili relativi al laicismo. Nell'area audiovisiva, sono stati prodotti per il prossimo anno scolastico nuovi contenuti video educativi insieme alla rete *Canopé*¹⁹⁸. Ci sono una serie di brevi filmati, che presentano episodi tratti dalla storia, ad esempio, sulla lotta per il laicismo e su figure di spicco del passato e del presente. Inoltre, è stato realizzato un portale che fornisce accesso a risorse per l'insegnamento sulla lotta al razzismo e all'antisemitismo, legato alla Delegazione interministeriale per la lotta al razzismo, all'antisemitismo e all'odio verso la comunità *LGBT* (DILCRA). Infine, è stato predisposto un manuale con consigli pratici per combattere la radicalizzazione attraverso la consultazione interministeriale.

Riflessioni sulla riforma

L'impressione generale dei vari soggetti interessati coinvolti nello sviluppo e nell'attuazione delle politiche e delle riforme sull'istruzione e sulla formazione degli insegnanti in Francia è positiva. Sostanziali cambiamenti in questa area sono stati introdotti a partire dal 2013 - in particolare, gli sforzi compiuti a partire dal 2015 per rafforzare le competenze degli insegnanti nel trasmettere i valori relativi all'educazione civica e morale attraverso la formazione iniziale, lo sviluppo professionale continuo e le risorse per l'insegnamento. Un aspetto che potrebbe avere contribuito a questi cambiamenti, è il fatto che molti elementi correlati e diversi tra loro, inclusi il curriculum, gli approcci pedagogici, la valutazione degli studenti e la formazione degli insegnanti, sono stati rivisti nell'ambito di una riforma più ampia. Tale riforma mira a sostenere lo sviluppo degli studenti, quali cittadini in grado di pensare in modo critico e con una coscienza morale, che consenta loro in futuro di capire e condividere i valori umani di solidarietà, rispetto e responsabilità.

Tuttavia, esistono ancora delle sfide da affrontare. Tutti i soggetti interessati, inclusi il Ministero dell'istruzione, gli istituti di formazione degli insegnanti e i futuri docenti, hanno convenuto che all'inizio c'era necessità di migliorare l'istruzione e la formazione iniziale degli insegnanti, perchè la capacità di insegnare è una competenza che si acquisisce nel corso del

197 <http://www.education.gouv.fr/cid95865/la-laicite-a-l-ecole.html>

198 *Canopé* è una rete di 102 centri di risorse e formazione in ogni académie di Francia, che offre una serie di risorse in formato cartaceo o sul web, e formazione per insegnanti in cinque aree principali: pedagogia, TIC, educazione alla cittadinanza, arte e cultura, e documentazione. Si veda: <https://www.reseau-canope.fr/>

tempo. La conoscenza della materia da insegnare non è sufficiente ed è fondamentale avere un nucleo comune di competenze, che tutti gli insegnanti devono acquisire, in particolare quando si tratta dell'insegnamento di aree trasversali come l'educazione civica e morale. Tutti i soggetti interessati hanno evidenziato anche che il legame tra la formazione degli insegnanti e le scuole è fondamentale in questo contesto. Una formazione iniziale degli insegnanti efficace richiede il coinvolgimento di vari professionisti dell'università, ispettori, formatori di insegnanti e dirigenti scolastici. È stato sottolineato che la formazione degli insegnanti esistente al momento deve essere valutata con regolarità per poter migliorare costantemente. Nel caso della Francia, una valutazione nazionale complessiva delle riforme, che hanno interessato l'istruzione e la formazione degli insegnanti, è prevista cinque anni dopo la data di inizio.

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti, i soggetti interessati hanno sottolineato il fatto che le scuole devono diventare consapevoli del loro ruolo fondamentale nel riconoscere i bisogni formativi dei docenti e del personale educativo. I principi che sono stati evidenziati nel contesto dell'approccio francese sono la flessibilità del sistema e la fiducia nei soggetti interessati al livello più basso. In assenza di uno sviluppo professionale continuo obbligatorio per gli insegnanti del livello di istruzione secondario, le scuole sono incoraggiate a lavorare con gli ispettori e gli istituti di formazione per trovare soluzioni ai bisogni formativi e, allo stesso modo, anche gli insegnanti devono svolgere un ruolo attivo nella loro formazione, e condividere oltre a questo anche le conoscenze acquisite con i loro pari.

I cambiamenti sopra descritti nell'ambito della formazione degli insegnanti e dello sviluppo professionale sono collegati a un'altra sfida fondamentale che si trova ad affrontare la Francia. Tradizionalmente, il sistema di istruzione è stato caratterizzato da un modello in cui gli insegnanti trasmettevano le conoscenze, invece delle competenze trasversali come quelle civiche e morali, e gli studenti ascoltavano, invece di riflettere in modo critico e di dibattere con i docenti e tra di loro. Secondo tutti i soggetti interessati, il cambiamento che si è verificato a seguito dell'attuale riforma dell'istruzione e della formazione degli insegnanti è fondamentale e non tutti gli insegnanti sono ancora ben preparati. Esso richiede che i docenti accettino una dinamica nuova, in cui non sono più al centro della classe e non hanno più "il controllo", ma rappresentano piuttosto guide che accompagnano gli studenti e facilitano l'apprendimento e lo sviluppo.

Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti cerca di promuovere questi cambiamenti, dotando i futuri docenti delle competenze necessarie per il loro nuovo ruolo in

classe e fornendo loro le competenze pratiche e le opportunità per collegare la teoria alla pratica, nonché incoraggiandoli a guardare alla ricerca e agli esperimenti con approcci nuovi, come l'utilizzo dei media e delle TIC, ecc.. Per quanto riguarda la formazione in servizio, l'attenzione è anche qui rivolta all'apprendimento attraverso situazioni ed esperienze pratiche, come i dibattiti controversi, i dilemmi morali, i giochi di ruolo ecc., ed è stata sviluppata una ricca serie di risorse, online e in formato cartaceo, per supportare gli insegnanti in questo sviluppo professionale.

In sintesi, negli ultimi anni, in Francia, molti elementi dell'istruzione, della formazione e del sostegno degli insegnanti sono stati riformati, e apportare cambiamenti di questa portata richiede tempo. Oltre al significativo cambiamento di ruolo degli insegnanti, quali facilitatori dell'apprendimento degli studenti, inclusi la promozione della capacità dei discenti di intervenire in dibattiti e lo sviluppo delle competenze legate al pensiero critico, esistono anche altre sfide attuali, che i docenti affrontano in aula, come l'elevato numero di studenti in classe e le loro diverse capacità e i diversi contesti di provenienza. Ciononostante, sembra che in Francia siano stati compiuti primi passi importanti, per garantire che la riforma dell'istruzione e della formazione degli insegnanti sia efficace, e che possa sostenere altre iniziative in corso per promuovere le competenze civiche e morali degli studenti, e di conseguenza per garantire la trasmissione dei valori francesi attraverso l'insegnamento e l'apprendimento offerti a scuola.

Principali risultati

- Le riforme della formazione iniziale degli insegnanti in Francia sono iniziate nel 2013, con l'istituzione di nuove scuole superiori per la professione docente e la formazione e l'introduzione di una laurea di secondo livello di durata biennale in scienze della formazione, che tutti i futuri docenti devono conseguire. Questo nuovo sistema richiede agli insegnanti di adottare il nuovo ruolo di facilitatori nell'apprendimento e nello sviluppo degli studenti.
- Il piano d'azione, sviluppato a seguito degli attentati terroristici del 2015, ha portato a un impegno maggiore nel rafforzamento delle competenze professionali dei docenti, per poterli mettere in condizione di trasmettere i valori comuni, la comprensione del laicismo e della cittadinanza, una cultura dell'impegno, ecc. attraverso la formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo.

- Il quadro di riferimento delle competenze, che è stato definito, e le relative procedure di valutazione nella formazione iniziale degli insegnanti sono percepiti come utili per garantire che tutti i docenti acquisiscano le conoscenze, le competenze, le attitudini e i valori necessari per mettere in atto un'area di insegnamento trasversale, come quella dell'educazione civica e morale.
- Il piano nazionale di formazione in servizio, che è stato sviluppato per promuovere la cittadinanza, il laicismo e la lotta ai pregiudizi, ha portato, tra le altre cose, alla formazione di un numero elevato di professionisti della formazione, come ispettori e formatori di insegnanti, che hanno poi avuto il compito di trasmettere tali conoscenze ai loro colleghi nelle rispettive *académie*.
- Pertanto, nonostante lo sviluppo professionale continuo non sia obbligatorio per gli insegnanti che insegnano al livello secondario, un canale di comunicazione e interazione aperto tra il Ministero dell'istruzione, gli ispettori, i formatori di insegnanti, le scuole e i docenti ha aiutato a mettere in luce i bisogni formativi degli insegnanti e a promuovere le loro conoscenze e competenze relative all'educazione civica e morale.
- I soggetti interessati hanno sottolineato che le attività di sviluppo professionale continuo, efficaci per l'educazione civica e morale, prevedono l'apprendimento attraverso situazioni ed esperienze pratiche, come i dibattiti su temi controversi, la discussione di dilemmi morali o lo svolgimento di giochi di ruolo.
- Oltre alle attività di formazione professionale, anche i centri di risorse dedicati, facilmente accessibili in tutto il paese e che forniscono molte risorse importanti per l'insegnamento, si sono rivelati un elemento essenziale per sostenere gli insegnanti e le scuole francesi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adam, S., 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. Regno Unito, Seminario di Bologna 1-2 luglio 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edimburgo, Scozia.

Altrichter, H., 2005. *Curriculum implementation - limiting and facilitating factors*. In: P. Nentwig & D. Waddingto, eds. *Context based Learning of Science*. Münster: Waxmann, pp. 35-62.

Anderson, J., Bachor, D., 1998. *A Canadian perspective on portfolio use in student assessment*. *Assessment in Education*, 5(3), pp. 327-353.

Andrade, H., Valtcheva, A., 2009. *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, Theory Into Practice*, 48:1, pp. 12-19. [Online] Disponibile sul sito: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544> [consultato il 3 marzo 2017].

Aristotle, 1944. *On politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Aristotle, 350BC. *Nicomachean. Ethics Book II*. [Online] <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.2.ii.html> [consultato il 10 maggio 2017].

Audigier, F., 2000. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Auer, S., 2010. 'New Europe': *Between cosmopolitan dreams and nationalist nightmares*. *Journal of Common Market Studies*, 48 (5), pp. 1163-1184.

Cancelleria federale austriaca, 2013. *Work programme of the Austrian Federal Government. Austrian Federal Chancellery: Vienna*. [Online] Disponibile sul sito: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53588> [consultato il 26 settembre 2016].

Barr, D. et al., 2015. *A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students*. *Teachers College Record*, 117(4), pp. 1-52.

Barrett, M., 2016. *Competences for democratic culture and global citizenship: components and assessment*. [Online] Disponibile sul sito: http://www.academia.edu/28260557/Competences_for_democratic_culture_and_global_citizenship_components_and_assessment [consultato il 3 marzo 2017].

Biesta, G., 2011. *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bîrzéa, C., 2000. *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*. Consiglio d'Europa. Consiglio per la cooperazione culturale (CDCC). Progetto "Education for Democratic Citizenship". Strasburgo, 20 giugno 2000. DGIV/EDU/CIT (2000) 21. [pdf] Disponibile sul sito: <http://www.bpb.de/files/F0R5Q8.pdf> [consultato il 22 settembre 2016].

Black, P., William, D., 1998. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Londra: GL Assessment.

Black, P., William, D., 1999. *Assessment for Learning: beyond the Black Box*. Londra: GL Assessment.

Black, P.J. et al., 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Londra: Regno Unito: King's College London School of Education.

Bozec, G., 2016. *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. [pdf] Disponibile sul sito http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf [consultato il 24 aprile 2017].

Brett, P. et al., 2009. *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for development of competencies*. Strasburgo: Pubblicazioni del Consiglio d'Europa, 2009. [pdf] Disponibile sul sito: http://dswy.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf [consultato il 26 settembre 2016].

Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016. *Curriculum of History, Social Studies and Citizenship Education Sek. I (2016)*. Vienna. Ministero federale per l'istruzione e le donne: [pdf] Disponibile sul sito: www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf

Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1978. Grundsatzlerlass "Politische Bildung in den Schulen". vom 11.4.1978, Zl. 33.464/6-19a/1978. Ministero federale per l'istruzione e le arti: Vienna.

CEDEFOP, 2011. *Using learning outcomes*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Chin, K., Barber, E. B., 2010. *A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States*. *Theory & Research in Social Education* 38(3), pp. 395-427.

Citizenship Foundation, 2006. *Citizenship education inquiry 2006: Submission to the Select Committee on Citizenship Education by the Association for Citizenship Teaching*. [Online] <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?281> [consultato il 10 maggio 2017].

Cogan, J.J., Derricott, R., 2012. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. New York: Routledge.

Consiglio d'Europa, 2010. "Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education".

Consiglio d'Europa, 2016. *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa, 2017. *Learning to live together*. Rapporto del Consiglio d'Europa sullo stato dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani in Europa. [Online] Disponibile sul sito: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd> [consultato il 24 aprile 2017].

Consiglio dell'Unione europea, 2016a. *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e intersettoriale per prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani (30 maggio 2016)*. Risultati dei lavori. Bruxelles, 1° giugno 2016. 9640/16. [pdf] Disponibile sul sito: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf> [consultato il 24 aprile 2017].

Consiglio dell'Unione europea, 2016b. *Sviluppo dell'alfabetizzazione ai media e del pensiero critico per mezzo dell'istruzione e della formazione (30 maggio 2016)*. Risultanze dei

verbali. Bruxelles, 1° giugno 2016. 9641/16. [pdf] Disponibile sul sito: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> [consultato il 24 aprile 2017].

Consiglio dell'Unione europea, 2017. *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di qualità per tutti - Conclusioni del Consiglio (17 febbraio 2017)*. Bruxelles, 17 febbraio 2017, 6356/17. [pdf] Disponibile sul sito: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6356-2017-INIT/en/pdf> [consultato il 24 aprile 2017].

Deakin Crick, R. et al., 2004. *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling*. In: *Research Evidence in Education Library*. Londra: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Delanty, G., 2000. *Citizenship in a global age*. Buckingham: Open University Press.

Doğanay, A., 2012. *A curriculum framework for active democratic citizenship education*. In: M. Print e D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 19-40.

Dürr, K., Spajic-Vrkas, V. e Ferreira Martins, I., 2000. *Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT (2000) 16. [pdf] Disponibile sul sito: <http://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf> [consultato il 10 maggio 2017].

Elfrink, T. R. et al., 2017. *Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study*. *Health Education*, 117(2), pp. 215-230. [pdf] <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/HE-09-2016-0039> [consultato il 26 settembre 2016].

Commissione europea, 2006. *Ricerca UE su scienze sociali e materie umanistiche. Apprendimento permanente, governance e cittadinanza attiva in Europa – Progetto ETGACE 1999. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Final Report*. [pdf] <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf> [consultato il 10 maggio 2017].

Commissione europea, 2009. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Competenze chiave per un mondo in trasformazione*. Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e forma-

zione 2010". COM(2009) 640 final. [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF> [consultato il 10 maggio 2017].

Commissione europea, 2011. *Using learning outcomes – European Qualifications Framework*. Series: Note 4. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea, 2012. *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training. Policy Guidance, che accompagna il documento Comunicazione della Commissione. Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN> [consultato il 10 maggio 2017].

Commissione europea, 2015a. *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea, 2015b. *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7542061-e046-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea, 2016. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. *Prevenire la radicalizzazione che porta al terrorismo e all'estremismo violento* COM(2016) 379 final. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2016/communication-preventing-radicalisation_en.pdf [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2009. *Prove nazionali di valutazione degli alunni in Europa: obiettivi, organizzazione e uso dei risultati*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en/format-PDF/source-33978686> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2011. *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa/language-en/format-PDF/source-33978790> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a. *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012b. *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa. Sfide ed opportunità delle politiche educative. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015a. *Assicurare la qualità dell'istruzione: Politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015b. *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016a. *L'educazione all'imprenditorialità a scuola in Europa, 2016. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en> [consultato il 24 aprile 2017].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016b. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*.

Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. [pdf] <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> [consultato il 24 aprile 2017].

Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/704958d3-5bdc-4ad4-be6f-11dff3731df/language-en/format-PDF> [consultato il 24 aprile 2017].

Geboers, E. et al., 2013. *Review of the effects of citizenship education*. *Educational Research Review*, 9, pp. 158-173.

Gordon, J. et al., 2009. *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Varsavia: Case-Center for Social and Economic Research.

Grimmer, J., Stewart, B. M., 2013. *Text as data: the promise and pitfalls of automatic content analysis methods for political texts*. *Political Analysis*, 21, pp. 267-297.

Habbeger, Sh., 2008. *The Principal's Role in Successful Schools: Creating a Positive School Culture*. [pdf] https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/S-O_p42.pdf [consultato il 5 maggio 2017].

Halász, G., Michel, A., 2011. *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 289-306.

Hargreaves, L. G., 2008. *The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change*. *Policy & Practice: Education for Sustainable Development* 6. [pdf] <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/hargreaves%20pers%20.pdf> [consultato il 5 maggio 2017].

Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. Londra: Sage Publications LDT.

Harvey, L., 2004. *Analytic Quality Glossary*, *Quality Research International*. [Online] Disponibile sul sito: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm> [consultato il 24 aprile 2017].

Heater, D., 2002. *The history of citizenship education*. *Parliamentary Affairs* 55, pp. 457-474.

Hobsbawm, E., 1989. *The age of empire: 1875-1914*. New York: Vintage.

Hoskins, B., Kerr, D., 2012. *Final Study Summary and Policy Recommendations: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education. Report 4*. Commissione europea, Programma "Europa per i cittadini", presentato il 10 maggio 2012. [pdf] http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_4_final_study_summary_and_policy_recommendations_.pdf [consultato il 24 aprile 2017].

Hoskins, B., Saisana, M. e Villalba, C., 2015. *Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. Social Indicators Research*, 123 (2), pp. 431-457.

Huddleston, T., 2005. *Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? Journal of Social Science Education*, 4(3), pp. 50-63.

Huddleston, T., Kerr, D., 2006, *Making sense of citizenship – a Continuing Professional Development Handbook*. Londra: The Citizenship Foundation.

Huddleston, E. et al., 2007. *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (versione revisionata nel settembre 2007). Strasburgo: Consiglio d'Europa, 2007. [Online] Disponibile sul sito: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f7279> [consultato il 26 settembre 2016].

Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M., 2006. *Neo-liberalism, globalization and human capital learning. Reclaiming Education for Democratic Citizenship*. Dordrecht: Springer.

IDEA (Institute for Democracy and Electoral Assistance), 1999. *Youth Voter Participation - Involving Today's Young in Tomorrow's Democracy*. Varberg: IDEA International (Svezia).

Jansen, Th., Chioncel, N. e Dekkers, H., 2006. *Social cohesion and integration: Learning active citizenship. British Journal of Sociology of Education* 27 (2), pp. 189-205.

Jerome, L., 2008. *Assessing Citizenship Education*. In: J. Arthur, I. Davies e C. Hahn. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Londra: Sage Publishing.

Keating, A., Ortloff, D.H. e Stavroula, P., 2009. *Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 145-158.

Keating, A., 2014. *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Kerr, D., 1999. *Citizenship education in the curriculum: An international review*. *The School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.

Kerr, D. et al., 2004. *Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report – Making Citizenship Education Real*. Londra: NFER (National Foundation for Education Research).

Kerr, D., Keating, A. e Ireland, E. 2009. *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Rapporto di un progetto collaborativo CIDREE. Slough: NFER/ CIDREE.

Kerr, D. et al., 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam: Associazione internazionale per la valutazione dei risultati didattici (IEA).

Keser, F. et al, 2011. *Role of extracurricular activities in active citizenship education*. *Curriculum Studies*, Vol. 43, n.6, pp. 809-837.

Kikas, E., Toomela, A., 2015. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. [Apprendere e insegnare nella scuola di base. Competenze generali e supporto al loro sviluppo]. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Linklater, A., 1998. *Cosmopolitan citizenship*. *Journal of Citizenship Studies*, 2 (1), pp. 23-41.

Loogma, K. et al., 2009. *Õpetaja professionaalsus ning tohusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. Opetaja professionaalsus ning tohusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. [Professionalità dei docenti e insegnamento e apprendimento più efficaci per l'ambiente di apprendimento. Risultati dell'OCSE su insegnamento e apprendimento a livello internazionale].

Looney, J., 2011. *"Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?"*. *OECD Education Working Papers*, n. 58. Parigi. Pubblicazioni OCSE. [Online] <http://dx.doi.org/10.1787/5kgx3kbl734-en> [consultato nel marzo 2010].

Macchiaveli, N., 2008. *The prince*. Oxford: Oxford University Press.

Maes, B., 2005. *"Introduction: education for democratic citizenship"*. In: B. Maes, ed. *Different phases of citizenship. Development of citizenship education in European countries*. Rapporto di un progetto collaborativo CIDREE. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE, pp. 7-14.

Mark A. Pike, 2007. *Values and visibility: the implementation and assessment of citizenship education in schools*. *Educational Review*, 59:2, pp. 215-229.

Marshall, H., 2009. *Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda*. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 247-267.

Maslowski, R. et al., 2009. *A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies*. In: J. Scheerens, ed. *Informal Learning of Active Citizenship at School*. Londra: Springer, pp. 11-24.

Mons, N., 2009. *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Bruxelles: EACEA/Eurydice. [pdf] Disponibile sul sito: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111EN.pdf [consultato nel marzo 2010].

Mrnjajus, K., 2012. *Teacher competences for education for democratic citizenship. Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, pp. 81-98.

NCETM (National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (UK)), 2008. *Mathematics Matters: Final Report*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.ncetm.org.uk/public/files/309231/Mathematics+Matters+Final+Report.pdf> [consultato nel marzo 2010].

Nemo, P., 2013. *A history of political ideas*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), 2005. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Parigi: OCSE

Patterson, P., Doppen, F. e Misco, T., 2012. *Beyond personally responsible: A study on teacher conceptualizations of citizenship education*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), pp. 191-206.

Pepper, D., 2011. *Assessing Key competences across the Curriculum and Europe*, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3.

Pepper, D., 2013. KeyCoNet 2013. Literature Review. *Assessment for key competences*. [pdf] Disponibile sul sito: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028 [consultato il 28 settembre 2016].

Philippou, S., Keating, A. e Ortloff, D. H., 2009. *Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond*. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 291-299.

- Plato, M. L., 1987. *The Republic*. Londra: Penguin Books.
- Rauner, M., 1999. *UNESCO as an organizational carrier of civics education information*. *International Journal of Educational Development*, 19, pp. 91-100.
- Roca, E., Sánchez Núñez-Arenas, R. 2008. *Citizens' competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system*. In: C. Van Woensel, ed. *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*. Slough: NFER, pp. 107-122.
- Salema, M. H., 2005. *Teacher and trainer training in education for democratic citizenship competencies*. *Journal of Social Science Education* 4(3), pp. 39-49.
- Salema, M. H., 2012. *Linking teachers' competences to students' competences*. *Pedagogical Processes*. In: M. Print e D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 129-144.
- Scallon, G., 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [La valutazione dell'apprendimento in un approccio basato sulle competenze]. Bruxelles: De Boeck.
- Schulz, W. et al, 2010. Associazione internazionale per la valutazione dei risultati didattici (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA. [pdf] Disponibile sul sito: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf [consultato il 26 settembre 2016].
- Schulz, W. et al, 2016. Associazione internazionale per la valutazione dei risultati didattici (IEA). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Sliwka, A., 2006. *Citizenship Education as the Responsibility of a Whole School: Structural and Cultural Implications*. In: A. Sliwka, M. Diedrich e M. Hofer, eds. *Citizenship Education. Theory - Research - Practice*. Münster: Waxmann, pp. 7-19.
- Smith, A., 1991. *National Identity*. Londra: Penguin Books.
- Sundström, M. e Fernández, C., 2013. *Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective*. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8 (2), pp. 103-117.

Ten Dam, G. e Volman, M., 2004. *Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies*. *Learning and Instruction*, 14 (4), pp. 359-379.

Ten Dam, G. et al., 2010. *Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument* [Le competenze di cittadinanza: lo sviluppo di uno strumento di misurazione]. *Pedagogische Studiën*, 87, pp. 313-333.

Ten Dam, G. et al., 2011. *Measuring young people's citizenship competences*. *European Journal of Education*, 46 (3), pp. 354-372.

Thornberg, R., 2008. *The lack of professional knowledge in values education*. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), pp. 1791-1798.

Thornberg, R., 2009. *Rules in Everyday School Life: Teacher Strategies Undermine Pupil Participation*. *The International Journal of Childrens Rights*, 17(3):393-413.

Turner, B., 1993. *Contemporary problems in the theory of citizenship*. In: B. Turner, ed. *Citizenship and Social Theory*. Londra: Sage, pp. 1-18.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la Cultura (UNESCO), 1998. *Citizenship Education for the 21st Century*. [Online] Versione adattata disponibile sul sito: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm [consultato nell'aprile 2017].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la Cultura (UNESCO). IBE (International Bureau of Education), 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. [pdf] http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf [consultato nell'aprile 2017].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la Cultura (UNESCO), 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Parigi: Unesco.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la Cultura (UNESCO). IBE (International Bureau of Education). APCEIU (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding), 2017. *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*. [pdf] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [consultato nell'aprile 2017].

Van Driel, B., Darmody, M., e Kerzil J., 2016. *Education policies and practices to foster*

tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. NESET II report. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Wikipedia, 2010. Electronic portfolio. [Online] Disponibile sul sito: https://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio [consultato il 10 marzo 2010].

Willemse, T. M. et al., 2015. *Fostering teachers' professional development for citizenship education.* *Teaching and Teacher Education*, 49, pp. 118-127.

Zahabioun, S. et al., 2013. *Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization.* *International Education Studies*, 6 (1), pp. 195-206.

Zajda, J., 2009. *Nation-building, identity and citizenship education: Introduction.* In: J. Zajda, H. Daun e L. Saha, eds. *Nation-Building, Identity and Citizenship Education.* Londra: Springer, pp. 1-11.

I. Definizioni

Abilità: abilità di eseguire compiti e risolvere problemi (CEDEFOP, 2011/2014).

Affiancamento professionale: supporto professionale fornito a insegnanti che hanno appena ottenuto l'abilitazione, di solito da parte di un collega più esperto. L'affiancamento può far parte del periodo di avvio alla professione per gli insegnanti che sono nuovi e si affacciano alla professione e può, inoltre, essere disponibile anche per i docenti che necessitano di supporto.

Associazione professionale: rete che opera a livello nazionale per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti e la condivisione di informazioni sulla ricerca e sulle buone pratiche, ad esempio attraverso newsletter, seminari/convegni, piattaforme online, ecc..

Attitudine: modo di pensare o sentire consolidato, che può essere stato appreso e che può portare le persone a valutare cose o a reagire a idee, persone o situazioni in determinati modi, consapevolmente o inconsapevolmente. Le attitudini sono rafforzate da idee e credenze e incidono sul comportamento. (International Bureau of Education - IBE, UNESCO, 2013).

Attività extra-curricolari: attività che non rientrano nell'ambito del curriculum formale e del normale orario delle lezioni e che prevedono una partecipazione volontaria.

Autorità di livello superiore: autorità di livello superiore competenti in materia di istruzione in un determinato paese, solitamente operanti a livello nazionale (di Stato). Nel caso di Belgio, Germania, Spagna e Regno Unito, tuttavia, *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas* e le amministrazioni rispettivamente designate sono pienamente competenti o condividono responsabilità con il livello statale in tutti gli ambiti relativi all'istruzione, o nella maggior parte di essi. Pertanto, tali amministrazioni sono considerate autorità di livello

superiore per gli ambiti di cui sono competenti, mentre per gli ambiti in cui esse condividono la competenza con le autorità di livello nazionale (di Stato), entrambe sono considerate autorità di livello superiore.

Centro risorse: centro che fornisce agli insegnanti informazioni, materiali didattici, metodi e consigli su buone pratiche.

Competenze civiche: insieme di conoscenze, abilità e attitudini che dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica. (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394, 30.12.2006, pag. 10).

Competenze sociali: includono competenze personali, interpersonali e interculturali e si basano su un insieme di conoscenze, abilità e attitudini. Le competenze sociali riguardano tutte le forme di comportamento, che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. Esse sono particolarmente importanti nel contesto di società sempre più diversificate, poiché possono aiutare a risolvere i conflitti (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394, 30.12.2006, pag. 10).

Conoscenza: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. La conoscenza è un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche correlato ad un ambito di studio o lavoro (CEDEFOP 2011/2014).

Curricolo nazionale: qualunque documento ufficiale di orientamento, emanato dalle autorità di livello superiore e contenente programmi di studio oppure contenuti didattici, obiettivi formativi, scopi da raggiungere, linee guida sulla valutazione degli studenti o programmi di studio. In alcuni paesi, sono stati presi in considerazione anche decreti specifici. In un determinato momento, all'interno di un paese, può essere in vigore più di un tipo di documento di orientamento contenente indicazioni relative all'educazione alla cittadinanza, ciascuno dei quali può imporre livelli diversi di obblighi, che le scuole sono tenute a rispettare. Ad esempio, essi possono contenere consigli, raccomandazioni o regolamenti. Tuttavia, indipendentemente dal livello dell'obbligo, essi stabiliscono un quadro di riferimento di base all'interno del quale le scuole sviluppano le attività di insegnamento in modo da soddisfare le esigenze degli studenti.

Docente specialista o semi-specialista di educazione alla cittadinanza: nel presente rapporto, insegnante specialista di educazione alla cittadinanza si riferisce ai docenti che si sono specializzati nell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza durante la formazione iniziale. Insegnante semi-specialista di educazione alla cittadinanza si riferisce ai docenti che si sono specializzati nell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza e in altre materie (fino a tre) durante la formazione iniziale. Tali profili si trovano principalmente al livello dell'istruzione secondaria.

Ente di coordinamento di livello superiore per la formazione degli insegnanti: ente pubblico o istituto (ad esempio, università, istituto pedagogico, centro di formazione nazionale, ecc.), incaricato dalle autorità di livello superiore di garantire l'attuazione delle politiche relative alla formazione degli insegnanti in educazione alla cittadinanza. Esso può, inoltre, coordinare iniziative di formazione, nonché monitorare e valutare la qualità dell'offerta formativa.

Formazione iniziale degli insegnanti: comprende l'istruzione generale, previo accesso al servizio (in cui vengono fornite ai futuri insegnanti conoscenze approfondite in una o più materie, oltre che un'istruzione generale ampia), e la formazione professionale. Quest'ultima fornisce agli aspiranti insegnanti informazioni teoriche e pratiche sulla loro futura professione e, oltre a corsi di psicologia e metodi di insegnamento, include solitamente tirocini non remunerati nelle scuole. La formazione iniziale degli insegnanti non comprende un periodo di avvio alla professione, tranne nei casi in cui la formazione professionale si svolga soltanto durante tale fase.

IVET: si riferisce qui ai percorsi dei livelli ISCED 2 e/o 3, che includono almeno una formazione scolastica a tempo parziale, alternata eventualmente a periodi in cui si effettua un'esperienza pratica sul posto di lavoro. Nel presente rapporto, l'ambito esatto dell'IVET in contesto scolastico riguarda principalmente il curriculum comune a tutti gli studenti (curriculum di base) e le materie facoltative disponibili per tutti gli studenti, indipendentemente dal particolare settore professionale che seguono.

Materiali orientativi e di supporto: documenti prodotti dalle autorità di livello superiore per aiutare insegnanti e/o scuole ad attuare gli obiettivi del curriculum nazionale. Tali documenti possono includere: normativa, consulenza pedagogica, note esplicative, guide ai contenuti e/o strumenti.

Organizzazione della società civile: moltitudine di associazioni in cui la società si organizza volontariamente per rappresentare un'ampia gamma di interessi e legami. Esse possono includere le organizzazioni basate su comunità, le organizzazioni delle popolazioni indigene e le organizzazioni non governative (ONG).

Periodo di avvio alla professione: fase di supporto strutturata, prevista per i nuovi docenti pienamente abilitati. Durante tale periodo, i nuovi insegnanti svolgono, in tutto o in parte, le mansioni che competono agli insegnanti esperti e sono remunerati per la loro attività. Di norma, il periodo di avvio alla professione include formazione e valutazione, e la designazione di un mentore professionale, che fornisce ai nuovi docenti supporto personale, sociale e professionale al fine di aiutarli a inserirsi in un sistema strutturato. La fase dura almeno alcuni mesi e può svolgersi durante il periodo di prova.

Programma nazionale: insieme di progetti o attività su un particolare tema o con un obiettivo comune, avviato o raccomandato dalle autorità educative di livello superiore e che dovrebbe essere almeno in parte finanziato da esse.

Prove nazionali: prove/esami standard stabiliti dalle autorità pubbliche di livello superiore e svolti sotto la loro responsabilità. Essi consistono in qualunque forma di prova che: (a) richieda a tutti gli esaminati di rispondere alle stesse domande (o a domande selezionate da una banca comune di quesiti), e (b) sia valutata in modo standard o coerente. Le prove previste dalle scuole sulla base di un quadro di riferimento stabilito a livello centrale, non sono considerate prove nazionali.

Risultati dell'apprendimento: descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un livello o modulo di apprendimento. I risultati dell'apprendimento riguardano i risultati raggiunti dallo studente, piuttosto che le intenzioni dell'insegnante (espressi come obiettivi di un modulo o corso) (Harvey, 2004). Essi indicano gli effettivi livelli raggiunti, mentre gli obiettivi formativi definiscono le competenze che, in generale, devono essere sviluppate.

Siti web per gli insegnanti di educazione alla cittadinanza: siti pensati per aiutare gli insegnanti a sviluppare le loro conoscenze professionali attraverso la diffusione di informazioni. Essi offrono supporto a futuri insegnanti, docenti neo-abilitati, mentori di insegnanti e ad altre figure responsabili dell'educazione alla cittadinanza, fornendo risorse, rapporti, casi di studio, documenti informativi, ecc.

Strategia/piano d'azione di livello superiore: documenti ufficiali su una questione politica importante, solitamente emanati da autorità di livello superiore di tipo nazionale o regionale, che stabiliscono obiettivi specifici da raggiungere e/o fasi o azioni dettagliate, da intraprendere entro un determinato lasso di tempo al fine di raggiungere l'obiettivo desiderato.

Sviluppo professionale continuo: si riferisce ad attività di sviluppo professionale formali e non formali in servizio, che possono includere, ad esempio, la formazione pedagogica e basata su materie. In alcuni casi, tali attività possono portare a conseguire qualifiche aggiuntive.

Tirocinio/stage: periodo, solitamente della durata di alcune settimane, in cui si effettua un'esperienza lavorativa pratica in una scuola o in un college. Esso costituisce parte integrante della formazione professionale prima di entrare in servizio e può essere remunerato o meno. Il futuro insegnante è di norma supervisionato da un docente esperto della scuola e viene valutato periodicamente dal personale dell'istituto di formazione.

Valutazione delle scuole: si concentra sulle attività svolte dal personale scolastico, senza cercare di assegnare responsabilità a singoli membri del personale. Questo tipo di valutazione cerca di monitorare o migliorare la qualità della scuola e/o i risultati degli studenti e i suoi risultati vengono presentati in un rapporto generale, che non include informazioni sulla valutazione dei singoli docenti. Essa può essere esterna o interna.

II. Classificazione ISCED

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) è stata sviluppata per facilitare i confronti tra le statistiche e gli indicatori in materia di istruzione esistenti nei vari paesi, sulla base di definizioni uniformi e internazionalmente accettate. La copertura dell'ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzate e promosse per bambini, giovani e adulti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali, indipendentemente dalle istituzioni o organizzazioni che le offrono o dalla forma in cui vengono offerte. La prima raccolta di dati statistici basata sulla nuova classificazione (ISCED 2011) è stata realizzata nel 2014 (testi e definizioni adottati tratti da UNESCO, 1997, UNESCO/OCSE/Eurostat, 2013 e UNESCO/Istituto per le statistiche dell'UNESCO, 2011).

ISCED 0: educazione della prima infanzia

I programmi del livello 0 (prima infanzia), definito come la fase iniziale dell'istruzione organizzata, sono principalmente concepiti per introdurre i bambini a un ambiente scolastico,

ovvero per fungere da ponte tra la famiglia e l'atmosfera scolastica. Una volta completati questi programmi, i bambini proseguono la loro educazione al livello 1 (istruzione primaria).

L'educazione della prima infanzia si basa sulla scuola o su un centro ed è concepita per i bambini a partire dai 3 anni di età.

ISCED 1: istruzione primaria

L'istruzione primaria prevede attività didattiche ed educative tipicamente concepite per sviluppare negli alunni le competenze di base in lettura, scrittura e matematica (cioè alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica) e costituisce una solida base per l'apprendimento e la comprensione delle aree fondamentali della conoscenza e per lo sviluppo personale, preparando così gli alunni per l'istruzione secondaria inferiore. Sviluppa competenze di base, con un livello scarso o assente di specializzazione.

Tale livello inizia tra i 5 e i 7 anni di età, è obbligatorio in tutti i paesi e dura, in genere, dai quattro ai sei anni.

ISCED 2: istruzione secondaria inferiore

I programmi del livello ISCED 2, o dell'istruzione secondaria inferiore, si basano di norma sui processi fondamentali di insegnamento e apprendimento che iniziano al livello ISCED 1. Solitamente, l'obiettivo educativo consiste nel gettare le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo personale, che preparano gli studenti alle ulteriori opportunità formative. A questo livello, i programmi sono, in genere, organizzati intorno a un curriculum più strutturato per materia, che introduce i concetti teorici relativi a un'ampia gamma di materie.

Questo livello inizia normalmente attorno agli 11 o 12 anni e si conclude di regola all'età di 15 o 16 anni, spesso in coincidenza con la fine dell'istruzione obbligatoria.

ISCED 3: istruzione secondaria superiore

I programmi del livello ISCED 3, o dell'istruzione secondaria superiore, sono solitamente concepiti per completare la scuola secondaria in modo da fornire la preparazione per l'istruzione terziaria o superiore, per far acquisire le competenze necessarie per il lavoro, oppure per entrambe le finalità. A questo livello, i programmi per gli studenti sono più basati sulle discipline, specializzati e approfonditi rispetto a quelli della scuola secondaria inferiore

(ISCED 2). Sono anche più differenziati, con una gamma più ampia di opzioni e percorsi disponibili.

Questo livello inizia, in genere, alla fine dell'istruzione obbligatoria e l'età di ingresso è di norma 15 o 16 anni. È generalmente richiesto il possesso di qualificazioni per l'accesso (ad esempio, il completamento dell'istruzione obbligatoria) o di altri requisiti minimi. La durata del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria

I programmi post-secondari non terziari si basano su quanto appreso nell'istruzione secondaria per proporre attività didattiche e formative volte a preparare gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro e/o all'istruzione terziaria. Essa si rivolge solitamente agli studenti che hanno completato l'istruzione secondaria superiore (livello ISCED 3) ma che desiderano migliorare le loro capacità e aumentare le opportunità a loro disposizione. Spesso i programmi non sono significativamente più avanzati di quelli del livello secondario superiore, in quanto servono in genere per ampliare, piuttosto che per approfondire conoscenze, abilità e competenze. Pertanto, sono tarati al di sotto del livello più elevato di complessità, caratteristico dell'istruzione terziaria.

ISCED 5: istruzione terziaria di ciclo breve

I programmi del livello ISCED 5 riguardano l'istruzione terziaria di ciclo breve e sono spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali. Normalmente, sono programmi pratici, orientati professionalmente e preparano gli studenti a entrare nel mercato del lavoro. Questi programmi possono anche costituire un percorso verso altri programmi di istruzione terziaria.

Anche i programmi di istruzione terziaria accademica, al di sotto del livello di un programma di istruzione terziaria di primo livello o di livello equivalente, sono classificati come livello ISCED 5.

ISCED 6: istruzione terziaria (primo livello)

I programmi del livello ISCED 6 sono programmi di istruzione terziaria di primo livello o di livello equivalente, spesso concepiti per trasmettere agli studenti le conoscenze, le abilità

e le competenze professionali e/o accademiche di livello intermedio, che conducono a una laurea di primo livello o a una qualifica equivalente. A questo livello, i programmi si basano di norma sulla teoria, ma possono includere elementi pratici e tengono conto delle ricerche all'avanguardia e/o delle migliori pratiche professionali. I programmi di livello ISCED 6 sono tradizionalmente offerti da università e istituti di istruzione terziaria equivalenti.

ISCED 7: istruzione terziaria (secondo livello)

I programmi del livello ISCED 7 sono programmi di istruzione terziaria di secondo livello o di livello equivalente e sono spesso concepiti per trasmettere agli studenti le conoscenze, le abilità e le competenze professionali e/o accademiche avanzate, che conducono a una laurea di secondo livello o a una qualifica equivalente. A questo livello, i programmi possono avere una componente sostanziale di ricerca, ma non conducono al conseguimento di una qualifica di dottorato. Di norma, si basano sulla teoria, ma possono includere elementi pratici e tengono conto delle ricerche all'avanguardia e/o delle migliori pratiche professionali. Essi sono tradizionalmente offerti da università e da altri istituti di istruzione terziaria equivalenti.

ISCED 8: dottorato di ricerca o livello equivalente

I programmi del livello ISCED 8 sono programmi di dottorato o di livello equivalente e sono concepiti principalmente per condurre al conseguimento di una qualifica di ricerca avanzata. A questo livello, i programmi sono dedicati allo studio avanzato e alla ricerca originale e sono di norma offerti solo da istituti di istruzione terziaria orientati alla ricerca, quali le università. I programmi di dottorato esistono sia nel settore accademico che in quello professionale.

Per ulteriori informazioni sulla classificazione ISCED, consultare il sito: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [Consultato nel marzo 2017].

NOTE

Lined writing area with 20 horizontal dotted lines for text entry.

Il presente volume in formato pdf è disponibile sul sito dell'Unità italiana di Eurydice:
eurydice.indire.it

La versione cartacea può essere richiesta, a titolo gratuito, all'Unità italiana di Eurydice, inviando una richiesta scritta all'indirizzo di posta elettronica eurydice@indire.it, oppure tramite il modulo online presente sul sito della stessa unità.

Finito di stampare nel mese di gennaio 2019
Ediguida S.r.l.



Erasmus+

AGENZIA
NAZIONALE
INDIRE



MIUR

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA