

Edizioni Conoscenza

Articolo 33

N. 5 MAGGIO 2024



EDUCARE ALLA CITTADINANZA

PERCORSI, RIFLESSIONI E RICERCHE

**Numero monografico
a cura di Giorgio Crescenza
e Lisa Stillo**



SOMMARIO**EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA. UN'IMPRESA ETICA
E PEDAGOGICA PER UN MONDO INTERCULTURALE**

Di Giorgio Crescenza, Università della Tuscia e Lisa Stillo, Università Roma Tre, pag. 4

DALLA LEGISLAZIONE ALLA PRATICA EDUCATIVA**POLITICHE EDUCATIVE E RIFLESSIONI PEDAGOGICHE:
UNA PROPOSTA INTERCULTURALE**

Di Alessandro Turano, Dirigente scolastico, pag. 11

**L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA CON
L'APPRENDIMENTO-SERVIZIO SOLIDALE PER PROMUOVERE
DEMOCRAZIA E PARTECIPAZIONE ATTIVA**

Di Patrizia Lotti, Indire, pag. 17

**UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA TRASFORMATIVA.
SFIDE E RESPONSABILITÀ DELL'INSEGNANTE PER EDUCARE
ALLA CITTADINANZA**

Di Federico Semeraro, docente di Scuola superiore, pag. 23

**A SCUOLA DI CITTADINANZA. PRATICHE PEDAGOGICHE
SULLA PARITÀ DI GENERE**

Di Sabrina Di Giacomo, Università di Urbino,
e Marco Leggieri, Università della Tuscia, pag. 29

RICERCHE SUL CAMPO E PERCORSI FORMATIVI PER DOCENTI E STUDENTI**IL SUSTAINABLE ASSESSMENT:
UNA RICERCA-AZIONE TRA FUTURI DOCENTI**

Di Deborah Gragnaniello e Rosanna Tammaro, Università di Salerno, pag. 37

**CITTADINANZA GLOBALE E PARTECIPAZIONE ATTIVA:
UN'INDAGINE TRA GLI STUDENTI DEL LAZIO**

Di Lavinia Bianchi, Aurora Bulgarelli, Francesca Gabrielli,
Veronica Riccardi, Università Roma Tre, pag. 44

**CREIAMO UNA CASA DEI VALORI COMUNI:
UN GIOCO DA TAVOLO PER LA FORMAZIONE FORMAZIONE
DEGLI INSEGNANTI E PER L'EDUCAZIONE CIVICA**

Di Doris Kofler, Libera Università di Bolzano, pag. 52

**LA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE CIVICA NELLA SCUOLA
SECONDARIA. UNO STUDIO DI CASO CON I DOCENTI PRECARI**

Di Barbara Baschiera, Università di Venezia, pag. 59

**EDUCARE ALLA CITTADINANZA ATTIVA E GLOBALE:
LA PROMOZIONE DI CONSAPEVOLEZZA ETICA,
A PARTIRE DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Di Marco Iori, Università di Modena e Reggio Emilia, pag. 66

PRATICHE DIDATTICHE. TRA COMPETENZE E NUOVI CURRICOLI**DIREFAREPARTECIPARE.****UN CURRICOLO DEMOCRATICO DI EDUCAZIONE CIVICA
IN UNA COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO**

Di Sabina Langer, Libera Università di Bolzano, *pag. 74*

**IL COSTRUTTO DI COMPETENZA NELL'AMBITO
DELL'EDUCAZIONE CIVICA: RISCHI E OPPORTUNITÀ**

Di Flavio Brescianini, Università di Bologna, *pag. 80*

**L'EDUCAZIONE DEI CITTADINI NEI CPIA:
RIFLESSIONI PEDAGOGICHE E DIDATTICHE**

Di Philipp Botes, Università Roma Tre, *pag. 87*

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA. DECLINAZIONI E CONNESSIONI**EDUCAZIONE CIVICA COME IMPEGNO PER IL BENE COMUNE**

Di Valerio Ferrero, Università di Torino, *pag. 93*

**UN NUOVO MODO DI VIVERE LA CITTADINANZA GLOBALE.
PROSPETTIVE SULL'INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE CIVICA**

Di Annalisa Quinto e Luca Vittori, Università di Bologna, *pag. 100*

**LO SVILUPPO DEL PENSIERO CRITICO NELL'EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA**

Di Luisa Salmaso, docente di Scuola primaria, *pag. 107*

ARTE E CIVILTÀ. UN BINOMIO PER LA CITTADINANZA ATTIVA

Di Catia Cantini e Claudia Chellini, Indire, *pag. 115*

**EDUCAZIONE POLITICA IN FAMIGLIA: TRA COMUNICAZIONE
EDUCATIVA E NUOVE CRITICITÀ DELL'ERA DIGITALE**

Di Andrea Spano, Università di Cagliari, *pag. 122*

**NUOVE SFIDE DELLA SCUOLA SECONDARIA
NELLA FORMAZIONE DEI FUTURI CITTADINI NELL'ERA DIGITALE**

Di Michele Ciletti, Piergiorgio Guarini, Francesco Pio Savino,
Giusi Antonia Toto, Università di Foggia, *pag. 129*

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA. UN'IMPRESA ETICA E PEDAGOGICA PER UN MONDO INTERCULTURALE¹

di Giorgio Crescenza, Università degli Studi della Tuscia
e Lisa Stillo, Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il contributo pone in luce le sfide che riguardano oggi l'educazione con e per la cittadinanza, in una prospettiva globale, in grado di interconnettere saperi e rappresentazioni del mondo, con l'obiettivo per ogni persona di saper esercitare un agire partecipativo e critico all'interno dei contesti di vita sociale. In questo senso la cittadinanza diviene mezzo e fine educativo che deve essere promosso a partire dai contesti di apprendimento cosiddetti non formali o informali, ma che necessita di essere intenzionalmente costruito all'interno della scuola, come ente privilegiato di educazione e formazione. A tal fine è opportuno lavorare non solo sui contenuti, le metodologie, i dispositivi educativi, ma in modo particolare sulla formazione di insegnanti "etici" e impegnati, non semplici riproduttori di un "curriculum ufficiale", ma professionisti della relazione educativa e della comprensione umana.

This paper highlights the challenges that concern education with and for citizenship today, in a global perspective, capable of interconnecting knowledge and representations of the world, with the aim for each person to be able to exercise participative and critical action within the contexts of social life. In this sense, citizenship becomes an educational means and end that must be promoted from the so-called non-formal or informal learning contexts, but which needs to be intentionally constructed within the school, as the privileged institution of education and training. For this reason, it is appropriate to work not only on contents, methodologies, and educational devices, but especially on the training of "ethical" and committed teachers, who should be not mere reproducers of an "official curriculum", but professionals of educational relations and human understanding.

1. L'educazione alla cittadinanza come partecipazione civica diffusa

L'educazione alla cittadinanza, non intesa come vuoto contenitore curriculare evocato da qualche documento o linee guida ministeriali, può rappresentare la modalità di configurazione di quel nesso inscindibile tra apprendimento, educazione e società che ha segnato gli sviluppi e l'innovazione culturale a partire dai primi del Novecento. Se da un lato si può configurare come un processo da sperimentare, e non come una condizione da raggiungere, dall'altro rappresenta la cornice di senso attraverso cui significare la pratica educativa dentro e fuori la scuola, in un rapporto di piena osmosi in cui l'idea di un sistema formativo integrato (De Bartolomeis, 1980; Frabboni, 1989) recupera la sua piena centralità. Lo sguardo al raggiungimento di una "cittadinanza consapevole" implica l'attenzione alla piena partecipazione alla vita sociale e civile di ciascuno, da compiersi attraverso la possibilità effettiva per tutti/e di accedere a servizi e opportunità culturali e formative adeguate, di vivere in contesti il più possibile liberi da segregazioni abitative e spaziali, favorendo la mobilità sociale e l'apprendimento in ogni luogo e in ogni momento di vita, nel pieno riconoscimento di quel *life long learning* alla base del principio di educabilità in una prospettiva democratica, che recupera il nesso tra formazione e partecipazione sociale (Federighi, 2018). Ancora,

¹ Il presente articolo è il frutto di una riflessione condivisa fra gli autori. Per fini valutativi si precisa che i parr. 1 e 4 sono attribuiti a Lisa Stillo, mentre i parr. 2 e 3 a Giorgio Crescenza.

si tratta di poter esercitare a pieno i diritti costituzionali, inserendo la questione della cittadinanza non solo e unicamente nella dimensione del diritto, ma all'interno di più ampie considerazioni sul tema dell'esercizio di reale democrazia partecipata all'intero dei differenti contesti di riferimento. La cittadinanza è in questo senso un concetto e un processo di natura polisemica e multidimensionale, che interessa la pratica educativa, la costruzione di appartenenze e di identità individuali e collettive che oggi si configurano sempre più in una prospettiva plurale (Tarozzi, 2005), così come plurali sono i contesti sociali e di vita del presente e del prossimo futuro. La questione della cittadinanza interessa dunque i processi formativi tanto nei contesti di apprendimento più formalizzati, quanto nei contesti altri, in una prospettiva di "learning society" (Ranson, 1994) e di *lifelong, lifelong, lifewide e lifedeep learning* che richiama la necessità di una responsabilità educativa diffusa, complessa, interconnessa e partecipata, incentrata sulla ricerca di maggior equità sociale e di un rinnovato senso di collettività (Paparella, 2009), in cui la dimensione comunitaria rappresenti un reale esercizio di cittadinanza attiva. Educare alla *civitas*, dunque, significa educare in modo diffuso, a partire dai territori e dalla costruzione di una comunità che possiamo definire educante, in cui la dimensione relazionale permette l'espressione di una reale «co-cittadinanza, responsabilità condivise, comprensione reciproca, cooperazione e partecipazione ai processi deliberativi» (Bírzéa, 2000, p. 12). In tale prospettiva è necessario tenere conto dei processi in atto e situare l'educazione alla cittadinanza all'interno di una pratica viva, in dialogo con la storia e le specificità, nella consapevolezza dei mutamenti in corso sul piano locale e globale. Tra questi sembra opportuno richiamare la natura complessa, plurale e fortemente diseguale che caratterizza i processi e le strutture sociali sul piano mondiale, a cui si cerca di dare risposta anche in una prospettiva di impegno civico e di educazione alla cittadinanza con uno sguardo globale (Unesco, 2018), che interconnette sistemi di valori, partecipazione civica, responsabilità collettiva, riconoscimento dell'altro e contrasto a ogni forma di intolleranza e odio. Un'educazione alla cittadinanza che potremo definire interculturale, relazionale, situata, foriera di un progetto di società plurale ed aperta in grado di restituire la reale espressione del vivere comunitario e collettivo all'interno di un strutture sociali democraticamente intese. Nella sua accezione relazionale, la questione della cittadinanza è innanzitutto una questione di trasformazione dei contesti, di "capacitazione" individuale e collettiva attraverso cui costruire consapevolezze e orientare comportamenti in un'ottica di maggior inclusione, nel rispetto dell'eterogeneità e della pluralità dei contesti, del carattere "glocale" a cui appartiene il nostro esistere nel mondo e col mondo (Marramao, 2003). Ciò implica un rinnovato impegno sul piano pedagogico nel saper individuare e valorizzare pratiche e laboratori di cittadinanza dentro e fuori i contesti formativi tradizionalmente intesi, nella consapevolezza delle potenzialità delle singolarità dei territori in cui si sperimentano forme inedite di partecipazione e attivismo "dal basso". Ne sono un esempio le numerose esperienze di associazionismo che innervano contesti urbani in cui le complessità si fanno più evidenti e significative e manca un welfare pubblico. Ciò, spesso, determina un rinnovato protagonismo delle persone, le quali – soprattutto laddove è più difficile fare esperienze di partecipazione comunitaria, vivere a pieno gli spazi o esercitare la propria azione sul mondo – si adoperano in forme di inaspettata condivisione, costruendo vere e proprie palestre di cittadinanza, espressioni di una volontà comune in grado di attivare processi trasformativi e generativi (Stillo, 2023). Si tratta di contesti e spazi di apprendimento che potremmo definire informali e non formali, in cui, in modo spesso implicito e non intenzionale, si attivano processi educativi e formativi che traducono le specificità dei luoghi e delle relazioni in essere in pratiche educative comunitaria, espressioni di un diritto alla cittadinanza che è innanzitutto un diritto alla relazione e all'azione collettiva.

Se ciò è più complesso codificarlo e analizzarlo nella dimensione più ampia dei contesti sociali, in cui l'informalità dei processi educativi rende più difficoltoso individuare orientamenti, processi ben definiti, percorsi e soggettività impegnate, all'interno dei contesti scolastici tale prospettiva trova un osservatorio privilegiato

attraverso cui leggere e ripensare i curricula, le modalità, le strategie, i dispositivi attraverso i quali è possibile costruire l'educazione per la cittadinanza e una "cittadinanza educante".

2. Educazione per la cittadinanza: oltre il curriculum ufficiale

La scuola prepara allo sviluppo personale, civico e sociale? Quali capacità e competenze in tal senso sviluppa negli alunni?

Le Nazioni Unite, nell'ambito dell'*Human Development* facente parte del Rapporto sullo Sviluppo Umano (Alkire, 2010), hanno affermato che l'istruzione dovrebbe perseguire la libertà, la giustizia e la pace nel mondo attraverso lo sviluppo della dignità di tutte le persone.

Edgar Morin (2015) afferma che l'educazione produce cittadini. I cittadini producono democrazia. E la democrazia favorisce e consente un'educazione che forma cittadini. Ma, purtroppo, in tutte le scuole questo tipo di apprendimento non prevale: chi decide cosa insegnare? Si pensa davvero alle competenze di cui gli studenti avranno bisogno per tutta la vita e a cosa si dovrebbe apprendere a scuola per formare buoni cittadini? In termini generali, è necessario insegnare a vivere insieme in società diverse, dove le differenze sono rispettate (Nussbaum, 2006). La scuola dovrebbe fornire ai ragazzi le competenze personali per affrontare un mondo complesso e mutevole e prepararli a essere cittadini informati, attivi e impegnati (Pérez, 2016). *L'humus* di questa educazione alla cittadinanza deve essere l'insegnamento delle discipline umanistiche (Nussbaum, 2019), altrimenti corriamo il rischio di produrre generazioni di *macchine utilitaristiche* o di affermare una visione clientelare della cittadinanza invece di formare cittadini a tutto tondo, riflessivi, critici e attenti agli altri. Ma le discipline umanistiche stanno gradualmente scomparendo dal *curriculum* accademico a favore di un sapere più tecnico e utilitaristico che risponde alla logica del mercato.

In questa scuola più *umana*, i valori civici da insegnare sono la libertà, l'uguaglianza, la solidarietà, il rispetto attivo e il dialogo, a cui si potrebbero aggiungere la partecipazione, la giustizia, la tolleranza e la responsabilità; insieme alle capacità di ascoltare, dialogare e partecipare e alle abilità di riflettere, riconoscere gli altri, interessarsi alla loro vita, immaginare, esprimere giudizi critici, pensare al bene comune (Annacontini, 2017). Tutto questo in un'atmosfera di libertà. Tuttavia, incontriamo alcune difficoltà quando si tratta di educare alla libertà, poiché non dobbiamo dimenticare che sia la libertà sia l'uguaglianza sono sempre minacciate, per questo il ruolo dell'insegnante è fondamentale nell'attuazione e nella gestione di entrambi i valori. Inoltre, in questa nuova scuola dobbiamo aspettarci che gli studenti sappiano riconoscere l'altro, che è la chiave perché l'altro riconosca anche loro, che sappiano reagire nella società in cui vivono in modo autonomo e personale: essere se stessi e capaci di essere cittadini che sanno assumersi i propri doveri nei confronti della società e sono in grado di parteciparvi.

Pertanto, dovremmo perseguire una scuola meno interessata al *curriculum ufficiale*, all'insegnamento solo per la società della conoscenza, ma più preoccupata di insegnare al di là di esso, in modo da affrontare altri valori umani legati al carattere, alla comunità, alla democrazia e all'identità cosmopolita, sulla falsariga di quanto proposto da Hannah Arendt (1961), quando definisce l'educazione come apprendimento per comprendere il mondo e sviluppare la capacità di giudizio.

3. Il come, il dove e la figura dell'insegnante nella educazione alla cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza si realizza solo quando l'alunno è inserito in un *ethos*, cioè in un ambiente fertile, moralmente denso, umanamente accogliente (Oliverio, 2021). L'educazione alla cittadinanza può essere appresa solo attraverso l'apprendimento esperienziale, non attraverso leggi o punizioni. Deve essere ap-

presa appunto dall'esperienza personale, dall'apprendimento nei primi anni di vita, da uno stile di insegnamento democratico, da una distribuzione degli arredi della classe che consenta la partecipazione, le relazioni personali, il lavoro di gruppo; e dove il tempo per la riflessione collettiva giovi all'acquisizione delle virtù civiche. E tutto questo a partire dalla ricchezza della differenza, dove la scuola inclusiva è garante dell'educazione alla cittadinanza globale (Catarci, Fiorucci, Trulli, 2014). Come afferma l'Unesco (2017), le scuole di oggi hanno grandi flussi di popolazione provenienti da tutto il mondo, che sono una caratteristica del mondo moderno. Questa diversità fa sì che le scuole accolgano bambini di culture diverse – eterogeneità culturale – ed è vista come un'opportunità di crescita personale, di rispetto per le differenze e di educazione alla cittadinanza. In questa situazione, tutti i bambini e i ragazzi devono mescolarsi e imparare da altre culture.

Lungi dall'offuscare la diversità culturale degli alunni, l'educazione alla cittadinanza può evidenziare il valore delle differenze, rispettando e affermando l'universalità dei principi dei diritti umani. Rispetto per gli altri significa, nella vita scolastica, dialogo con gli altri e interesse per altri stili di vita familiari, abitudini sociali e pratiche culturali. L'educazione alla cittadinanza è il *forum* ideale che aiuta a esprimere opinioni sui diversi modi di guardare il mondo, in altre parole sulle diverse culture e sulla necessità di sviluppare competenze per interagire e crescere insieme in un mondo sempre più globalizzato. Con questo non vogliamo affermare che sia facile affrontare questa educazione alla diversità, né che la gestione della classe e l'apprendimento non siano complessi, ma semplicemente che questo è uno degli obiettivi dell'educazione e che corrisponde a un diritto fondamentale di tutti gli studenti. Questa educazione deve perseguire lo sviluppo della dignità umana; favorire la conoscenza, il riconoscimento e l'esperienza dei diritti umani; promuovere l'autonomia personale e lo sviluppo delle competenze; favorire l'uguaglianza e l'inclusione; attuare una democrazia vigorosa; umanizzare gli studenti e perseguire la giustizia sociale. Tuttavia, per quanto riguarda le metodologie sarebbe auspicabile utilizzare tutte quelle che favoriscono la stimolazione del pensiero critico o l'uso di parallelismi con la vita quotidiana. In sintesi, il curriculum dovrebbe tendere alla formazione delle seguenti competenze: pensiero critico e capacità di risolvere i problemi; capacità di comunicare e collaborare con gli altri; capacità di risolvere i conflitti; senso e identità personali, valori universali condivisi (diritti umani, pace, giustizia, ecc.); rispetto della diversità e comprensione interculturale; riconoscimento delle problematiche globali: interconnessione (ambientale, sociale, economica, ecc.).

La sfida di rispondere a queste competenze attraverso l'educazione è un compito complesso in cui devono essere ridefiniti i principi da seguire in un'educazione globale piuttosto che segmentata. Ciò implica, quindi, un'analisi dettagliata delle tendenze, delle risorse e degli obiettivi attuali del sistema educativo, senza perdere di vista l'influenza della famiglia e la necessità di unificare i criteri.

Ma quali contenuti dovrebbe avere un approccio di educazione alla cittadinanza?

L'*International Civic and Citizenship Education Study* (Schulz et al., 2018), condotto in 38 Paesi con 140.000 studenti e 62.000 insegnanti, propone i domini e i contenuti chiave di un'educazione alla cittadinanza. In sintesi, questi contenuti potrebbero essere presentati nei seguenti raggruppamenti: Società e sistemi civici (i cittadini; le Istituzioni dello Stato; regole e leggi delle Istituzioni); principi civici (patrimonio; libertà e diritti umani; senso della comunità); partecipazione civica (processo decisionale; influenza e conseguenze della partecipazione; partecipazione nella vita comunitaria); individuo e identità civica (il soggetto nei confronti della vita civile; le interazioni civiche come soggetto).

Questa proposta di contenuti non solo solleva la necessità di formare gli studenti da un punto di vista concettuale, epistemologico e sociale, ma anche quella di preparare gli insegnanti a questo tipo di formazione. Inoltre, come affermato da tutti coloro che da tempo studiano questo ampio campo tematico, nell'ambito delle sfide dell'educazione per il 2030, l'educazione alla cittadinanza non dovrebbe concentrarsi solo su una parte del sistema educativo – *il curriculum esplicito* – ma

dovrebbe basarsi sull'idea che gli insegnanti sono responsabili della formazione dei futuri cittadini e che il loro lavoro consiste anche nell'educare alla responsabilità sociale e a valutare l'impatto delle conseguenze delle loro azioni sulla società e sulla vita democratica di un Paese – *curriculum implicito* (Santerini, 2021).

L'educazione alla cittadinanza è necessariamente legata a una posizione etica e impegnata degli insegnanti. È quindi di vitale importanza chiarire: chi è l'insegnante giusto per questo approccio e quali requisiti di competenza deve avere? In altre parole, gli insegnanti si assumono la responsabilità sociale di educare i nuovi cittadini a partire da un'etica professionale e personale. Questo tipo di approccio richiede che essi siano considerati come professionisti decisivi per il raggiungimento degli obiettivi educativi e, pertanto, sia la formazione degli insegnanti sia le loro carriere richiedono cambiamenti strutturali. Da un lato, i contenuti dell'insegnamento devono essere trasformati per rispondere alle sfide di oggi. Lo sviluppo di determinate competenze personali, morali e sociali deve essere la base di una nuova educazione. Dall'altro lato, la metodologia di insegnamento deve essere adattata a questa realtà, così come i tempi di insegnamento. Pertanto, sono necessari cambiamenti nella configurazione del sistema e nel curriculum sia scolastico che accademico. Lo studio condotto da Schultz et al (2018) dimostra che è necessario gestire sia le competenze della disciplina stessa, ma anche gli aspetti legati alla pratica pedagogica. Per quanto riguarda il profilo per la formazione dei cittadini in un mondo globale nel XXI secolo, si specifica che l'insegnante deve essere un mentore dell'apprendimento e quindi innanzitutto: adottare una pratica etica rispetto ai valori sociali commisurata alla responsabilità professionale di educare alla cittadinanza; sviluppare i principi democratici e le pratiche civiche tra gli studenti in classe; assumere uno stile di insegnamento democratico che promuova la partecipazione degli studenti, attraverso la gestione positiva di spazi e tempi per l'apprendimento, tenendo conto della ricchezza della differenza come garante di un'educazione universale e inclusiva; implementare nel curriculum accademico un apprendimento significativo sulla cittadinanza, che risponda agli aspetti cognitivi, affettivi e comportamentali; incoraggiare l'apprendimento esperienziale in classe, sulla base dell'esperienza e della storia personale di ciascun alunno; incoraggiare un apprendimento esperienziale in classe, che ponga gli studenti come soggetti responsabili delle proprie azioni nella vita democratica del proprio ambiente.

4. Per una coscienza planetaria

Il nuovo millennio ha bisogno di cittadini liberi, responsabili, rispettosi, inclusivi, amanti della verità e all'altezza della dignità umana. Ciò non può riguardare unicamente alcuni luoghi dell'educazione, ma investire globalmente l'intera comunità e ampliare le possibilità e i tempi della partecipazione, incrementare le opportunità di impegno e attivismo civico, supportare la creazione e l'utilizzo di spazi di incontro e relazioni. A tal proposito la scuola, in quanto luogo privilegiato della formazione, oggi più che in altri momenti storici è chiamata a rispondere a questa sfida. L'educazione alla cittadinanza deve farci ripensare l'attuale scopo dell'educazione e, in questa prospettiva, vanno ridefiniti i contenuti curriculari, le metodologie didattiche, la formazione degli insegnanti e il modo in cui questi ultimi vengono selezionati. Non solo. Si tratta di porre realmente in discussione la capacità dei diversi attori coinvolti nei processi educativi e formativi di costruire percorsi integrati, una cultura educativa condivisa (Maia, 2018), spazi e tempi attraverso cui costruire reali possibilità per l'incontro con l'*altro*, che è spesso identificabile come lo straniero, ma che è sempre *chiunque altro* diverso da me (Granata, 2018). Attivare dunque una riflessione e una trasformazione partecipata dei luoghi dell'educare appare un passaggio fondamentale per condividere quel fine e mezzo dell'educazione che è la costruzione di una cittadinanza critica e partecipata, all'insegna di una dimensione comunitaria, solidale ed equa, che sempre più in questo tempo segnato dai discorsi d'odio e intolleranza, derive populiste e se-

curitarie, scenari di guerra in aumento sul piano mondiale necessita di essere riscritto nel segno della cultura della convivenza e di una coscienza planetaria (Morin, 2000).

Bibliografia

- Alkire S. (2010). Human development: Definitions, critiques, and related concepts. *UNDP-HDRO occasional papers*, (2010/1).
- Annacontini G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *Metis*, 2, 35-47.
- Arendt H. (1961). *Between past and future*. London: Faber.
- Bírzea C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Project on «education for Democratic Citizenship». Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation, CDCC.
- Catarci M., Fiorucci M., Trulli M. (2014). *L'ABC della cittadinanza: Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: Franco Angeli.
- De Bartolomeis F. (1980). *Fare scuola fuori della scuola*. Torino: Stampatori.
- Federighi P. (Ed.) (2018). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Frabboni F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.
- Granata A. (2018). *La pedagogia dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Maia E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, LII (208-209), 153-171.
- Marramao G. (2003). *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*. Torino: Boringhieri.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma di pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2006). Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2019). *The monarchy of fear: A philosopher looks at our political crisis*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliverio S. (2021). Epistemologia ed ethos della complessità e il futuro della scuola. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 24(2), 45-53.
- Pérez C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Desclée.
- Ranson S. (1994). *Towards the Learning Society*. London: Cassell
- Santerini M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, 12(speciale), 233-242.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam: Springer Nature.
- Stillo L. (2023). *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Milano: La Nuova Italia.
- UNESCO (2017). *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*.

DALLA LEGISLAZIONE ALLA PRATICA EDUCATIVA



POLITICHE EDUCATIVE E RIFLESSIONI PEDAGOGICHE: UNA PROPOSTA INTERCULTURALE

di Alessandro Turano, Dirigente scolastico

Abstract

La legge 92/2019 ha introdotto dall'anno scolastico 2019/20 l'insegnamento obbligatorio dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado. Muovendo dalla lettura della norma, il presente contributo ricostruisce il contesto europeo delle politiche educative in materia di educazione alla cittadinanza e, nel richiamare alcuni più recenti sviluppi della ricerca pedagogica sul tema, suggerisce una possibile pista di ricerca e sperimentazione didattica.

Law 92/2019 introduced mandatory civic education in schools of all levels starting from the academic year 2019/20. Drawing from the interpretation of the law, this contribution reconstructs the European context of educational policies regarding citizenship education. By referring to some of the most recent developments in pedagogical research on the subject, it suggests a possible path for research and educational experimentation.

Introduzione

Dall'anno scolastico 2020-21 è operativa la legge 92/2019, che ha affidato alle istituzioni del sistema di istruzione e formazione la promozione «dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società» (art. 2).

Si è trattato di un traguardo importante delle politiche educative, per almeno due motivi: il primo è l'obiettivo stesso della norma, che conferisce alla scuola il mandato di far raggiungere agli alunni una «partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità» (art. 1); il secondo è il carattere, più volte ribadito nella legge e nelle Linee guida, della *trasversalità* del relativo insegnamento¹.

In verità, nel contesto scolastico italiano l'attenzione al tema è stata, con alti e bassi, viva nel tempo². Tuttavia, nella concreta applicazione dei programmi per l'insegnamento dell'educazione civica si è assistito a una certa marginalizzazione della disciplina. Come si legge in un documento dello stesso Ministero dell'istruzione del 2009, «la storia cinquantennale dei tentativi di istituire un insegnamento di *educazione civica* nella scuola rivela successi, intuizioni nobili e soluzioni ingegnose, ma anche vari insuccessi»³.

¹ Come si legge nell'Allegato A delle Linee guida di attuazione della legge, «Ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno».

² L'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole medie e superiori fu introdotto dall'allora Ministro per la pubblica istruzione Aldo Moro nel 1958 (DPR 585 del 13 giugno 1958). A cavallo degli anni Ottanta e Novanta, il Parlamento, il Ministero e le singole scuole sono stati chiamati a rispondere a una serie di «emergenze sociali», o con progetti specifici o con le cosiddette «educazioni aggiunte», che fecero perno sull'educazione alla salute e sul «Progetto Giovani», sul «Progetto Ragazzi 2000», sul «Progetto Genitori», poi confluiti nella declinazione delle «sei educazioni» della Riforma Moratti (Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226). Bisognerà aspettare il DPR 249/1998 («Statuto delle studentesse e degli studenti») per un inquadramento più chiaro sulla formazione alla cittadinanza. Un'efficace sintesi della storia dell'educazione civica nella scuola italiana si legge in Allodola, 2021 (pp. 146-149).

³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»*, 4 marzo 2009, p. 2.

I motivi di debolezza di questo tipo di formazione, che periodicamente hanno spinto a invocarne una riforma, sono stati diversi e molteplici, di natura storica e sociale: anzitutto la sfiducia collettiva nei confronti dell'idea stessa di democrazia (e, nello specifico, nella democrazia *costituzionale*), sempre meno capace di garantire i “diritti inviolabili” e i “doveri inderogabili” a base dell'emancipazione dell'individuo nei vari contesti di vita (Sobrino, 2022, 247); poi anche le profonde trasformazioni d'ordine economico e culturale che negli ultimi decenni hanno investito le società a livello globale (Balzano, 2020, 455).

Negli anni Duemila, la percezione della più attuale emergenza sociale, ed educativa – sostenuta dalla preoccupazione per fenomeni di disagio giovanile di grande impatto, come le forme di violenza di genere, il bullismo, e il cyber-bullismo – ha spinto il legislatore (legge Gelmini 169/2008⁴) a introdurre, nelle scuole di ogni ordine e grado, azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito dell'area storico-geografica e storico-sociale, e del monte ore complessivo previsto per le medesime. Lo scopo della norma era quello di offrire «l'occasione per una messa a punto del fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione, sia dal punto di vista della sua legittimazione, sia dal punto di vista del compito educativo ad essa affidato»⁵.

A seguire, si sono aggiunti ulteriori interventi, a vari livelli, di messa a punto – e talora di integrazione e correzione – del modello così delineato⁶, che non valendo di fatto a determinare un consolidamento sufficientemente condiviso della disciplina, hanno condotto – complice anche il mutato contesto didattico conseguente alla pandemia da Covid-19 (Sicurello, 2021) – all'approvazione sostanzialmente unanime dell'attuale riforma, «nonostante i disegni di legge precedenti esprimessero orientamenti e interpretazioni differenti» (Michellini, 2020, 39).

La legge 92/2019 per l'educazione alla cittadinanza

Con la legge 92/2019, l'educazione civica e l'educazione alla cittadinanza sono esplicitamente connesse. Lo si ricava dall'*incipit* stesso della norma, che riconosce il fondamentale contributo della disciplina a «formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (art. 1, comma 1).

Il principio si traduce nell'indicazione puntuale di macro-aree disciplinari. L'art. 3, comma 1, individua ben otto tematiche, in alcuni casi oggetto, al loro interno, di ulteriore articolazione; ad esse, il comma 2 ne aggiunge altre tre. Trattasi invero di contenuti di significativa ampiezza, che abbracciano ambiti di sapere multipli, e che le *Linee guida*⁷ polarizzano intorno a tre nuclei concettuali che co-

⁴ Legge 30 ottobre 2008, n. 169, “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università”.

⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”*, 4 marzo 2009, p. 1.

⁶ Nel 2012, il DM 254 stabilisce le “Indicazioni nazionali per il primo ciclo”, in cui si forniscono le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, senso di legalità, etica della responsabilità, prima conoscenza della Costituzione. La legge 107/2015 nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa, ha previsto lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica per il tramite della valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo fra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità, della solidarietà, della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri. Infine, il Dlgs 62/2017 ha previsto l'accertamento, nell'esame conclusivo del primo e del secondo ciclo d'istruzione, delle conoscenze e competenze maturate nell'ambito di “Cittadinanza e Costituzione”.

⁷ Le *Linee guida* sono state adottate, ai sensi dell'art. 3 della legge 92/2019, con DM 35 del 22 giugno 2020. Il decreto è strutturato attorno a tre allegati: *Allegato A*: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica; *Allegato B*: Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM 254/2012) riferite all'insegnamento dell'educazione civica; *Allegato C*: Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione (Dlgs 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento dell'educazione civica.

⁸ In particolare, la conoscenza della Costituzione italiana è intesa dalla legge quale “fondamento” del-

stituiscono i pilastri della legge, cui possono ricondursi tutti gli altri argomenti dalla stessa individuati: *costituzione* (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà)⁸, *sviluppo sostenibile* (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e *cittadinanza digitale*.

Sono profili, quelli innanzi richiamati, soggiacenti a una prospettiva di insegnamento *trasversale* (art. 2, comma 1, legge 92/2019) che, valicando «i canoni di una tradizionale disciplina» assume «la valenza di matrice valoriale [...] che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari» (Allegato A, *Linee guida*, p. 3).

Questo approccio chiama in causa, tra l'altro, tutti gli altri conseguenti aspetti della vita scolastica: curricoli, metodologie didattiche, relazioni interne alla scuola e con le famiglie (art. 7 legge 92/2019), attività extra-curricolari e rapporti con le comunità locali di riferimento (art. 8 legge 92/2019).

Pur in difetto di nomenclature chiare in ordine ai traguardi di competenze e agli obiettivi disciplinari necessari alla costruzione del curricolo di educazione civica (Allodola, 2021, 155), il modello delineato implica un quadro concettuale di ampio respiro, capace di descrivere il complesso degli elementi, tra loro interdipendenti, connessi alla cittadinanza e allo sviluppo dell'identità civica.

Inoltre, gli Allegati B e C del D.M. 35/2020, nel tracciare i risultati formativi attesi a conclusione del primo e del secondo ciclo d'istruzione, suggeriscono che l'educazione alla cittadinanza non è traducibile nella semplice conoscenza di principi e norme che regolano la vita civile, ma chiama in causa «lo sviluppo multilaterale della persona, non soltanto la sfera cognitiva, il sapere, ma anche la dimensione etica, quella affettiva, quella relazionale» (Michellini, 2020, 43).

Educare alla cittadinanza nel contesto italiano ed europeo

La legge 92/2020 fa esplicito riferimento ai «traguardi per lo sviluppo delle competenze» e agli obiettivi di apprendimento indicati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, nelle *Indicazioni nazionali per i licei*, nelle *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* e nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (art. 3, comma 1).

Questi documenti, a loro volta, intercettano una precisa volontà europea di definire e individuare le «competenze di cittadinanza», espressa attraverso una serie di iniziative politiche di rilievo. Basti pensare alle *Raccomandazioni* del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006⁹ e del Consiglio europeo del 2018¹⁰ relative all'apprendimento permanente, che in allegato presentano alcune fondamentali competenze chiave, tra le quali figurano, rispettivamente, nel 2006 le competenze «sociali e civiche» e nel 2018 la «competenza in materia di cittadinanza».

Quest'ultima, nello specifico, è definita come «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità». Essa comprende la «conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura» e «delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale». Implica la «capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società», basata sulla «capacità di pensiero critico» e sulla capacità di risolvere problemi, oltre

l'insegnamento stesso dell'educazione civica, a ogni livello d'istruzione (art. 4, comma 1, l. 92/2019).

⁹ Parlamento europeo e Consiglio UE (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.

¹⁰ Consiglio UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*.

alla capacità di partecipare in modo attivo e costruttivo alla vita della comunità. Presuppone un certo livello di competenza digitale, in particolare la capacità di utilizzare in modo critico i mezzi di comunicazione, comprendendone il ruolo e le funzioni nelle società democratiche. È basata sul rispetto dei diritti umani, considerati principio base della democrazia (Consiglio UE, 2018, 10-11).

Unitamente alle citate *Raccomandazioni*, a illustrare obiettivi e caratteri dell'educazione civica e alla cittadinanza ha contribuito altresì la ricca documentazione prodotta negli anni dal Consiglio d'Europa (CoE). Una sua più recente pubblicazione fornisce, ad esempio, il quadro di riferimento sulle competenze per una cultura della democrazia, ove la competenza «democratica e interculturale» è definita come «la capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti [...] per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali» (Consiglio d'Europa, 2016, 6).

Le basi valoriali di matrice europea, poste a sostegno del concetto stesso di «cittadinanza», sono state esplicitamente validate dalle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, ove la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica di responsabilità sono intesi quali «obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza» (MIUR, 2018, 6), per conseguire i quali i docenti sono chiamati «non a insegnare cose diverse o straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva» (MIUR, 2018, 8).

In sintesi, il documento del 2018 sottolinea l'importanza di una formazione orientata al futuro che integri in modo dialettico il senso, la conoscenza e l'esperienza dell'etica condivisa dalla comunità di appartenenza, radicata nelle sue norme, nei suoi costumi e nelle sue tradizioni, insieme alla moralità intesa come processo di riflessione interiore autonomo su ciò che è giusto e sbagliato nelle situazioni specifiche della vita.

Un curriculum scolastico che tenga in seria considerazione l'educazione alla cittadinanza dovrebbe pertanto promuovere e integrare percorsi formativi volti a sviluppare nell'apprendente, tra le altre cose, la capacità di esercitare un ragionamento morale autonomo, «congiuntamente alla conoscenza, valorizzazione e partecipazione attiva all'ethos e alla vita della comunità di appartenenza» (Michellini, 2020, 44).

Per una pedagogia della cittadinanza

Un modello di pedagogia della cittadinanza di indubbia utilità per le istituzioni scolastiche impegnate a definire la propria offerta formativa si legge nel rapporto Eurydice del 2017 sulle competenze di cittadinanza, ultimo pubblicato in ordine di tempo. Qui i contenuti oggetto di insegnamento sono articolati in termini di competenze (conoscenze, abilità e atteggiamenti) e sono suddivise in quattro categorie che mirano a promuovere (Eurydice, 2017, 9): l'interazione efficace e costruttiva con gli altri (ad esempio, fiducia in sé stessi, responsabilità, autonomia); il pensiero critico (ad esempio, capacità di ragionamento e analisi, alfabetizzazione digitale, interpretazione dei dati); le azioni socialmente responsabili (ad esempio, rispetto della giustizia, solidarietà, sviluppo sostenibile); le azioni democratiche (ad esempio, conoscenza dei processi e delle istituzioni politiche, interazione con le autorità politiche).

Benché l'attenzione sia focalizzata sugli studenti e sui contesti d'aula, il rapporto continua sottolineando che gli insegnanti svolgono un ruolo primario nel processo di apprendimento, riconoscendo che le attività al di fuori degli ambienti formali di studio (come le visite di studio o il coinvolgimento volontario in progetti all'interno della comunità locale e dei territori) possono contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'educazione civica (Eurydice, 2017, 9-10).

Il Rapporto, inoltre, in più di un'occasione (Eurydice, 2017, 12-15) fa leva su sulle strategie innovative di insegnamento della cittadinanza nei 42 sistemi educativi inclusi nella rete Eurydice. È ad esempio il caso dell'*apprendimento attivo*

(applicato in Irlanda e in altri paesi), nel cui contesto sono gli apprendenti stessi a pianificare e mettere in campo il proprio progetto di cittadinanza, come pure della sollecitazione e incentivare, sempre più e sempre meglio, le varie forme di partecipazione studentesca alla vita scolastica, al fine favorire l'esercizio pratico e consapevole della democrazia attraverso gli istituti elettivi dei rispettivi organi di rappresentanza (consigli di classe, consigli d'istituto, comitati studenteschi...).

Temî vasti e articolati – ripeto – che sono pensati per promuovere l'identità del cittadino libero e consapevole, per assimilarlo infine nella cornice dei valori e delle posture della società civile europea (art. 20 TFUE).

Per reagire positivamente alla complessità del tema, e suggerirne possibili traiettorie di sintesi, la letteratura pedagogica è di recente impegnata nella definizione del costruito associato alle cosiddette "competenze globali", che chiamano in causa competenze trasversali legate ai temi della cittadinanza, dell'interculturalità, della democrazia, della pace, della sostenibilità, del rispetto dei diritti umani e civili, dell'inclusione e dell'equità sociale (Schulz et al, 2018).

Una definizione più puntuale è presente negli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018), secondo cui le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a questioni globali e situazioni interculturali, dove per "questioni globali" si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future, mentre per "situazioni interculturali" si rimanda a tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socio-culturali OECD/Asia Society, 2018, 6).

La proposta di un *framework* teorico entro cui collocare la *Global competence* è stata fornita anche dall'OCSE nell'indagine internazionale PISA 2018 (OECD, 2019). In questa occasione essa è definita quale capacità multidimensionale di: 1) esaminare questioni locali, globali e interculturali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le opinioni del/sul mondo degli altri; 3) costruire interazioni propositive, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse; 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (Engel et al., 2019).

Una scuola che sappia promuovere negli allievi *competenze globali* avrà raggiunto lo scopo di educarli a relazioni positive dentro e fuori l'aula, a favorirne la convivenza multi e interculturale, ad avviarli al dialogo solidale, al contrasto delle discriminazioni, alla valorizzazione, in definitiva, delle diversità e dell'inclusione.

È necessario, d'altro canto, che le medesime competenze entrino di diritto nel portfolio professionale degli insegnanti, perché siano anche loro educati ad affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento autentici per ogni apprendente (Goren, Yemini, 2017).

Prime conclusioni e una proposta

L'attuale dibattito sul tema della cittadinanza e sulle sue implicazioni educative sta vivendo una fase di rinnovato interesse, in Italia come in Europa. Il fenomeno è dovuto a una serie di motivi, tra cui sono certamente da annoverare la globalizzazione, i flussi migratori in costante aumento e i rapidi cambiamenti geopolitici a livello mondiale. La crisi delle ideologie, l'evoluzione dei rapporti internazionali e l'interdipendenza planetaria sono, inoltre, anch'essi fattori significativi.

In questo contesto, l'idea stessa di cittadinanza si fa più ampia, complessa e multidimensionale, richiedendo agli operatori scolastici modelli di insegnamento *olistici* e tra loro interdipendenti (Cogan, Derricott, 1998, 116).

Per le finalità educative fin qui discusse, proficuo è – a mio avviso – intendere il baricentro dell'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale (Dardoff, 2016). La sfida educativa prioritaria, da cui discende poi ogni altra istanza, è l'«insegnare a vivere assieme» (Delors, 1997).

Competenza niente affatto innata, come mostra il dato d'esperienza.

Il Ministero dell'istruzione già nel lontano 2007 suggeriva la traccia di fare

della classe, del gruppo, del ‘sito educativo’ «la zona di mediazione delle culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo [...] luogo di *comunicazione e cooperazione*» (MIUR, 2007, 15).

Credo che questo sia un passaggio ineludibile per una pedagogia contemporanea della cittadinanza prossima ai paradigmi della modernità e costituzionalmente protetta.

Bibliografia

- Allodola V.F. (2021). Il “grande ritorno” dell’educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia). *Studi sulla formazione*, 1, 145-157.
- Balzano V. (2020). Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 451-465.
- Cogan J.J., Derricott R. (1998). *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. London: Kogan Page Ltd.
- Consiglio d’Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*. Strasburgo: Consiglio d’Europa.
- Consiglio UE (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in «Gazzetta ufficiale dell’Unione europea», C 189 (online [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))).
- Deardoff D.K. (2016). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Delors J. (1997). *Nell’educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Engel L.C., Rutkowski D., Thompson G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies, and Education*, 17(2), 117-131.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Goren H., Yemini M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Michelini M.C. (2020). Elementi di discussione critica sull’educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 35-46.
- MIUR (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- MIUR (2009). *Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”*.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing/New York, NY: Asia Society.
- Parlamento europeo e Consiglio UE (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32006H0962>.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer.
- Sicurello R. (2021). L’Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 273-288.
- Sobrino G. (2022). L’insegnamento della Costituzione nella scuola oggi, strumento istituzionale per la promozione di una cittadinanza “piena” e consapevole. *federalismi.it*, 18, 246-277.

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA CON L'APPRENDIMENTO-SERVIZIO SOLIDALE PER PROMUOVERE DEMOCRAZIA E PARTECIPAZIONE ATTIVA

di Patrizia Lotti, Indire

Abstract

Partendo dall'idea che lo scopo principale dell'educazione alla cittadinanza, più che far conoscere i principi della Costituzione, del diritto nazionale e internazionale, dello sviluppo sostenibile legato all'agenda 2030 e della cittadinanza digitale, debba soprattutto contribuire allo sviluppo delle competenze etico-civiche a partire dall'attuarsi della cittadinanza attiva, il contributo lega la realizzazione del curriculum di educazione civica all'approccio educativo dell'Apprendimento-Servizio Solidale o Apprendimento-Servizio Trasformativo. Questo inquadramento pedagogico consente di superare la formale indicazione di ore, contenuti e voti della disciplina per un'attuazione reale e democratica dell'educazione alla cittadinanza.

Citizenship education should prioritize the cultivation of ethical and civic skills, beginning with the practice of active citizenship rather than familiarising people with the principles of the constitution, national and international law, sustainable development linked to the 2030 agenda and digital citizenship. This paper argues for the integration of citizenship education with the Solidarity-Service Learning or Transformative Service-Learning approach, which emphasizes active participation and democratic values. By implementing this approach, we can move beyond the mere formalities of citizenship education and foster a more authentic and democratic implementation of citizenship education.

Quadro normativo di riferimento

Il rapporto fra la scuola e il territorio, fra l'istruzione e l'educazione, fra le conoscenze e la vita pratica e sociale, fra contesti di apprendimento formale e non formale costituisce un dibattito teorico e politico dalle radici molto ampie e profonde. Per rimanere nel contesto pedagogico italiano, basti ricordare l'indicazione gramsciana di una formazione di base integrale, che combini scienza e tecnica del lavoro con la concezione storico-umanistica, come pure la necessità di far entrare nella classe la comunità e l'ambiente circostante al fine di stimolare il ragionamento critico degli studenti (Bruno Ciari), o quella di utilizzare le discipline per comprendere i problemi del proprio contesto, in una scuola come centro di ricerca (Alfredo Giunti), o ancora l'affermazione della responsabilità di prendersi cura, partecipare e disobbedire attraverso il motto "I care" (don Lorenzo Milani), o di passare dalla trasmissione alla comunicazione, quindi al ragionamento in comune come risposta ad una domanda di cambiamento (Danilo Dolci), fino alla volontà di far emergere un sistema formativo allargato (Francesco de Bartolomeis) o un sistema formativo integrato (Franco Frabboni).

L'educazione civica è vista come contenitore di queste istanze di apertura istituzionale, rientrando nell'ambito del concetto di educazione, quindi aperta alle pratiche con le quali preparare alla vita (Vertecchi, 2002). Dal punto di vista legislativo, essa fu introdotta tramite il DPR del 1958 come insegnamento del curriculum di storia con due ore al mese e i programmi dei decenni successivi la trasformarono in educazione alla convivenza democratica. La volontà di ampliarne

i temi da trattare, avvertita fin dagli anni Ottanta del Novecento, fece poi introdurre le tante “educazioni” (alla salute, alla pace, all’economia, ai diritti umani ecc.), finché la direttiva ministeriale 58 del 1996 le ordinò nel documento “Nuove dimensioni educative, educazione civica e cultura costituzionale” e la successiva Legge 53 del 2003 le inquadrò nelle finalità della convivenza civile, senza però prevedere uno spazio curricolare specifico. Fu la Legge 169 del 2008 che introdusse il curricolo di “Cittadinanza e costituzione”, richiamando la Raccomandazione della Comunità Europea 2006/962/CE sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (rinnovata con la raccomandazione 2018/C 189/01). Il passo ulteriore è quello della Legge 92 del 2019¹ che per l’insegnamento dell’educazione civica prevede un monte ore annuale e un voto di scrutinio, oltre alle indicazioni per la sua implementazione – interdisciplinare e in rapporto con il territorio – e dei nuclei di contenuto – 1. Costituzione italiana, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà, 2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, 3. Cittadinanza digitale.

La realizzazione del curricolo di educazione civica in rapporto fra la scuola e il territorio poggia anche sulla normativa che fin dai Decreti Delegati della scuola ha aperto l’istituzione scolastica alla comunità. Infatti, il DPR 416/1974, al fine di favorire «la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica» (art. 1) istituisce anche il Distretto scolastico quale «perno degli organi collegiali» (De Bartolomeo, 2002). In quanto livello intermedio degli organismi di partecipazione democratica della scuola, il Distretto scolastico era composto «da personale della scuola, della società civile (imprenditori, rappresentanti delle associazioni) e della politica locale», ed era preposto fra l’altro «allo svolgimento di attività parascolastiche, extrascolastiche e interscolastiche; [...] al potenziamento delle attività culturali e sportive destinate agli alunni; ad attività di sperimentazione» (art. 12). Pur se negli anni i Distretti scolastici sono stati svuotati di funzioni e soppressi con la legge finanziaria 289 del 27 dicembre 2002, questa apertura al territorio è riportata anche nel DPR 275 del 1999 “Regolamento autonomia scolastica”, che indica come «le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato» (art. 7). E anche la legge 107 di Riforma del sistema nazionale di istruzione stabilisce che «l’istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell’offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l’apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali» (art. 1, comma 2). Un ulteriore passo per la sistematizzazione della collaborazione con il territorio è stato compiuto con il Piano estate 2021², con il quale il Ministero dell’Istruzione ha introdotto i Patti Educativi di Comunità, che consentono la compartecipazione interistituzionale per definire la pianificazione di progetti didattici e educativi legati alle specificità e opportunità territoriali³, e attraverso i quali la scuola può svolgere un ruolo proattivo per un percorso educativo che comprende altri luoghi e processi da affiancare a quelli più tradizionali all’interno delle aule e degli edifici scolastici.

¹ www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg#:~:text=note%3A%20Entrata%20in%20vigore%20del%20provvedimento%3A%2005%2F09%2F2019&text=L'educazione%20civica%20contribuisce%20a,dei%20diritti%20e%20dei%20doveri.

² Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, Piano scuola Estate 2021. Roma 2021. <https://pianoestate.static.istruzione.it/>

³ Rapporto Labsus 2022 sull’amministrazione condivisa dell’educazione” www.labsus.org/rapporto-labsus-2022/ e ForumDD - Forum Disuguaglianze e Diversità, Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti, 2021, <https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2021/12/ForumDD-Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato.pdf>

Apprendimento-Servizio Solidale o Apprendimento-Servizio Trasformativo

Le indicazioni normative riportate possono costituire un supporto top-down per la trasformazione delle pratiche didattiche in un processo innovativo multilivello (PPMI, 2018), laddove le riflessioni teoriche scaturiscono dall'osservazione delle pratiche e stimolano una prassi trasformativa dal basso del modello educativo tradizionale, che può incrociare l'approccio educativo del Service Learning (S-L). Infatti, il dispositivo normativo dell'educazione civica costituisce il principale spazio curricolare utilizzato dalle scuole di ogni ordine e grado nella realizzazione dei percorsi di S-L, affiancandosi per le sole realtà del livello secondario ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO); in entrambi i casi le scuole possono realizzare questi percorsi curricolari attuando una progettazione interdisciplinare o transdisciplinare, prevedendo quindi la collaborazione fra più docenti in relazione al raggiungimento di obiettivi che vedono la trattazione di contenuti fra loro collegati e richiamati dal dialogo con e nella realtà. Dialogo con la realtà che apre la scuola al rapporto con la comunità, per interrogarsi e contribuire a rispondere ai suoi bisogni attraverso l'intervento autodiretto e responsabile degli studenti e studentesse, pur se facilitato dai docenti ed altri esterni; quindi prevedendo una collaborazione interprofessionale e interistituzionale (Chipa et al., 2021).

Nella sua diffusione internazionale ultradecennale il S-L parte da una diversa connotazione delle esperienze negli USA, che apprezzano l'impegno dell'individuo nell'assumersi le proprie responsabilità anche sociali, rispetto a quelle dell'America Latina, dove emergono maggiormente gli elementi trasformativi e della solidarietà. Nel primo caso, fra le esperienze antesignane di queste pratiche educative ci sono le *settlement house*, come la Hull House nata a Boston per volontà di Jane Addams in collaborazione con Ellen Gates Starr e analizzata da John Dewey in "Liberalismo e azione sociale". Nel secondo caso, invece, viene fatto riferimento alla pratica della coscientizzazione, del rapporto paritario di ricerca comune fra educatore e educando, nonché quella fra ambiente educativo e comunità (Freire, 1990).

Nella loro realizzazione, i percorsi di S-L si articolano in attività che prevedono il protagonismo attivo degli studenti, in interazione con i docenti e con il territorio, rispondendo a degli obiettivi didattici, disciplinari e trasversali, come pure a degli obiettivi di servizio, intesi come risposta ad un bisogno reale della comunità. Quindi, si nutrono del dialogo costruttivo fra tutti gli attori – docenti, studenti, referenti della comunità – che scaturisce dal rapporto fra i tre principi stabiliti da Sigmon (1979): 1) appropriazione dell'apprendimento attraverso il servizio da parte degli studenti; 2) valutazione del servizio realizzato da parte dei fruitori; e 3) progressiva capacità dei destinatari di trarre vantaggio dal servizio migliorando la comunità. Inoltre, questi percorsi tendono a connettere apprendimento formale e apprendimento non formale, nonché contesti formali e non formali; a sviluppare la capacità di pensare in termini complessi, connettendo la comprensione dell'oggetto della conoscenza con il punto di vista pratico, morale e storico dei soggetti che interagiscono con esso, alimentando così lo sviluppo dello "spazio civico" attraverso il superamento di un approccio sentimentale ai problemi sociali o ambientali e il potenziamento della responsabilità civica (Zlotkowski, 2007).

In Italia questo approccio educativo è analizzato e narrato da pochi anni, ma può essere praticato in maniera spontanea ed "empirica" (Tapia, 2000. 33) probabilmente in sintonia con una o più delle riflessioni pedagogiche riportate in apertura del presente contributo e potendo così affermarsi come processo trasformativo dal basso del modello educativo. Come per la lingua spagnola, la traduzione di *service* in "servizio" non esprime le medesime implicazioni altruistiche presenti nell'inglese-americano e per questo può essere utile ricorrere ad un'aggettivazione, come è stato fatto nel caso argentino, dove l'espressione *Aprendizaje y Servicio Solidario* consente un riferimento eticamente forte al lavorare insieme, in forma organizzata e in difesa dei diritti comuni (Lotti, 2020). La riflessione

argentina sulla denominazione di queste pratiche educative può essere assunta anche in Italia affermando la denominazione Apprendimento-Servizio Solidale, in modo da richiamare il principio di solidarietà orizzontale nella connessione fra l'apprendimento e la messa in pratica di qualcosa che risolve una questione avvertita dal gruppo come esigenza e dove la comunità educante si trova a gestire un pezzo della propria vita associativa (Lotti, 2021). Un principio unificante presente nella Costituzione italiana come strumento per affermare i diritti sociali dovuto al ruolo pulsivo assunto nei decenni precedenti dalla classe operaia (Rodotà, 2014).

D'altra parte, nell'individuazione di una via italiana per l'approfondimento e sviluppo di questo approccio educativo, che riduca il rischio di un'adesione superficiale ad un movimento che vanta stimoli sempre più frequenti, può essere adottata anche la denominazione Apprendimento-Servizio Trasformativo, in modo da richiamare la necessaria problematizzazione delle situazioni sociali e la coscientizzazione dei soggetti sociali coinvolti in questi percorsi. Questa indicazione vuole invocare la realizzazione di interventi profondi e significativi, in cui le scuole possano fare di un progetto concreto di intervento un'occasione di riflessione e autoanalisi sulle condizioni del territorio, sulla sua storia e i suoi cambiamenti, sulle connessioni fra problematiche locali e globali, sulla percezione dei problemi e delle soluzioni, in modo da rendere manifesto che, oltre ad una comunità di studenti e docenti che offre un servizio in seguito alla problematizzazione di una situazione sociale, c'è una comunità locale che, con l'aiuto di quella scolastica, riflette su sé stessa e problematizza la sua situazione (Muraca & Vigilante, 2021).

Rileggere le Linee Guida per l'educazione civica

Le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica, allegate al Decreto Ministeriale 35 del 2020⁴, non fanno alcun riferimento al S-L, come invece succede nelle Linee Guida per i PCTO, quindi ci si può chiedere se sia opportuna un'autonoma associazione a questo approccio educativo nella messa in pratica del suo curriculum scolastico.

Di fatto, già la Legge 92 dichiara la finalità di «formare cittadini responsabili e attivi e promuovere la partecipazione piena e consapevole» (art. 1) e che l'educazione civica sviluppa «la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona» (art. 2). Richiamando la promozione ad una partecipazione piena e consapevole e lo sviluppo della condivisione e promozione di principi sociali, la legge non limita l'insegnamento alla trasmissione di determinate conoscenze, ma sulla scia dei provvedimenti degli ultimi decenni si sposta verso un costrutto di competenza, che di per sé implica il legame fra sapere e saper fare per un riconoscimento della conoscenza nella realtà in cui intervenire, in particolare nell'ambito etico-sociale.

Le Linee Guida ricordano come la legge pone a fondamento «la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce [...] anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» quindi la inquadra come «codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere e dare senso e orientamento in particolare alle persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono». Come sottolineato da Calamandrei (2011), la Costituzione soltanto in parte è una realtà, e in parte è un ideale e un lavoro da compiere, quindi una polemica contro la società attuale, che occorre modificare attraverso sé stessa in quanto strumento di legalità e trasformazione

⁴ www.miur.gov.it/-/inviata-alle-scuole-le-linee-guida-per-l-insegnamento-dell-educazione-civica-azzolina-studio-della-costituzione-sviluppo-sostenibile-cittadinanza-digi

graduale. Però, come ricorda ancora il padre costituente nel discorso ai giovani, non è una macchina che una volta messa in moto va avanti da sé, ma affinché si muova, occorre metterci l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere le promesse, quindi la responsabilità di ciascun cittadino, perché è l'affermazione solenne della solidarietà sociale, della solidarietà umana, della sorte comune, che se va a fondo, va a fondo per tutti questo bastimento.

Già in questo discorso di quasi settant'anni fa possiamo rintracciare la dialettica fra i principi fondamentali, in particolare il 2 e il 3, e l'articolo 118 relativo alla sussidiarietà orizzontale, una dialettica che vincola delega e attività diretta, superando il paradigma politico-amministrativo di tipo gerarchico e verticale attraverso la nascita di un nuovo modello di società, fondato su rapporti orizzontali, paritari e circolari (Cotturri, 2013), dove il riconoscimento del ruolo attivo e propositivo nel perseguire l'interesse comune supera il tradizionale ruolo gerarchico fra amministrazione e amministrati, favorendo l'autonomia relazionale in cui ciascun soggetto in modo autonomo è con gli altri in una rete che non ha centro né periferie (Berti, 1994). Quindi, se già Calamandrei esortava i giovani alla solidarietà umana e all'impegno per la sorte comune, nonché a rendere vivi e progressivi gli impegni presi nella Costituzione, il principio di sussidiarietà orizzontale introdotto con la modifica del Titolo quinto riconosce i cittadini come forieri di soluzioni a problemi di interesse comune, per cui quella valenza pedagogica indicata nelle Linee Guida non può che esortare alla ricerca comune per lo sviluppo delle competenze etico-civiche, che parte dai contenuti «già impliciti negli epistemi delle discipline» in modo da «far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione, nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita dei bambini e dei ragazzi nei diversi gradi di scuola».

Siamo di fronte all'indicazione di un curriculum che chiede alle istituzioni scolastiche di attuare una collaborazione interdisciplinare per connettere gli epistemi delle discipline con elementi latenti degli ordinamenti, nonché a collaborare con le famiglie (art. 7) e con le reti interistituzionali del territorio (art. 8) per consentire la crescita di cittadini in grado di agire l'autonomia relazionale per perseguire l'interesse comune; cioè dato il cambio di paradigma che con l'introduzione della sussidiarietà orizzontale promuove la cittadinanza attiva, viene chiesto alla scuola un cambio di paradigma che promuova collaborazione e rinnovamento delle discipline attraverso una loro connessione con la realtà che le circonda. Questo è il principale richiamo alla realizzazione del curriculum di educazione civica attraverso percorsi di S-L in quanto relativi ad un approccio educativo esso stesso proponente un cambio di paradigma per la ricerca del bene comune (Puig, 2021). Rinnovamento e connessioni delle discipline che si attuano:

1. convertendo i problemi osservati nel contesto in obiettivi curriculari;
2. andando oltre l'analisi critica di questi problemi e proponendo un impegno concreto per alleviarli;
3. sviluppando atteggiamenti di cura reciproca, dialogo e cooperazione;
4. elaborando un piano d'azione creativo e pieno di speranza che articola teoria, azione e valori per donare alla comunità i beni prodotti dall'azione comune senza richiedere alcun compenso in cambio;
5. prevedendo che il suo itinerario sia accompagnato dalla riflessione individuale e collettiva che oltre a dare significato personale e sociale all'azione comune produce nuove conoscenze.

Bibliografia

- Berti G. (1994). *La responsabilità pubblica*. Padova: Cedam.
- Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. (a cura di) (2021). “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, versione 3.0, Indire. <https://pheedgaro.indire.it/uploads/attachments/5251.pdf>
- Calamandrei P. (2011). *Discorso sulla Costituzione ai giovani di Milano 26 gennaio 1955*. In *Lo stato siamo noi*. Milano: Chiarelettere.
- Cotturri G. (a cura di) (2013). *La forza riformatrice della cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- De Bartolomeo M. (2002). Collegialità, in *Voci della scuola* (2002), Napoli: Tecno-did.
- Freire P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós Ibérica.
- Lotti P. (2020). Solidarietà orizzontale per lo sviluppo collettivo: l’Argentina e l’Aprendizaje y Servicio Solidario, *Educazione Aperta*, 7, 51-66.
- Lotti P. (a cura di) (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psico-sociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Muraca M., Vigilante A. (2021). *Per un Apprendimento Servizio Responsabile*, *Educazione Aperta*, 9, 134-149, <https://www.educazioneaperta.it/per-un-apprendimento-servizio.html>
- PPMI (2018). *Supporting School Innovation Across Europe Final Report to DG Education and Culture of the European Commission*.
- Puig J. (2021). *Pedagogía de la acción común*, Barcellona: Editorial Graó.
- Rodotà S. (2014), *Solidarietà. Un’utopia necessaria*, Roma-Bari: Laterza.
- Sigmon R. (1979). Service-learning: Three principles, *Synergist*, 8 (1), pp. 9-11.
- Tapia M.N. (2000). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Vertecchi B. (2002). *Le parole della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zlotkowski E. (2007). *The Case for Service Learning*. In I. Mac Labrainn, L. McIlrath (Eds.), *Farnham (UK), Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 37-54). Ashgate Publishing Company.

UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA TRASFORMATIVA. SFIDE E RESPONSABILITÀ DELL'INSEGNANTE PER EDUCARE ALLA CITTADINANZA

di Federico Semeraro, docente di Scuola superiore

Abstract

L'obiettivo è ripensare alla funzione pedagogica dell'insegnamento della cittadinanza, in quanto essa possiede una valenza fortemente politica, intendendo per "politica" la buona e autentica riuscita dell'esistere sociale di ciascuno studente: educare alla cittadinanza significa mettere nelle condizioni ognuno di stare al mondo consapevole di essere in possesso di un *agency* in grado di poter incidere sulle relazioni che egli instaura con la realtà, umana e non-umana. Fondamentale diventa il ruolo del docente, su cui grava la responsabilità sia di educare all'autenticità e sia di possedere quelle competenze generali – trasversali e madri di quelle specifiche – che sono richieste ai ragazzi alla fine dei percorsi scolastici e che sono funzionali all'esistere e all'agire consapevoli.

The objective is to rethink the pedagogical function of teaching citizenship, as it has a strongly political value, meaning by «politics» the good and authentic success of the social existence of each student: educating citizenship means putting everyone in a position to stay in the world aware of being in possession of an agency capable of influencing the relationships that he establishes with reality, both human and non-human. The role of the teacher becomes fundamental, on whom lies the responsibility both of educating in authenticity and of possessing those general skills - transversal and mothers of the specific ones - which are required to students at the end of their school career and which are functional to existing and acting consciously.

Il valore autentico dell'educazione alla cittadinanza

Nell'esperienza scolastica l'educazione alla cittadinanza viene molto spesso considerata secondaria e ridotta all'espletamento di un dovere didattico di natura esclusivamente burocratica, in quanto legata ad un numero determinato di ore da dedicare al suo insegnamento.

Infatti, l'educazione civica viene riproposta oggi con la dicitura "Convivenza civile" e poi "Cittadinanza e Costituzione" (legge 169/2008, art. 1bis). Dalle *Indicazioni Nazionali* (2007 e 2012) ai *Nuovi Scenari* del 2018 viene caldeggiata la centralità della persona e il compito della scuola per la promozione della cittadinanza attiva e responsabile attraverso forme di educazione interculturale e di valorizzazione della "diversità" (legge 107 del 13 luglio 2015). Le *raccomandazioni* proposte dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'UE (2006 e 2018) spostano, invece, l'attenzione sulle competenze socio-civiche e sulla necessità di promuovere valori comuni (Caligiuri, 2019). Dall'*excursus* proposto si desume che l'Educazione Civica, fin dal suo ingresso nella scuola, ha una natura formativa finalizzata a suscitare un impulso morale negli allievi, cittadini già nell'oggi, mentre il suo spessore etico intende rimarcare la dimensione operativa per il riferimento costante alla Costituzione e ai suoi valori da tradurre in chiave educativa.

Tuttavia, occorrerebbe ripensare alla sua funzionalità pedagogica (Tarozzi, 2015; Parricchi, 2019), perché, insieme e parimenti a tutte le altre discipline, l'educazione alla cittadinanza ha come obiettivo primario quello di formare un'identità politica, intesa come la consapevolezza di un'appartenenza ad una comunità sociale in cui compete a ciascun individuo sentirsi e dover essere attiva-

mente partecipe (Balzano, 2020; Crescenza, 2022). Perciò se essa rappresenta un contributo essenziale alla formazione di uno stare al mondo, nel mondo e con il mondo autentici, è necessario riconoscere la portata educativa dell'educazione alla cittadinanza, e farsi portatori di un approccio teorico-pedagogico che traduce il suo insegnamento in effetti che possono concretizzarsi nella realtà effettiva.

Diventa quindi fondamentale, da parte degli insegnanti, conoscere e riconoscere i bisogni formativi e culturali dei soggetti dell'apprendimento, in quanto solo attraverso la consapevolezza di questi, oltre che di ciò che si insegna, si può pretendere di fornire gli strumenti per attribuire un significato, un senso critico al mondo, in modo che ciascuno studente diventi un protagonista attivo sulla scena sociale e inter-relazionale. Bisogna ricordare che l'educazione non consiste nel depositare un contenuto conoscitivo nella mente dei ragazzi, ma nel far sì che tali conoscenze costituiscano le condizioni e il fondamento su cui basare la propria esistenza, il proprio con-essere insieme agli altri – umani e non-umani – nel mondo.

Per questo, il dialogo interculturale è indicato come la strada per prevenire le "scissioni" e costruire una società inclusiva, fondata su una comunità di valori universali condivisi (Pinto Minerva, 2002).

Si tratta di aggiungere a questi riferimenti un altro concetto fondamentale, ossia quello di cura (Mortari, 2021). Nella nostra epoca tale concetto viene relegato all'ambito terapeutico, inteso spesso in modo strettamente medico (ci si cura quando si è malati), trascurando invece la portata molto più ampia del termine che in senso etimologico ha anche il significato di preoccupazione, presa in carico. Non a caso il filosofo Heidegger indicava nel prendersi cura di sé stessi e nell'aver cura degli altri il senso strutturale e fondante dell'esistenza autentica, dedicando a questa tematica alcune delle più significative pagine di *Essere e tempo* (1927) e di altre opere successive alla *Kehe*.

Educare allo stare al mondo

Una prospettiva di cittadinanza educativa incarnata su tale modello, conferisce la possibilità di emanciparsi, lì dove questo significa dare spazio alla capacità di riflettere sul proprio ruolo comunitario e sulla «gestione autonoma della propria esistenza per il rafforzamento della capacità di *agency*» (Catarci, 2023), ovvero essere capace di agire intervenendo attivamente e consapevolmente sulla realtà, esercitando su di essa un potere causale e trasformativo che deve tener conto della compartecipazione con gli altri alla medesima realtà.

Si tratta di un progetto e di una finalità pedagogici emancipanti che riprendono la concezione di Freire riferita ad una prospettiva radicale, volta a liberare gli individui dall'oppressione attraverso l'opera educativa (Fiorucci, Vaccarelli, 2022). Ma occorre capire di che tipo di oppressione si tratta. Non è o, meglio, non è solo un'oppressione che a volte si declina dal punto di vista economico e che ha conseguenze di natura sociale, ma si tratta di un processo di imbruttimento delle potenzialità tipicamente umane. Nell'ottica di una mancata educazione alla cittadinanza, o di una sua elargizione in termini di inutilità pratica (discorso che si può naturalmente estendere ad ogni altra disciplina), oppressi diventano quelli studenti condannati in futuro al vedersi vivere, cioè a non essere protagonisti della propria esistenza: oppressi da una vita che vede loro esistere senza essere.

Educare alla cittadinanza significa impegnarsi ad educare cittadini, ossia individui coscienti del proprio ruolo nel mondo e capaci di interagire con gli altri in una prospettiva di cambiamento propositivo. Non è un caso, a questo proposito, che il pedagogista brasiliano enfatizzi il valore del dialogo in chiave metodologica. Così come il dialogo in classe implica una relazione di mutuo rispetto tra insegnante e studente, in cui entrambi partecipano attivamente al processo di apprendimento, allo stesso modo esso, nello spazio sociale – e quindi politico – esso diventa lo strumento dialettico risolutivo per pensare di contribuire fattivamente al mutamento e al miglioramento del proprio esistere e di divenire un trasformatore causale attivo delle proprie condizioni.

La finalità di tale prospettiva educativa è una presa di coscienza attraverso cui gli individui assumono una capacità decisionale consapevole e attiva nei riguardi della propria realtà sociale e politica e sviluppano così l'*agency* per trasformarla: «l'obiettivo dell'educazione alla cittadinanza non è quello di formare cittadini obbedienti, ma cittadini critici, autonomi e capaci di partecipare attivamente alla vita democratica» (Santerini, 2010).

La responsabilità del docente

Per quanto detto, diviene chiaro riconoscere l'importanza e la rilevanza che la figura dell'insegnante assume: il diritto ad esercitare i propri diritti, «con competenza e coerenza rispetto al sistema integrato di valori che regolano la vita democratica» (Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, 2019) deve essere garantito da un professionista dell'educazione quale è il docente (Riva, 2008; Baldacci *et al.*, 2023).

Si tratta di attualizzare – contestualizzandola – la prospettiva gramsciana dell'egemonia culturale. Per il pensatore sardo, nel far fronte alla speculazione borghese occorre riconoscere l'istruzione come il fondamento delle possibilità direttive e direzionali del modello culturale di riferimento (Baldacci, 2017). L'obiettivo di educare e plasmare la classe proletaria, conferendole un'identità che poteva permetterle di emanciparsi e comprendere le condizioni materiali di sfruttamento e oppressione mediante l'opera di istruzione degli intellettuali, viene ora affidato agli insegnanti, che recuperano la stessa missione in un contesto che, seppur diverso, si fonda su una base teorica simile. Il docente, parimenti all'intellettuale gramsciano, deve essere dedito alla produzione di cultura, cioè deve produrre e mediare la stessa all'interno del micro-gruppo sociale quale è la classe. Egli deve promuovere una coscienza critica dei possibili oppressi dell'istruzione, aiutandoli a comprendere i rischi di una loro mancata consapevolezza e guidandoli alla costruzione di una società dove essi possano operare come protagonisti delle loro storie e dei loro progetti di vita.

La figura del docente accoglie così la responsabilità di dare agli studenti la possibilità di vivere autenticamente una vita pubblica e sociale, cioè di prendere consapevolezza delle proprie possibilità di vivere: è lo stesso Freire a criticare il modello di educazione tradizionale, che definisce «educazione bancaria», per cui l'insegnante assume il ruolo di depositario di conoscenza che viene trasmessa agli studenti in modo passivo. Questo approccio, secondo Freire, serve a perpetuare l'oppressione mantenendo gli studenti in una posizione di subordinazione e dipendenza (Freire, 1971).

È chiaro, dunque, che le competenze indicate sia nell'Allegato B che nell'Allegato C delle Integrazioni riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono coerenti e confluiscono nell'esercizio attivo e consapevole, così come descritto finora, della propria *agency*. Che cosa significa, infatti, aspettarsi che «l'alunno conosca l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale», se non aspettarsi che questi possa collocarsi consapevolmente nello scenario socio-politico che lo attende come cittadino-protagonista? E «l'essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica, cogliendo la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate, partecipando dunque al dibattito culturale», non equivale a fare in modo che ciascuno studente colga il senso del dialogo e del suo valore dialettico risolutivo, a partire dalla singola e particolare situazione di classe? Inoltre, saper influire e trasformare la realtà attraverso uno sguardo panoramico, cioè attraverso una visione che include e che riconosce il valore della diversità e che sa conferire responsabilmente un valore soggettivo e dinamico-causale anche al non-umano che ci circonda, è una conseguenza diretta della competenza richiesta di: «rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo, migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità; adottare

i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo; operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile e della tutela delle identità e delle eccellenze produttive del Paese; rispettare e valorizzare il patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni».

È chiaro, quindi, che gli obiettivi specifici legati all'insegnamento e all'apprendimento dell'Educazione alla Cittadinanza rientrano in quei macro-obiettivi che sono figli delle competenze richieste agli studenti in uscita, legate alle Competenze Chiave Europee, le quali sono state recepite dalla normativa italiana (D.M. 139/2007).

Detto ciò, sembra necessario riflettere sul fatto che le competenze richieste agli studenti, debbano essere possedute dagli insegnanti: esse devono essere pensate in un'ottica parallela tra studenti e docenti, cioè non vanno considerate solo come obiettivi per i ragazzi, ma riassumono le capacità che i singoli docenti devono possedere, poiché le stesse devono essere trasmesse ai ragazzi trasversalmente ai contenuti disciplinari. Le competenze, nell'ottica dell'efficacia dell'insegnamento, devono essere acquisite dall'insegnante stesso in una formazione continua e permanente. Come se fossero un fiume che scorre, esse devono lambire e bagnare entrambe le sponde coinvolte nell'apprendimento scolastico: studenti e professori.

«Collaborare e partecipare» trova una sua declinazione nell'agire proprio del docente, che non può esistere come slegato dal contesto, perché è all'interno di questo che egli andrà ad operare le proprie scelte formative. È la socialità la competenza che un insegnante deve mettere in campo per strutturare la sua funzione formativa: il ruolo del docente si interseca continuamente con gli altri poli della formazione: il gruppo classe, la famiglia e l'istituzione scolastica in generale (anche in virtù delle garanzie e degli accordi previsti dal Patto Educativo di Corresponsabilità). Egli deve quindi sviluppare una comunicazione relazionale, fondata sulla capacità di porsi dalla parte dei problemi degli studenti, tentando di comprenderne la natura nel rispetto delle diversità e della molteplicità delle esigenze dei singoli, per creare un clima di gruppo finalizzato ad incrementare la relazionalità positiva all'interno del gruppo stesso.

«Agire in modo autonomo e responsabile» richiama alla responsabilità didattica di ciascun insegnante di costruire una comunità in cui ciascuno sia coinvolto e reso partecipe. Egli, nella gestione del gruppo classe, deve rendere innanzitutto possibile la continuità formativa, cioè deve permettere ai suoi studenti di sviluppare quelle istanze culturali, etiche ed affettive all'interno del contesto scolastico che saranno speculari alle modalità d'azione fuori dalla scuola.

La stessa competenza del «progettare», che fa riferimento alla necessità di partire dal dato reale, da ciò che esiste (dalle esigenze, dai tempi, dagli spazi, dai rapporti con l'esterno, dalle risorse professionali) per poter progettare obiettivi realistici, richiama – anche linguisticamente – al concetto di «progetto di vita»: non bisogna pensare che esso sia una prerogativa esclusiva dello studente con disabilità – fermo restando l'essenzialità assoluta della proposta educativa – ma tale concezione va estesa alla globalità degli studenti, nei confronti dei quali si direziona la missione del docente.

L'insegnante, cogliendo ed avendo l'opportunità di sfruttare la trasversalità sia dell'insegnamento dell'educazione civica che delle sue competenze, si fa carico di tutte quelle istanze proprie della scuola. Egli, cioè, esiste come professionista dell'educazione in grado di trasformare i suoi studenti in cittadini e persone umane, ovvero individui attenti alla dimensione sociale, relazionale, comunicativa e inclusiva della vita che attende loro attraverso la trasmissione di contenuti disciplinari. Concepire la scuola come un'istituzione partecipata fondata sull'ascolto, sullo scambio, sulla costruzione di responsabilità e dialogo, considerandola quindi come luogo di relazione, fonda la professione del docente, che va evidentemente oltre la sterile espressione e trasmissione di nozioni.

Perché la scuola, come si è sottolineato, non è separata dal contesto sociale e pertanto l'educazione al dialogo e alla cooperazione in ambito scolastico hanno

il significato di educare in prospettiva la stessa società e questa modalità relazionale. Inoltre, più una scuola riesce ad aprirsi al mondo esterno con iniziative di vario genere, più riesce a comunicare questo messaggio.

Conclusioni

Educare alla cittadinanza può essere letto come un agire politico, poiché i risultati dell'azione educativa disegnano e strutturano la configurazione dello spazio socio-relazionale in cui si declina la trama esistenziale del singolo. In più, tale atto educativo è regolato da precisi sistemi di riferimento valoriale, riconosciuti e condivisi a livello generale, che costituiscono e determinano una conseguente e ben definita visione del mondo. L'impegno e la professione pedagogica non possono pensarsi come imparziali, nel momento in cui una visione neutra della docenza, vista come trasmissione depositaria di nozioni, confluirebbe nella configurazione statica dell'individualità e della possibilità di partecipazione attiva degli studenti: il che rappresenterebbe, nell'ottica della lettura effettuata della categoria di Freire, una riconferma futurale dello statuto di oppresso (Catarci, 2016). Tant'è vero che nell'orizzonte reazionario, che teme l'autoconsapevolezza e l'autorità del singolo su sé stesso, la volontà educativa muove nello spazio «dell'addestramento degli educandi a pratiche apolitiche» (Catarci, 2023). È l'emancipazione, definita come la ricerca e il raggiungimento della consapevolezza radicale dell'esistere, a racchiudere la dimensione peculiare dell'educazione.

La pratica pedagogica è guidata, dunque, dalla volontà di trasformare l'oggetto-destinatario di tale pratica in un soggetto capace di agire consapevolmente nella storia e di modificare, agendovi, la realtà sociale nell'ottica di uno spazio sociale più giusto.

Bibliografia

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Bocciolesi E., Michelini M. C., Odini L., Oliverio, S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più didattica*, 9(2), 48-61.
- Balzano V. (2020). Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e Sociale. *Attualità pedagogiche*, 2 (1), 36-47.
- Caligiuri M. (2019). *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(1 Supplemento), 204-209.
- Crescenza G. (2022). La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri: Una risposta alla sfida del nostro tempo. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 227-236.
- Decreto Ministeriale 139/2007.
- Fiorucci M., Vaccarelli A. (Eds.), (2022). *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa multimedia.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Mondadori.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Trad. it. di P. Chiodi, a cura di F. Volpi (2005). Milano: Longanesi.
- Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, Allegato C. (2019).
- Mortari L. (2021). *La politica della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo: sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.

- Riva, M. G. (Ed.), (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari:Laterza.
- Tarozzi M. (2015). Intercultura ed educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 4(2), 67-83.

A SCUOLA DI CITTADINANZA. PRATICHE PEDAGOGICHE SULLA PARITÀ DI GENERE¹

di Sabrina Di Giacomo, Università di Urbino
Marco Leggieri, Università della Tuscia

Abstract

Nel contesto degli scenari contemporanei, il contributo intende riflettere sugli attuali percorsi di educazione civica nelle scuole, con uno sguardo critico sulla capacità che possano garantire, all'interno di una realtà complessa ed emergenziale, la decostruzione di valori anacronistici, a favore di valori universali per guidare le nuove generazioni verso uno sviluppo sostenibile. Dopo un'analisi delle criticità sociali legate al disagio giovanile che ha favorito l'insorgere della violenza, come quella di genere, il saggio riporta un'esperienza progettuale realizzata in una scuola secondaria di II grado, al fine di condividere percorsi interdisciplinari che sappiano rendere la scuola un luogo deputato alla costruzione di una cittadinanza attiva e democratica.

In the context of contemporary scenarios, the paper aims to reflect on the current paths of civic education in schools, with a critical look at the capacity that they can guarantee, within a complex and emergent reality, the deconstruction of anachronistic values, in favor of universal ones to guide the new generations towards a sustainable development. After an analysis of social criticalities related to youth discomfort that has fostered the emergence of violence, such as gender one, the essay reports on a project experience carried out in a high school in order to share interdisciplinary paths able to make school a place deputed to the construction of an active and democratic citizenship.

Premessa

Gli eventi che hanno caratterizzato gli ultimi anni hanno scosso il globo con fenomeni tragici, che stanno minando seriamente gli equilibri della dimensione economica, sociale e psicofisica, in un effetto domino. La pandemia da Covid-19, che ha sconvolto i sistemi sanitari, aggrediti da un nemico invisibile ma letale, ha indebolito pericolosamente anche la sanità mentale delle popolazioni colpendo in particolare bambini e adolescenti, vittime impreparate a una quarantena coatta. Le giovani generazioni, infatti, hanno esorcizzato la tragicità del presente sigillando energie e speranze nell'uso bulimico e alienante dei telefoni cellulari e dei tablet. Il disagio giovanile che ne è derivato ha aumentato non solo il fenomeno degli *hikikomori*, rinchiusi tra le soffocanti mura di casa e ritirati dalla vita sociale (Crescenza, 2023), ma si è anche reso responsabile dell'aumento vertiginoso dei fenomeni d'odio (*hate speech*) sui social media che colpisce principalmente le categorie più vulnerabili come donne, immigrati di varie etnie e confessioni religiose, appartenenti alla comunità LGBT+. L'*escalation* degli attuali conflitti bellici globali sta ulteriormente contribuendo ad allargare la forbice tra ricchi e poveri, alimentando disuguaglianze e, in particolar modo, ansie sul futuro che sempre più spesso colpiscono anche il sistema scolastico, con aggressioni al personale da parte di studenti e famiglie e un continuo calo nel livello di istruzione. Il mondo dell'educazione è chiamato a intervenire con una vera e propria *pedagogia del-*

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto dei due autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, sono da attribuire a Marco Leggieri la Premessa e il paragrafo 1; a Sabrina Di Giacomo i paragrafi 2, 3, 4 e le Conclusioni.

l'emergenza, che individua le buone prassi per affrontare le situazioni di crisi (Isidori, Vaccarelli, 2013) e favorisce la cura educativa (Fadda, 2002; Palmieri, 2000). La scuola è agenzia formativa indispensabile per forgiare cittadini attivi, capaci di rendersi ispiratori di percorsi di pace. Il detto latino che recita «*Si vis pacem, para bellum*» dovrebbe essere trasformato in «Se vuoi la pace, prepara (educa a) la pace». Purtroppo, per molti anni si è affermata una visione restrittiva della pace, considerata come assenza di guerra o violenza (Catarci, 2007). Per questo, è fondamentale riflettere sul ruolo della pedagogia, al fine di comprendere quanto questa disciplina sia necessaria come «educazione alla pace e per la convivenza civile tra i popoli» (Sirignano, Borghese, 2022). In tale ottica, nella scuola italiana i percorsi di educazione civica e alla cittadinanza hanno attraversato diverse metamorfosi istituzionali.

1. Educazione civica: opportunità o occasione mancata?

La scuola secondaria è il luogo in cui gli studenti si incontrano ogni mattina per commentare la giornata, svelare paure e aspirazioni, appassionarsi e scontrarsi, ma a volte anche annoiarsi (Cambi, 2006; Frabboni, 2009). Tuttavia è evidente che, nonostante le ultime riforme sulla disciplina dell'educazione civica, i ragazzi non sono abbastanza sensibili e sensibilizzati all'impegno civico-politico, complice anche l'esclusione dell'insegnamento del diritto e dell'economia da gran parte degli indirizzi scolastici. Il "compromesso pedagogico" di Cittadinanza e Costituzione e il riordino operato dalla legge 92/19 non hanno abbassato lo *spread* fra il senso civico dei più giovani e le sorti dello Stivale (Calvaruso, 2012). La legge 92, che prevede l'educazione civica come disciplina autonoma, con valutazione obbligatoria, si snoda attorno a tre macroaree (Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale). È declinata in non meno di 33 ore di lezione e insegnata in maniera trasversale dai docenti del Consiglio di Classe (MIM, 2020). La multidisciplinarietà che distingue questo percorso formativo è intessuta particolarmente intorno al concetto di sostenibilità, ovvero soddisfare le istanze del presente, evitando di compromettere quelle delle future generazioni. Rendere gli studenti consapevoli in ogni ambito della conoscenza rappresenta un tassello essenziale (Assogna, 2021) il cui mosaico è l'Agenda 2030, un progetto internazionale che abbraccia gli obiettivi (parità di genere, giustizia sociale, educazione alla pace, energia pulita, etc.) che la civiltà umana dovrebbe raggiungere nei prossimi anni.

Il raggiungimento di standard sostenibili trasversali è imprescindibilmente legato a proposte educative e pedagogiche inclusive, che richiedono di affrontare a scuola, intesa come "comunità democratica", concetti sociali ed etici che ben si addicono a orientare l'essere umano in una società complessa (Fiorucci, 2020; Tarozzi & Torres, 2016). I grandi processi migratori comportano serie politiche anche scolastiche atte all'integrazione e all'inclusione, già nel primo ciclo scolastico. È necessario assumere un punto di vista differente, interpretando le persone di origine straniera come portatrici di diritti e non più di bisogni (Sardelli, 2013). L'intercultura è una pratica politica, che deve creare intersezioni con le differenze socioeconomiche, i conflitti culturali, la gestione delle diversità e la promozione dell'uguaglianza dei diritti (art. 3 Costituzione) tra tutti i cittadini (Fiorucci, 2020). Ugualmente urgenti sono gli interventi per arginare i vortici d'odio virtuale (e non) che intasano i palinsesti televisivi e le discussioni sulle piattaforme social. In tal senso, l'educazione civica tuttora si distingue per carenze strutturali. Infatti, è scevra da una seria programmazione di quelle che sono ormai pietre angolari per l'educazione delle generazioni del futuro: l'educazione sesso-affettiva, che sensibilizzi i giovani a relazioni emotive e sessuali sane, e quella digitale. La sfida della sostenibilità si gioca proprio sulla capacità/possibilità di tessere trame relazionali differenti tra uomini e donne, ben sapendo – da educatrici, da pedagogiste – che questo può avvenire proprio attraverso l'educazione, l'istruzione e la formazione, capitalizzando il sapere e la conoscenza per abbattere stereotipi, per contrastare le disparità che troppo spesso – in riferimento alle relazioni tra i generi –

si traducono poi in prevaricazione e violenza, come, purtroppo, i molti casi di violenza sulle donne stanno a dimostrare (Loiodice, 2018, p. 112). La tutela delle differenze etnoculturali, di genere, di orientamento sessuale, religione etc., si realizza, oggigiorno, soprattutto sulle piattaforme digitali che vengono celebrate per aver consentito pari opportunità di espressione pubblica di sé, a prescindere dalla propria identità e dal proprio status. Ciò nonostante, non tutti sono i benvenuti nel cyber-spazio (Crespi, Scocco, Palermo, 2023). Inoltre, lo scarso monte ore previsto rischia di considerare l'educazione civica e alla cittadinanza un "contenitore" in cui confluiscono istanze eterogenee accomunate solo dal fatto di non essere riconosciute in alcuno degli ambiti previsti dai curricoli. Un ulteriore aspetto problematico è relativo alle metodologie utilizzate: nella scuola secondaria dovrebbero essere preferite le metodologie attive e cooperative con cui le studentesse e gli studenti sviluppano capacità argomentative che facilitano la comprensione dei punti di vista altrui, abituando la mente ad un approccio trasversale, che permetta l'interazione tra aspetti distinti ma connessi, come quelli religiosi, culturali, economici, ambientali. Alcuni esempi sono il *service learning*, il ricorso al *dibattito* e alle *flipped classroom*, le simulazioni, i giochi di ruolo, i compiti di realtà.

2. Il ruolo della scuola nella costruzione di una cittadinanza attiva

Appare dunque evidente quanto sia determinante il ruolo della scuola quale luogo deputato alla formazione del pensiero critico per contrastare l'odio e la violenza in ogni sua forma, compresa quella di genere, che, tutt'oggi, persiste anche nelle giovani generazioni.

A tal proposito, è importante ricordare che il 2023 si è chiuso con un tragico evento di cronaca nera che ha riguardato proprio due giovani poco più che adolescenti: Giulia Cecchettin, studentessa a un passo dalla laurea, assassinata brutalmente dall'ex compagno, anche lui studente presso la stessa facoltà. Un evento tragico che ha fatto discutere proprio per la giovane età della vittima e del suo carnefice e che ha dato vita a una serie di interrogativi sulla necessità di decostruire un sistema di valori ormai anacronistici e poco adeguati a una società complessa, che richiede esseri umani disposti a trovare una dimensione dialogica, per convivere e coesistere con le differenze (Morin, 2017).

Tali eventi evidenziano che la scuola contemporanea opera in un ambiente sociale che muta rapidamente e che la complessità del nostro tempo porta con sé una consapevolezza necessaria: la conoscenza e lo sviluppo sono fondamentali per l'umanità, non solo per garantire la crescita economica, ma, soprattutto, per consentire agli esseri umani di migliorare le relazioni coi propri simili (Ulivieri, 2015).

La scuola che può farsi interprete di modelli pedagogici interculturali e inclusivi, capace di approfondire riflessioni critiche e incidere sull'educazione delle giovani generazioni, non può essere quella *calata dall'alto*, che Baldacci (2019) definisce *scuola delle sovrapposizioni normative*, figlia di politiche scolastiche discontinue, mancanti di consapevolezza storica e coscienza critica, perché troppo distanti dalla realtà quotidiana e, per questo, incapaci di essere coerenti con la complessità sociale dei singoli territori. In questa prospettiva, la scuola, che può contrastare il fenomeno della violenza di genere e dell'odio diffuso contro la diversità, è quella che ha il coraggio di schierarsi, che non si astiene e che sceglie di costruire nuovi percorsi formativi, dinamici e partecipati, che tengano conto dei temi prioritari da affrontare, anche se gli stessi mettono in crisi i valori tradizionali o fanno deviare dal seguire pedissequamente un programma che si ripete, di anno in anno, sempre uguale a sé stesso.

Per sconfiggere la violenza di genere, l'odio, ma soprattutto per costruire valori universali più adeguati agli obiettivi dell'umanità per il prossimo 2030, dunque, non può essere sufficiente l'inserimento dell'ora di educazione civica, né tanto meno quella di educazione sentimentale come materia curricolare, soluzione piuttosto inadeguata a risolvere un problema complesso e radicato nella cultura dominante, ma si reputa necessario, nel caso della violenza di genere, dare peso alla

storia introducendo nei percorsi di studio le donne come parte integrante, attiva e partecipe ai processi di trasformazione ed evoluzione delle società. Agendo, quindi, attraverso un percorso formativo e educativo che tenga presenti gli obiettivi necessari a formare una nuova umanità.

3. Essere donna ieri, oggi e domani in una prospettiva inclusiva: un esempio di progetto per la scuola superiore di II grado

A tal proposito, in una scuola secondaria di II grado della periferia milanese, si è deciso di provare a dare valore al percorso di educazione civica per costruire un percorso multidisciplinare e interdisciplinare, che potesse affrontare il tema degli stereotipi di genere e della violenza contro le donne.

Il progetto è il frutto di una riflessione condivisa dai docenti del consiglio di classe su un tema attuale che necessita di sempre nuove consapevolezze. Infatti, la riflessione dei docenti coinvolti nel progetto è partita da alcune importanti considerazioni, e cioè, che la comunità internazionale ha iniziato ad osservare sistematicamente il problema della violenza contro le donne solo a partire dai primi anni '90. Infatti, osservando le definizioni internazionali di violenza contro le donne, si può dedurre che sono il frutto di un lungo percorso storico composto da diverse tappe. Ciò si verifica, in particolare, perché molte delle violenze perpetrate a danno delle donne sono radicate in diverse culture e considerate normali. Per meglio comprendere questo aspetto possiamo pensare allo stupro che, in molti paesi, viene utilizzato come arma di guerra (Santerini, 2021).

La classe in cui è stato realizzato il percorso è una quinta di un istituto tecnico informatico della periferia milanese, composta da soli studenti maschi per lo più provenienti da contesti culturali nei quali la donna è relegata a un ruolo secondario rispetto all'uomo e si identifica soprattutto col ruolo di madre/generatrice. È importante, inoltre, rilevare che all'interno dell'istituto scolastico sono pochissime le donne iscritte all'indirizzo tecnico informatico e che tale dato ha assunto un significato nell'ideazione del percorso in questione.

Dall'osservazione della classe, è emerso, infatti, che nel linguaggio della maggior parte degli studenti sono presenti molti stereotipi di genere e che gli stessi sono spesso utilizzati in modo divertente e ingenuo. In alcuni casi, si è osservato che gli studenti assumono un atteggiamento più rispettoso nei confronti dei docenti maschi mentre, al contrario, si mostrano più rilassati e meno attenti nei confronti delle docenti. Da ciò, si deduce che alcune convinzioni sono radicate nell'essere umano e che è importante che vengano decostruite attraverso un percorso formativo/educativo che deve iniziare a partire dalla scuola dell'infanzia.

4. Descrizione del progetto

Il progetto dal titolo *Essere donna ieri, oggi e domani in una prospettiva inclusiva* ha coinvolto i seguenti ambiti disciplinari:

- Lingua inglese;
- Letteratura italiana;
- Storia;
- Gestione di progetto e organizzazione d'impresa (si tratta di un ambito disciplinare d'indirizzo).

La durata del percorso è stata di 24 ore, di cui quasi tutte a disposizione dei percorsi di educazione civica, che per scelta sono state utilizzate per affrontare un macro-tema e lavorare in modo trasversale negli ambiti disciplinari sopradescritti. Al progetto hanno partecipato i docenti curricolari insieme ai docenti e alle docenti di sostegno presenti nel consiglio di classe.

Obiettivi

Gli obiettivi del progetto, oltre a prevedere per gli studenti della classe l'acquisizione delle competenze specifiche necessarie allo svolgimento dell'esame di Stato e a quelle trasversali metacognitive, utili a riflettere sugli stereotipi di genere e sulla violenza contro le donne, si sono concentrati sulle competenze che l'UNESCO (2017) definisce obiettivi di apprendimento per favorire uno sviluppo sostenibile. Tra questi si è deciso di lavorare in particolare sulle seguenti competenze:

- Competenza di pensiero critico;
- Competenza di autoconsapevolezza;
- Competenza collaborativa.

Sviluppare queste competenze in relazione al tema scelto è un punto di partenza necessario per decostruire un sistema di valori anacronistico e poco adatto alla necessità di una società che punta a uno sviluppo sostenibile e che sappia quindi valorizzare le differenze.

Attività svolte negli ambiti disciplinari e metodologia didattica

La metodologia didattica prescelta è stata quella attiva e partecipata, perché in tutte le fasi del progetto gli studenti sono stati parte attiva nelle attività proposte, secondo il modello costruttivista che considera la conoscenza un processo attivo di costruzione di significati, nel quale ogni soggetto che apprende contribuisce alla costruzione della propria conoscenza (Dewey, 1915). Prima di procedere con le attività per ambito disciplinare è stato chiesto agli studenti di compilare un questionario anonimo, somministrato tramite moduli online, per conoscere le loro opinioni riguardo agli stereotipi di genere e alla violenza contro le donne.

Successivamente sono state avviate le attività nei vari ambiti disciplinari coinvolti.

Letteratura inglese

Analisi della condizione femminile nell'Inghilterra vittoriana, a partire dalla lettura collettiva e la successiva analisi di alcuni brani tratti dal saggio *A Room of One's Own* di Virginia Woolf. Agli studenti è stato chiesto di riflettere su alcune frasi tratte dal saggio succitato e di condividere con gli altri le proprie considerazioni. Prima del confronto in classe erano stati inviati dei materiali audio video da consultare a casa, per arrivare preparati al tema, secondo la metodologia della *flipped classroom* (Longo, 2016).

Letteratura italiana e storia

Gli studenti hanno analizzato la suddivisione netta dei ruoli sociali di uomini e donne operata dal fascismo in Italia. L'attenzione si è focalizzata sui percorsi educativi che all'epoca strategicamente demarcavano le differenze di genere. Ciò è servito agli studenti per comprendere quanto un tipo di educazione contribuisca a costruire delle idee di società che si impossessano degli esseri umani e che assumono potere. Successivamente è stato analizzato il personaggio di Ida, protagonista del romanzo *La Storia* di Elsa Morante. Da ciò è scaturita una riflessione comparata tra la condizione delle donne nella società inglese tra fine '800 e inizio '900, e quella delle donne in Italia nel periodo fascista. Gli studenti hanno notato che sulla scena inglese la battaglia per i diritti aveva portato al voto le donne più agiate già nel 1918 e che nel 1928 il diritto al voto si estendeva a tutte le donne del Regno Unito, mentre nell'Italia fascista si relegava la donna al solo ruolo di madre. Il percorso si è concluso con la proiezione del film *C'è ancora domani* di Paola Cortellesi, pienamente incentrato sulla tematica.

Gestione di progetto e organizzazione d'impresa

Naturalmente non poteva mancare uno sguardo all'attualità, per riflettere sul ruolo della donna nel mondo del lavoro, soprattutto in Italia, e analizzare quanto sia difficile per le donne conciliare aspirazioni professionali e maternità. Gli studenti sono stati guidati a riflettere sui ruoli delle donne nelle aziende e sui pregiudizi che tendono a considerarle meno adatte ai percorsi tecnico-scientifici, partendo proprio dalla presenza minoritaria delle studentesse negli indirizzi tecnico-scientifici della scuola.

Dopo aver affrontato la tematica nei vari ambiti disciplinari, agli studenti è stato chiesto di produrre, divisi in gruppo, una relazione che approfondisse la tematica dal punto di vista storico e/o sociale e che venisse argomentata attraverso l'utilizzo di fonti autorevoli per gli approfondimenti.

I lavori degli studenti sono stati discussi nell'auditorium della scuola e hanno quindi coinvolto anche le altre classi del triennio dello stesso istituto, al fine di espandere la riflessione e coinvolgere altri studenti e studentesse.

Conclusioni

La costruzione di un nuovo progetto umano per uno sviluppo sostenibile non può prescindere dalla formazione/educazione di una cittadinanza attiva, partecipe e democratica che sappia vivere all'interno di un contesto mondiale complesso, che sia in grado di affrontare i conflitti attraverso il dialogo e la cooperazione e soprattutto che sia capace di vivere in una dimensione interculturale, l'unica in grado di mettere in relazione dialogica le differenti culture che coabitano gli stessi territori (Pinto Minerva 2002).

In quest'ottica, dunque, è fondamentale che la scuola si identifichi in un ruolo cardine, in quanto guida, durante l'intero percorso formativo/educativo degli studenti e delle studentesse, a partire dalla scuola dell'infanzia per poi diramarsi in tutti i luoghi deputati all'apprendimento, siano essi formali che informali.

Per adempiere a questa nuova sfida educativa è opportuno che si parta da una nuova consapevolezza e cioè che occorre interrompere le polarizzazioni, le ideologie divisive, volte a creare separazione tra le diverse categorie sociali, per favorire l'interdipendenza tra gli esseri umani, volta ad appianare l'asimmetria, non solo tra uomini e donne, ma tra tutti i gruppi sociali che coabitano lo stesso pianeta, per una cittadinanza che sappia vivere in una prospettiva inclusiva (Polenghi, S., Fiorucci M., Agostinetto L., (2018).

Per operare un cambiamento significativo, è opportuno che i percorsi di educazione civica vengano messi a frutto per evitare che siano un'occasione persa ma, al contrario, possano ridisegnare nuovi percorsi interdisciplinari per una scuola democratica e inclusiva, promotrice di una nuova umanità.

Bibliografia

- Assogna R. (2021). Dall'Agenda 2030 alla costruzione di percorsi disciplinari. In G. Crescenza (Ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 55-65). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco-Angeli.
- Bonura M. L. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Trento: Erickson.
- Calvaruso F.P. (2012). Percorsi smarriti. La frantumazione del paradigma di Cittadinanza e Costituzione. In *Cquia Formazione Persona Lavoro*, 2(4), 1-15.
- Catarci M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.

- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Crescenza G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Crespi I., Scocco M., Palermo M.S. (2023). Cyber-violenza e differenze di genere: indicazioni da una ricerca nazionale sui giovani. In Fermani, A., Giusepponi, K. (a cura di) *Diversità, opportunità, inclusione*, EUM, 1, 73-87.
- Dewey J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
- Longo L. (2016). *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e «classe capovolta»*. Brescia: Editrice La scuola.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- MIM (2020). Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306.
- Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (Eds.), (2018). *Diritti, cittadinanza, inclusione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Roma-Bari: Laterza Editori.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sardelli R. (2013), *Vita di borgata. Storia di nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*. Martignano: Kurumuny.
- Sirignano M., Borghese G. (2022). Ritrovarsi e riconoscersi nella comune umanità. *Articolo 33*, 2, 40-42.
- Tarozzi M., & Torres C.A. (2016). *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism*. Comparative Perspectives. London: Bloomsbury
- Ulivieri S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. In *Insegnare nella società complessa. Pedagogia Oggi*, vol. 2, (pp. 13-20.) Lecce: Pensa multimedia.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile: obiettivi di apprendimento*. https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/MANUALE_ITAI-UNESCO.pdf (18/04/2024).

RICERCHE SUL CAMPO E PERCORSI FORMATIVI PER DOCENTI E STUDENTI



IL SUSTAINABLE ASSESSMENT: UNA RICERCA-AZIONE TRA FUTURI DOCENTI

di Deborah Gragnaniello e Rosanna Tammaro, Università di Salerno

Abstract

Il contributo esplora la sinergia tra l'educazione alla cittadinanza e il Sustainable Assessment (SA) (Boud, 2000). Nell'ambito di una ricerca-azione, condotta presso l'Università degli studi di Salerno, è stato somministrato un questionario (Brown, 2006; Brown, Gebriel, Michaelides, 2019) per raccogliere le opinioni di futuri docenti sulla valutazione scolastica. I dati rivelano una diffusa consapevolezza della valutazione come strumento per il miglioramento continuo e per la formazione di cittadini attivi e responsabili. Tuttavia, emerge che nella realtà scolastica le pratiche valutative spesso si limitano ad una mera verifica sommativa dei prodotti dell'apprendimento (Bellomo, 2016; OECD, 2019), trascurando quelle di *formative assessment* (Scriven, 1967).

The contribution explores the synergy between citizenship education and Sustainable Assessment (SA) (Boud, 2000). Action research was carried out at the University of Salerno. It involved the administration of a questionnaire (Brown, 2006; Brown, Gebriel, Michaelides, 2019) to future teachers to collect their opinions about assessment. The data reveal that assessment is intended as a tool for continuous improvement and for the training of active and responsible citizens. However, it emerges that in the scholastic reality, assessment practices are often limited to a mere summative verification of the learning products (Bellomo, 2016; OECD, 2019), neglecting those of formative assessments (Scriven, 1967).

1. Il connubio tra l'educazione alla cittadinanza e il *Sustainable Assessment*

L'educazione alla cittadinanza ha attraversato un lungo e complesso iter di affermazione, intrecciato tra sviluppi nazionali e internazionali. Già da tempo al centro degli obiettivi dei sistemi educativi europei, a partire dalla proclamazione nel 2005 dell'*Anno europeo della cittadinanza mediante l'educazione* e con il *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, il tema dell'educazione alla cittadinanza ha conosciuto un rafforzamento significativo nel panorama italiano. Infatti, in continuum con l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, introdotto dall'art. 1 del DL 137/2008, la promulgazione della legge 92/2019 ha sancito l'obbligatorietà dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica a partire dall'a.s. 2020-2021, in tutti i gradi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia al secondo ciclo.

L'adozione di una prospettiva sistemica diventa dunque fondamentale per coinvolgere i docenti nella progettazione di curricula innovativi e di pratiche didattiche che riflettano esperienze autentiche e significative per alunni e insegnanti affinché l'obiettivo ultimo della scuola diventi realmente quello di educare al futuro e a una cittadinanza planetaria (Nigris, 2022, p. 157).

Questo percorso nazionale si è intrecciato con un impulso di respiro europeo proveniente dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015). I suoi 17 obiettivi hanno posto al centro dell'attenzione globale temi quali la lotta alla povertà, la tutela dell'ambiente e la promozione della pace e della giustizia. L'Agenda ha, inoltre, sottolineato l'importanza di promuovere nelle scuole valori

come la democrazia, i diritti umani, la responsabilità e la partecipazione attiva alla vita sociale, ponendo le basi per un'idea di cittadinanza europea. In questo contesto, le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), integrate con i Nuovi Scenari (MIUR, 2018), pongono particolare enfasi sull'Educazione civica, riconoscendo già nella scuola dell'infanzia «l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istruzioni trovano una prima "palestra" per essere guardati e affrontati concretamente» (MIUR, 2012, p. 19).

Attraverso lo sviluppo di tre nuclei tematici – Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale – in Educazione civica si affrontano una serie di contenuti ritenuti essenziali per il raggiungimento degli obiettivi previsti dalla Legge. Tra questi, si annoverano l'educazione ambientale, lo sviluppo sostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari. Oltre al suo valore intrinseco nel promuovere la crescita personale e sociale degli alunni contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali quali il pensiero critico, il *problem solving* e la comunicazione efficace, preparando gli alunni ad affrontare le sfide complesse del mondo contemporaneo.

In definitiva, l'Educazione civica si configura come un tassello fondamentale per la costruzione di una società più equa e sostenibile e per la formazione di cittadini in grado di affrontare le sfide del presente e di costruire un mondo migliore per sé e per le generazioni successive. In questo scenario, si colgono delle affinità tra l'Educazione civica e il Sustainable Assessment (SA) (Boud, 2000) in quanto condividono l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di cittadini attivi, responsabili e consapevoli. Nello specifico, l'Educazione civica, come processo di apprendimento continuo, mira a preparare gli studenti ad assumere un ruolo attivo e positivo nella società (Damiani, 2021; Losito, 2021). Attraverso lo sviluppo di conoscenze, abilità e atteggiamenti, gli studenti sono equipaggiati per partecipare alla vita democratica, riconoscere i propri diritti e doveri e contribuire al bene comune (Eurydice, 2017). Il SA, inserito all'interno delle pratiche di *formative assessment*, da parte sua, si configura come un approccio valutativo che enfatizza l'autovalutazione, la riflessione e la collaborazione. In linea con le parole di Boud (2000), il SA «soddisfa i bisogni del presente e [...] prepara gli studenti a soddisfare i loro bisogni di apprendimento futuri» (p. 151). Una strategia utile a integrare l'educazione alla cittadinanza con il SA è rappresentata dalle attività di *peer review* (Liu, Carless, 2006; Cartney, 2010), in cui gli studenti sono chiamati a fornire feedback sulle *performance* dei propri compagni di classe, sviluppando così la capacità di pensiero critico, di comunicazione efficace e di collaborazione. Inoltre, la *peer review* permette di assumere la responsabilità del proprio apprendimento e di riflettere sul percorso formativo vissuto.

L'integrazione del SA all'interno dell'educazione alla cittadinanza si rivela particolarmente proficua per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- *promozione dell'apprendimento attivo*, attraverso l'autovalutazione e la riflessione gli studenti sviluppano la capacità di pensare criticamente, valutare le proprie prestazioni e identificare i loro punti di forza e di debolezza. Queste competenze sono essenziali per una partecipazione attiva alla vita sociale e politica (Nigris, Balconi, Zecca, 2019);
- *sviluppo della responsabilità*, incoraggiando gli studenti a stabilire obiettivi, a monitorare i propri progressi e a prendere decisioni consapevoli sul loro percorso formativo si promuove lo sviluppo di cittadini responsabili che prendono decisioni informate e agiscono per il bene comune;
- *promozione della collaborazione*, attraverso cui gli studenti imparano a comunicare, a negoziare e a risolvere i problemi insieme;
- *promozione della cittadinanza globale* attraverso la riflessione degli studenti su questioni globali e lo sviluppo della comprensione delle diverse culture e prospettive. Questo può aiutare gli studenti a diventare cittadini del mondo e consapevoli delle sfide e delle opportunità che le società presentano (Losito, 2009).

Il connubio tra il SA e l'educazione alla cittadinanza rappresenta un passo significativo verso la formazione di cittadini attivi, responsabili e consapevoli del proprio ruolo nel mondo. Attraverso l'enfasi sull'apprendimento attivo, la responsabilità, la collaborazione e la cittadinanza globale, il SA contribuisce allo sviluppo di competenze chiave per una partecipazione attiva alla vita sociale e politica: la *competenza in materia di cittadinanza* e la *competenza imprenditoriale* (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Sulla base del *framework* teorico presentato, nel mese di settembre 2023 presso l'Università degli studi di Salerno, è stata avviata una ricerca-azione tesa a rilevare le concezioni che i futuri docenti hanno sulla valutazione scolastica per progettare un percorso formativo che scardini quelle infondate e promuova lo sviluppo di altre scientificamente fondate (Tammaro, Gragnaniello, 2024).

A tal fine, ci si interroga su:

- quali sono le concezioni valutative possedute dagli studenti?
- in che modo l'accademia può intervenire nello sviluppo di pratiche valutative sostenibili?

La ricerca-azione ha coinvolto un campione non probabilistico di convenienza costituito dagli studenti frequentanti l'insegnamento di *Modelli e strumenti per la valutazione*, tenuto nell'ambito del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP). La ricerca si articola nelle seguenti fasi operative:

1. somministrazione online su formato digitale del questionario strutturato TCoA-III Inventory (Teachers' Conceptions of Assessment - Abridged version), tradotto e adattato da uno ripreso dalla letteratura (Brown, 2006; Brown, Gebril, Michaelides, 2019), il primo giorno di lezione;
2. analisi descrittiva dei dati;
3. discussione sulle concezioni ingenue e confronto con modelli valutativi efficaci (ad esempio, il SA);
4. implementazione di attività didattiche volte all'apprendimento di modelli e strumenti di valutazione efficaci (ad esempio, laboratorio di costruzione di prove di profitto, attività di *peer review*);
5. somministrazione del questionario TCoA-III l'ultimo giorno di lezione, per rilevare eventuali cambiamenti nelle concezioni degli studenti.

Il questionario si compone di 32 items articolati in due aree: anagrafica (4 items); opinioni sulla valutazione scolastica (28 items). Le tipologie di domande sono:

- a scelta multipla semplice;
- con scala di giudizio, in particolare scala Likert con etichette verbali a 4 passi (Lisimberti, 2015).

Il questionario, essendo auto compilato, è stato corredato da una lettera di presentazione con informazioni generali sulla ricerca, indicazioni per la compilazione e dettagli sulla normativa sulla *privacy* (D.Lgs. n. 101/2018).

I risultati chiave di una ricerca-azione sulle concezioni valutative

Il presente lavoro presenta una parte dell'analisi descrittiva dei dati raccolti con il questionario somministrato all'inizio della prima lezione dell'insegnamento universitario. La scelta di somministrare lo strumento di indagine all'avvio del corso è motivata dall'intento di raccogliere le concezioni valutative dei futuri docenti in ingresso, prima che queste potessero essere influenzate dai contenuti trattati durante le lezioni successive.

Le domande incluse nella prima parte del questionario hanno mirato a rilevare

informazioni su alcune variabili di sfondo (genere, età), esperienze pregresse di insegnamento e livello di competenza percepito in merito di valutazione scolastica.

Il questionario è stato compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 94 rispondenti, di cui il 97,9% di genere femminile, il 2,1% ha preferito non specificarlo e il genere maschile non trova alcun rispondente: dato che rispecchia la prevalenza femminile nel corpo studentesco del Corso di laurea in SFP.

La fascia d'età più rappresentata è quella compresa tra i 20-29 anni (92,6%), in linea con l'età media di iscrizione al Corso. A seguire si trova la fascia d'età tra i 30-39 anni (6,4%) e i 40-49 anni (1,1%).

Per quanto riguarda le eventuali esperienze di insegnamento, la maggioranza dei rispondenti (93,6%) non ne ha mai avute. Solo il 6,4% ha dichiarato di aver svolto delle supplenze: mensili (3,2%); giornaliere (2,1%); annuali (1,1%).

In merito al livello di competenza percepito nella valutazione scolastica (Fig. 1), il 21,3% dei rispondenti ha dichiarato di non avere alcuna competenza, il 50% un livello iniziale, il 26,6% un livello base e il 2,1% un livello intermedio. Nessun rispondente ha dichiarato un livello avanzato. I risultati evidenziano un quadro eterogeneo, nonostante il campione sia composto da aspiranti insegnanti senza specifica formazione o esperienza lavorativa nel campo. Ciò suggerisce che parte dei rispondenti potrebbe aver basato la risposta su esperienze personali come studenti, piuttosto che su una formazione professionale specifico. Inoltre, emerge la necessità di approfondire le rappresentazioni relative alla valutazione possedute dagli aspiranti insegnanti, in quanto la latente convinzione che la valutazione non richieda una specifica formazione potrebbe influenzare negativamente l'approccio didattico e la qualità della valutazione stessa.

Nel contributo si presentano alcuni risultati interessanti in merito ad items che consentono di indagare sulle opinioni che i futuri docenti hanno sulle pratiche di SA, e più in generale su quelle di formative assessment, riassumendo le percentuali relative ai passi negativi della scala (1 = per niente d'accordo, 2 = poco d'accordo) e quelli positivi (3 = abbastanza d'accordo, 4 = molto d'accordo).

In particolare, all'item 8, "La valutazione classifica gli studenti", solo il 13,8% degli studenti-futuri docenti si dichiara pienamente d'accordo con questa affermazione. Al contrario, la maggioranza (86,2%) esprime dissenso, suggerendo una visione della valutazione che va oltre la mera classificazione e che riconosce molteplici funzioni, come quella formativa (Falcinelli, 2015). Infatti, all'item 28, "La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento", il 42,6% dei rispondenti afferma di essere "per niente d'accordo" e il 33% di essere "poco d'accordo", mentre il 24,4% si è posizionato sui passi positivi della scala Likert, di cui solo il 7,4% è "molto d'accordo". Tale dato dimostra che la maggior parte dei rispondenti riconosce alla valutazione la capacità di impattare sul processo di insegnamento. Nello specifico, sono consapevoli della possibilità di adattare il metodo di insegnamento alle esigenze degli studenti in virtù dei feedback ricevuti da questi ul-

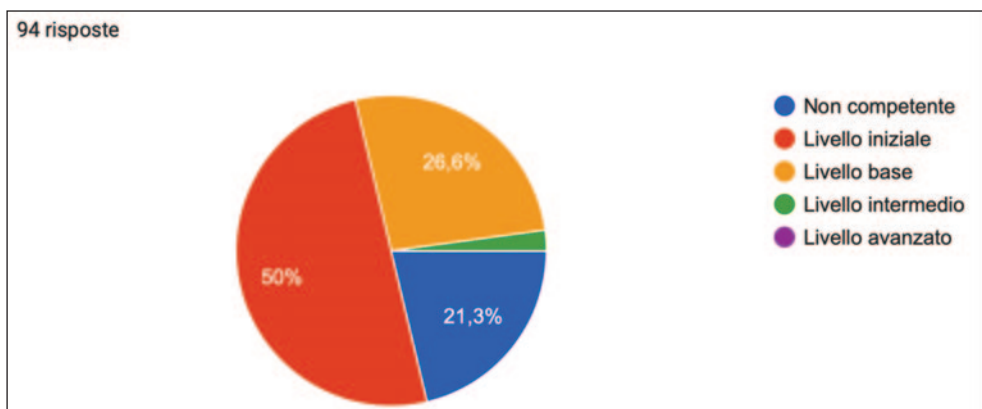


Fig.1: Item 4 – "Come valuta le sue competenze valutative?"

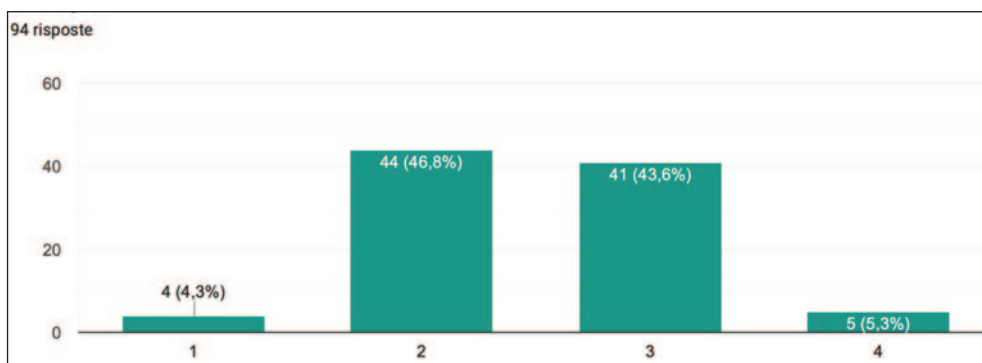


Fig. 2: Item 22 – “Si può fare affidamento sui risultati della valutazione”

timi. Dunque, sono concordi nel ritenere che «attraverso la valutazione formativa, l’insegnamento e la valutazione diventano un processo ciclico di miglioramento continuo in cui ogni passaggio informa l’altro» (Greenstein, 2016, p. XXVIII). Allo stesso modo, all’item 14, “La valutazione fornisce feedback agli studenti sulla loro performance”, il 93,7% dei rispondenti si colloca sui passi positivi della scala con il 51,1% che è “molto d’accordo” e il 42,6% che è “abbastanza d’accordo”, solo il 6,4% è “poco d’accordo”. Ciò testimonia il fatto che i futuri docenti riconoscono la funzione formativa della valutazione e la capacità del feedback del docente, sulla performance di uno studente, di innescare un miglioramento nel suo processo di apprendimento. Similmente, riconoscono il SA che attenziona l’impatto della valutazione sulla realtà futura, piuttosto che i soli risultati immediati di apprendimento. Aspetto confermato dagli esiti dell’analisi dell’item 16, “La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro apprendimento”, a cui il 79,8% ha espresso il proprio accordo, contro il 17% che è “poco d’accordo” e il 3,2% che dichiara di essere “per niente d’accordo”.

In sintesi, dai dati presentati emerge una visione della valutazione che supera la mera funzione classificatoria e che attribuisce maggiore importanza a quella formativa (Bloom, 1969). Nonostante i futuri docenti in formazione iniziale riconoscano, in linea teorica, diverse funzioni della valutazione, emerge una discrepanza significativa tra la loro percezione e la pratica didattica effettiva. Tale divario è evidenziato da alcuni dati.

L’item 22, “Si può fare affidamento sui risultati della valutazione” (Fig. 2), rivela una netta divisione tra i rispondenti: il 51,1% si colloca sui passi negativi della scala, mentre il 48,9% su quelli positivi. In particolare, il 46,8% esprime di essere “poco d’accordo” contro il 43,3% che dichiara di essere “abbastanza d’accordo”. Questi dati suggeriscono che i rispondenti nutrono dubbi sulla validità e affidabilità dei risultati valutativi, probabilmente a causa del persistente ricorso alla soggettività nei processi di valutazione e della mancata integrazione tra misurazione e valutazione (Rosa, Ciani, 2023).

Un’ulteriore discrepanza emerge dall’analisi dell’item 26, “Gli insegnanti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione”. Nonostante al sopracitato item 28 abbiano riconosciuto alla valutazione la capacità di indurre una rimodulazione del processo di insegnamento, il 58,5% dei rispondenti concorda sul fatto che i docenti tendano a non utilizzare i risultati valutativi, contro il 14,9% che esprime di essere “per niente d’accordo”. Tale dato è corroborato dall’item 27, “I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati”, dove il 47,9% si dichiara d’accordo contro il 27,7% che esprime di essere “per niente d’accordo”.

In generale, emerge una discrepanza tra il riconoscimento teorico delle diverse funzioni della valutazione e la realtà scolastica, in cui si tende ad assumere prevalentemente una funzione sommativa (Bellomo, 2016; OECD, 2019).

Conclusioni

La dicotomia tra teoria e prassi evidenzia la necessità di interrogarsi criticamente sulle concezioni che i futuri insegnanti nutrono sulla valutazione. È fondamentale comprendere le ragioni profonde che li spingono a privilegiare un approccio sommativo, spesso legato a pressioni esterne e alla cultura dell'esame. In tale contesto, la formazione iniziale assume un ruolo cruciale. Attraverso percorsi formativi mirati, è possibile scardinare le concezioni errate sulla valutazione e promuovere un approccio formativo e sostenibile, in linea con i principi della didattica innovativa (Grión, 2008; Pastore, Pentassuglia, 2015). In quest'ottica, il SA (Boud, 2000) permette di monitorare il progresso degli studenti, fornendo loro feedback utili per il miglioramento. Tale approccio favorisce l'autovalutazione e la responsabilizzazione degli allievi, promuovendo una didattica *student-centered* con un impatto significativo sull'educazione alla cittadinanza degli studenti (Dann, 2002). Attraverso una valutazione formativa e sostenibile, gli studenti sono infatti incoraggiati a sviluppare competenze come il pensiero critico, la collaborazione e la comunicazione: elementi essenziali per una cittadinanza attiva e responsabile.

In conclusione, la riflessione critica sulle concezioni dei futuri docenti in materia di valutazione, unita alla formazione su modelli valutativi innovativi come il SA, rappresenta un passo fondamentale per promuovere una didattica di qualità e per favorire l'educazione alla cittadinanza degli studenti. Attraverso un ripensamento profondo della valutazione, la scuola può assolvere pienamente il proprio ruolo nella formazione di cittadini consapevoli e preparati ad affrontare le sfide del mondo contemporaneo.

Bibliografia

- Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231-242.
- Bloom B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*, 70(10), 26-50.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Brown G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Brown G. T. L., Gebril A., Michaelides M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1-13.
- Cartney P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564.
- Damiani V. (2021). *L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- Dann R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. United Kingdom: Psychology Press.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137. *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*.
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Bruxelles: European Commission.
- Falcinelli F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo* (pp. 69-80). Brescia: La Scuola.

- Greenstein L. (2016). *La valutazione formativa*. Novara: UTET.
- Grion V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In C. Biasin (Ed.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269-281). Lecce: Pensa MultiMedia.
 - Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
 - Lisimberti C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Lecce: Pensa MultiMedia.
 - Liu N., Carless D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
 - Losito B. (2009). Cittadinanza e Costituzione e la costruzione delle competenze di cittadinanza, *Rivista dell'Istruzione*, 1, 29-33.
 - Losito B. (2021). *Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
 - MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
 - MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ver. 17.04.2024).
 - Nigris E. (2022). Educazione civica per educare alla cittadinanza. In M. Michelini, G. Turelli (Eds.), *Educazione alla Cittadinanza e Costituzione* (pp. 157-166). Brescia: Brixia University Press.
 - Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019). Education for Citizenship as a Permanent Laboratory. In J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández, E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 517-536). USA: IGI Global.
 - OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
 - ONU. United Nations Organization (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ver. 18.04.2024).
 - Pastore S., Pentassuglia M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 249-264.
 - Raccomandazione 2018/C 189/1 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 18.04.2024).
 - Rosa A., Ciani A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, anno XV, 3, 278-293.
 - Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagnè, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
 - Tammaro R., Gragnaniello D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all'assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, anno XVI, 1, 1-12.

CITTADINANZA GLOBALE E PARTECIPAZIONE ATTIVA: UN'INDAGINE TRA GLI STUDENTI DEL LAZIO

di Lavinia Bianchi, Aurora Bulgarelli, Francesca Gabrielli,
Veronica Riccardi¹, Università Roma Tre

Abstract

Data l'emersione di nuove concezioni di cittadinanza, le agenzie educative – la scuola prima fra tutte – hanno la responsabilità di favorire lo sviluppo di una coscienza globale. Nel presente contributo, si illustra uno studio preliminare realizzato nelle scuole secondarie di II grado del Lazio per esplorare le visioni e le esperienze degli studenti legate alla cittadinanza. Attraverso l'indagine di tre distinte dimensioni di questo costrutto, ne viene proposta una definizione attiva e partecipata, connotata da uno spiccato carattere globale, terrestre, ecologico e consapevole.

Given the emergence of new conceptions of citizenship, educational agencies – schools first of all – have the responsibility to promote the development of a global consciousness. In this paper, a preliminary study conducted in secondary schools in the Lazio region is presented to explore students' visions and experiences related to citizenship. Through the investigation of three distinct dimensions of this construct, an active and participatory definition of it is proposed, characterized by a marked global, terrestrial, ecological and conscious nature.

Introduzione

La crescente interdipendenza economica, politica e sociale rappresenta senza dubbio la cifra costitutiva del nostro tempo. La globalizzazione dei mercati ha generato profonde trasformazioni, non solo a livello economico, finanziario o tecnologico, ma anche sul piano sociale e culturale, rendendo il panorama globale attuale sempre più complesso e liquido (Bauman, 2000/2023). Essa, scuotendo le fondamenta delle strutture sociali tradizionali, ha messo in crisi il concetto stesso di cittadinanza, che si configura come una delle principali questioni della realtà storica attuale.

Definire il concetto di cittadinanza è una sfida complessa, specialmente quando si cerca di superare una visione limitata che lo associa esclusivamente a uno status legale connesso ai diritti e ai doveri di un individuo all'interno di uno Stato-Nazione (Rigo, 2014). Si sta sviluppando una visione articolata e sfaccettata di questo concetto, caratterizzata da una profonda complessità e polisemia, con ampi confini semantici e una ricchezza di significati che abbracciano una vasta gamma di dimensioni culturali ed etiche. Questa nuova concezione di cittadinanza trascende i confini geografici e politici tradizionali, incorporando una gamma di aspetti che vanno oltre il contesto nazionale. Indubbiamente, si tratta di un concetto in continua evoluzione, che riflette le sfide e le opportunità di un mondo in cui le interconnessioni sono in costante crescita.

Questo cambiamento ha posto la necessità e, in qualche misura, l'imperativo di riconsiderare l'approccio pedagogico all'educazione alla cittadinanza (Sicurello,

¹ Il presente contributo è l'esito di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, sono da attribuire a Lavinia Bianchi il paragrafo 1, a Francesca Gabrielli il paragrafo 2, ad Aurora Bulgarelli il paragrafo 3, a Veronica Riccardi il paragrafo 4. Il presente articolo si inserisce nell'ambito del progetto PRIN *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd).

2016), che richiede una nuova postura, capace di considerare la multidimensionalità e i nuovi confini di significato che questo concetto assume. In tal senso, l'educazione svolge un ruolo cruciale nel contribuire alla formazione del concetto di cittadinanza globale, in particolar modo all'interno dei contesti di educazione formali.

La cittadinanza nella società contemporanea: tra status giuridico e prospettiva globale

La discussione sulla cittadinanza spesso prende le mosse dai contributi del sociologo Thomas Humphrey Marshall che, nel celebre ciclo di conferenze *Cittadinanza e classe sociale* (1950), ha proposto una ricostruzione in chiave "evolutiva" del costrutto di cittadinanza: quest'ultimo viene definito come uno status giuridico che, in fasi storicamente consecutive, conduce allo sviluppo di diritti civili, politici e sociali. La definizione di cittadinanza proposta da Marshall è incentrata sul principio della piena appartenenza a una determinata comunità, considerato come il punto di partenza per le politiche di cittadinanza; questo aspetto è stato quello maggiormente enfatizzato, ma anche discusso, nel successivo dibattito scientifico.

In questa direzione, ad esempio, vanno le riflessioni di Kymlicka e Norman (1994), che sottolineano come la cittadinanza non sia solo uno status giuridico, ma possa configurarsi anche come un'«attività desiderabile»: i due filosofi enfatizzano come lo *status giuridico*, definito da un insieme di diritti e doveri associati alla partecipazione nella sfera pubblica, possa essere distinto dalla *qualità* di quest'ultima. Secondo i due autori, infatti, «possiamo aspettarci che una teoria del "buon cittadino" sia relativamente indipendente dalla questione giuridica di chi è da considerarsi cittadino» (ivi, p. 553). In questa prospettiva, la cittadinanza può essere ritenuta come un percorso di partecipazione attiva in una o più comunità, accompagnato da un insieme di comportamenti, sentimenti, conoscenze e competenze. Emerge, dunque, una concezione di cittadinanza che abbraccia sia il concetto di *status* che quello di *ruolo* (O'Shea, 2003) e che non è semplicemente acquisita alla nascita né si limita ai diritti e ai doveri all'interno di una comunità, ma richiama, piuttosto, concetti di partecipazione, inclusione e giustizia sociale.

Tale concezione mette in discussione un altro aspetto del costrutto di cittadinanza, ossia quello territoriale: difatti, «la sua connotazione di difesa della "nazionalità" sta lasciando spazio a un senso di appartenenza di tutti gli individui a una comune patria terrestre e, quindi, a un comune destino, come testimoniano molti documenti, nazionali e internazionali, e alcuni lungimiranti intellettuali che hanno visto nel suo avvento l'unica soluzione auspicabile per far fronte alle numerose trasformazioni sociali che si sono avute nell'ultimo mezzo secolo» (Riccardi, 2021, p. 73). Pertanto, la cittadinanza non è più limitata ai confini nazionali ma include anche una dimensione internazionale o, più precisamente, globale. Quest'ultima sta emergendo sempre più come fondamento chiave per una potenziale conciliazione tra il sentimento di appartenenza a un popolo e la necessità di un'apertura verso gli altri esseri umani, basata sul riconoscimento della pari dignità di ogni individuo, con l'obiettivo di «vivere insieme come eguali in dignità» (Moccia, 2008).

Da questo punto di vista, un preziosissimo contributo è stato offerto dal filosofo e sociologo Edgar Morin, che afferma con forza l'esigenza di un'unione planetaria: quest'ultima necessita di «una coscienza e di un sentimento reciproco di appartenenza che ci leghi alla nostra *Terra* considerata come prima e ultima *Patria*» (Morin, 2001, p. 77). La concezione di Terra-Patria proposta da Morin e Kern (1994) si collega all'idea di un'identità condivisa da tutti gli individui che, in ogni angolo del pianeta, affrontano le stesse sfide e i medesimi rischi esistenziali. Secondo questo approccio, è fondamentale che gli esseri umani sviluppino una coscienza condivisa e un'identità terrestre, che unisca ogni essere umano.

Tale approccio richiama il pensiero del pedagogista Ettore Gelpi (1998) e dell'ecologista Alexander Langer (2005). Il primo, fortemente dedicato alla questione

della *coscienza terrestre*, «ritiene prioritario collegare in questo concetto due questioni inscindibili: la pacificazione con la terra, intesa come natura, e la pacificazione tra le persone che vivono sul pianeta Terra. La sua riflessione sulla tutela delle risorse ecologiche non è mai una riflessione *solo* sull'ambiente perché non vi può essere separazione tra l'ecologia e il pacifismo» (Riccardi, 2019, p. 104). Alexander Langer (2005) promuove una *cultura della convivenza*, ossia un'idea di cittadinanza olistica, basata su stili di vita ecologici e sulla difesa dell'*Heimat comune*, ossia il diritto di ogni essere umano di sentirsi a casa (Bianchi, 2022).

Emerge con forza, dunque, la necessità di contemplare la cittadinanza in una prospettiva *globale e terrestre*, superando la dimensione locale, a favore di un'unica dimensione terrestre, e riconoscendo in ogni essere umano la coesistenza di una molteplicità di appartenenze. Una sintesi utile delle caratteristiche di questa visione potrebbe essere riassunta in quattro caratteristiche chiave: «1. un approccio globale ai problemi in quanto cittadini della comune patria terrestre; 2. la comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali, in quanto massima espressione della biodiversità, e la conseguente disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti interetnici; 3. un cambiamento del proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente, primo *Heimat* di ogni individuo; 4. una partecipazione politica a livello locale, nazionale e transnazionale» (Riccardi, 2019, pp. 105-106).

La concezione di cittadinanza appena delineata non viene acquisita automaticamente alla nascita, bensì richiede l'attivazione di un processo educativo, volto allo sviluppo di una *coscienza terrestre*. Di fronte all'emersione di nuove forme di cittadinanza di carattere planetario, attivo e interculturale (Tarozzi, 2008), le agenzie educative, *in primis* la scuola, non possono limitarsi a formare cittadini con un'identità nazionale o etnocentrica, bensì devono formare individui attivi e responsabili del bene comune, in una prospettiva globale. Dall'ultima indagine ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) – promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) al fine di esaminare il modo in cui i giovani vengono preparati per assumere attivamente il proprio ruolo di cittadini – emerge che i principali obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza in Italia sono la promozione del pensiero critico e autonomo degli studenti, la promozione della conoscenza dei diritti e doveri dei cittadini e la promozione del rispetto e della salvaguardia dell'ambiente (IN-VALSI, 2023). Queste stesse dimensioni, come si vedrà, sono emerse nell'ambito di un'indagine presentata nel prossimo paragrafo.

Riflessioni ed esperienze di cittadinanza degli studenti, uno studio preliminare

Sulla base di questa concezione è scaturita l'esigenza di indagare le percezioni e le esperienze di cittadinanza degli adolescenti attraverso uno studio preliminare fondato sulla realizzazione di attività di formazione in aula con gli studenti degli istituti secondari di II grado del territorio laziale (Roma, Tivoli e Fara Sabina). La scelta del contesto scolastico deriva anche dalla recente reintroduzione dell'educazione civica a scuola, materia mediante cui vengono trattate tematiche legate alla cittadinanza. Infatti, con la legge 20 agosto 2019 n. 92 l'educazione civica è rientrata nel programma formativo scolastico come disciplina trasversale di interesse per tutte le scuole di ogni ordine e grado, dato che è stato ritenuto che contribuisca a: (1) favorire la formazione di cittadini responsabili e impegnati, incoraggiando il coinvolgimento attivo nella vita civica, culturale e sociale delle comunità; (2) potenziare nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea, con l'obiettivo di promuovere i valori di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale, nonché il diritto alla salute e al benessere individuale.

Sulla base delle definizioni di cittadinanza delineate sono stati realizzati 37 incontri rivolti alle classi III, IV e V di differenti istituti e con le quali sono state svolte attività di formazione e orientamento. Al fine di raccogliere informazioni

sull'idea che gli adolescenti hanno riguardo a questa tematica sono state indagate 3 dimensioni: 1. il significato del termine cittadinanza; 2. le caratteristiche di un buon cittadino; 3. le esperienze di cittadinanza vissute dagli studenti. L'approfondimento di queste dimensioni è avvenuto tramite l'utilizzo di *Mentimeter*, piattaforma online che è stata utilizzata per interagire, in maniera attiva e partecipata, con gli studenti e raccogliere le loro risposte agli stimoli forniti.

Cosa significa per te il termine "cittadinanza"?

Il primo quesito sottoposto agli studenti ha avuto come obiettivo la creazione di una definizione condivisa da parte del gruppo classe del termine "cittadinanza". La domanda, infatti, risulta essere aperta, così come lo è la modalità di risposta, caratterizzata però dall'indicazione di fornire tre parole per contribuire alla definizione collettiva. Le tre parole condivise da ogni studente sono confluite in una *word cloud*, ovvero una rappresentazione visiva di etichette (tag) o parole-chiave e in cui, in base alla frequenza di utilizzo di ogni termine, si andranno a comporre parole di diverse dimensioni: le più usate saranno quelle più grandi e, viceversa, quelle meno usate saranno più piccole.

Rispetto a questo specifico quesito sono state selezionate due *word cloud* che ben rappresentano i dati raccolti, divenendo esemplificative delle definizioni del termine che sono state fornite dai giovani studenti coinvolti.

Come è possibile osservare nella *Fig. 1* e nella *Fig. 2* una delle parole più adoperate per definire la cittadinanza è il termine "appartenenza" che, come abbiamo ribadito, non indica necessariamente, o quantomeno esclusivamente, l'afferenza ad un territorio, ma un legame più profondo che l'individuo ha con la comunità:



Fig. 1 Liceo Scientifico Socrate, Roma, classe III B - a.s. 2023-2024

Si potrebbe quindi ritenere che con il termine "appartenenza" si valichino quelle che sono le dimensioni geografiche, intendendo in realtà la sensazione di sicurezza e di sostegno che si prova quando c'è un senso di accettazione, inclusione e identità ad un certo gruppo. Subentra, allora, il senso di appartenenza comunitaria che è possibile rintracciare in molteplici termini all'interno delle *word cloud*, come: "comunità", "fratellanza", "fraternità", "collettività", "unione". Tutte queste parole rimandano al riconoscimento dell'altro come di una parte costitutiva della propria condizione di cittadinanza richiamando anche le dimensioni del "riconoscimento", della "cooperazione", della "solidarietà" e della "collettività".



Fig. 2 Liceo Linguistico Orazio, Roma, classe IV P - a.s. 2023-2024

Oltre a termini che sottolineano l'ampiezza della definizione della cittadinanza, vi sono anche parole che rimandano ad aspetti più formali come, ad esempio, il tema della patria, della legalità, dello Stato, dei doveri e dei diritti.

Quali sono le caratteristiche di un buon cittadino?

Il secondo quesito ha richiesto agli studenti di delineare le caratteristiche di quello che potrebbe essere definito come un "buon cittadino" e da questa sollecitazione sono emersi spunti di riflessione interessanti. Sicuramente un elemento risultato come particolarmente significativo per definire un buon cittadino richiama gli aspetti riguardanti il senso di appartenenza comunitaria che sembra esprimersi attraverso l'impegno e l'attenzione verso la collettività: «un buon cittadino deve essere consapevole di ciò che ha e di ciò che "deve": diritti e doveri. Un buon cittadino rispetta e accoglie tutto e tutti. Un buon cittadino è pronto a battersi per il sociale» (Liceo linguistico Isabella d'Este, Tivoli, classe V B – a.s. 2023-2024).

L'impegno sociale come tratto distintivo del cittadino modello sembra essere una caratteristica condivisa dagli studenti e che assume differenti connotazioni, anche se quella emersa come preminente riguarda la consapevolezza: «avere consapevolezza di quello che succede nel suo Paese in ogni ambito, rispetto per qualsiasi tipo di minoranza etnica e capacità di riconoscerne i diritti, senso del dovere civico» (Liceo linguistico Isabella d'Este, Tivoli, classe V B – a.s. 2023-2024).

Quanto è stato delineato dalle parole degli studenti è che l'aver consapevolezza rimanda ad una vera e propria capacità del "buon cittadino" di poter interpretare i cambiamenti e le disuguaglianze al fine di poter intervenire sulla realtà, così da promuovere un cambiamento: «è una persona in grado di comprendere gli andamenti della società in cui vive, di saperli interpretare e di muoversi all'interno di essi seguendo il proprio spirito critico» (Liceo Scienze Umane Margherita di Savoia, Roma, classe IV E – a.s. 2023-2024).

Un ulteriore elemento che sembra essere condiviso e, tra l'altro, profondamente connesso all'aspetto della consapevolezza riguarda l'attenzione ai bisogni della comunità. Infatti, un tratto distintivo appare essere la capacità di non far prevalere i propri interessi su quelli della comunità, ma, al contrario, agire nell'interesse collettivo: «un buon cittadino mostra partecipazione attiva per l'andamento e il miglioramento della comunità e si informa al meglio per prendere decisioni consapevoli» (Liceo linguistico Isabella d'Este, Tivoli, classe V B – a.s. 2023-2024).

Agire nell'interesse comune emerge anche in una ulteriore caratteristica individuata dagli studenti e dalle studentesse: la sostenibilità ambientale. Questo aspetto affiora in maniera marginale, ma è stato più volte indicato come il "buon cittadino", oltre ad essere cosciente dei propri diritti e della cura verso la propria comunità, debba agire ed essere informato anche sulle tematiche ambientali: «deve essere sicuramente rispettoso verso gli altri, ma il termine più corretto penso sia «consapevole». Un cittadino consapevole sa anche come comportarsi nei confronti dell'ambiente o persone» (Liceo Scientifico Socrate, Roma, classe III B – a.s. 2023-2024).

L'interesse per la sostenibilità rimanda comunque ad una predisposizione ad avere cura degli interessi di tutti, per cui agire per il bene comune significa anche riconoscere di avere la responsabilità di preservare le risorse naturali e proteggere gli ecosistemi globali per supportare la salute e il benessere di tutti: «un buon cittadino deve essere rispettoso nei confronti del prossimo e dell'ambiente e di non agire contro l'interesse collettivo» (Liceo Scienze Umane Margherita di Savoia, Roma, classe IV E – a.s. 2023-2024).

La consapevolezza degli studenti del legame tra comunità e sostenibilità ambientale è un tema rinvenibile anche nell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* in cui uno dei punti costitutivi del preambolo riguarda proprio il pianeta e la volontà di proteggerlo al fine di soddisfare e garantire i bisogni delle generazioni presenti e di quelle future (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015).

Quali sono le tue esperienze di pratica di cittadinanza?

Infine, l'ultimo ambito indagato riguardante il tema della cittadinanza è inerente alle esperienze che gli studenti fanno e che attribuiscono all'essere cittadini. Analizzando le risposte fornite sono emerse delle tematiche ricorrenti e riassunte nei seguenti punti:

1. sostenibilità ambientale (raccolta differenziata, attenzione ai consumi, rispetto dell'ambiente);
2. sostegno alla comunità tramite azioni spontanee e disinteressate;
3. responsabilità, spesso declinata nel rispetto dei doveri e delle leggi;
4. partecipazione politica;
5. educazione (informarsi, andare a scuola, apprendere per avere un pensiero critico);
6. volontariato;
7. esercizio dei diritti.

Di questi temi, quello che con più frequenza gli studenti hanno indicato come esperienza personale di cittadinanza riguarda la sostenibilità ambientale. Infatti, quanto delineato dalle esperienze dei giovani partecipanti rimanda ad una forte connessione tra cittadinanza e cura dell'ambiente, che si concretizza in diverse forme: raccolta differenziata, pulizia delle aree verdi e attenzione a non inquinare. Questa particolare sensibilità può essere riconducibile al fatto che, a differenza delle generazioni precedenti, i giovani di oggi sono più consapevoli dei risultati del cambiamento climatico e della mancanza di risposte su come questo avrà un impatto sul loro futuro, facendo sì che l'attenzione alle questioni ambientali sia quotidiana (Benoit, Thomas e Martin, 2022; Ilardo e Salinaro, 2023).

Conclusioni

La partecipazione degli studenti delle scuole secondarie di II grado ha contribuito ad approfondire la percezione del tema della cittadinanza, consentendo di definire quelle che i giovani ritengono essere le pratiche di cittadinanza più efficaci e positive. Gli esiti di questa ricerca esplorativa, finalizzata ad indagare i temi della cittadinanza, saranno approfonditi nei focus group svolti nell'ambito del progetto

PRIN *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)*, a cui l'Università Roma Tre partecipa come unità di ricerca, insieme all'Università di Foggia e all'Università di Bologna (capofila). Alla luce di quanto è risultato dall'indagine preliminare possiamo affermare che per gli studenti la cittadinanza, oltre a essere caratterizzata dalla declinazione *globale e terrestre* (Bianchi, 2022; Gelpi, 1998; Langer, 2005; Riccardi, 2019), è anche *ecologica, partecipata, consapevole e condivisa*. Questa definizione collettiva è in linea sia con i risultati dell'ICCS, richiamando quelli che sono gli obiettivi di un'educazione civica orientata al pensiero critico e autonomo, alla conoscenza dei diritti e dei doveri del cittadino e alla salvaguardia dell'ambiente (INVALSI, 2023), e sia con le linee guida dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 2015). Nello specifico è emerso, in maniera più o meno esplicita, come i giovani adolescenti siano più consapevoli del fatto che essere "buoni" cittadini comporti una risonanza *glocal* nell'ambito della cura dell'ambiente, dell'attenzione ai bisogni della comunità e delle opportunità di poter esercitare i propri diritti.

Inoltre, in un momento storico in cui la pericolosità dei confini sta tristemente tornando centrale, è rassicurante che i giovani rimandino la concezione della cittadinanza ad un senso di appartenenza al mondo che unisce gli individui in quanto persone e non in qualità di un legame a uno specifico territorio. Questa predisposizione transnazionale degli adolescenti fa sì che torni centrale l'urgenza di ragionare e educare all'essere cittadini assecondando l'aspetto extraterritoriale.

Bibliografia

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (A/RES/70/1)*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Bauman Z. (2023). *Modernità liquida*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 2000)
- Benoit L., Thomas I., Martin A. (2022). Review: Ecological awareness, anxiety, and actions among youth and their parents – a qualitative study of newspaper narratives. *Child Adolesc Ment Health*, 27, 47-58.
- Bianchi L. (2022). La pedagogia implicita di Alexander Langer. Dall'ecopacifismo alla cittadinanza terrestre. Provare sempre a riparare il mondo. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento* (pp. 141-160). Bologna: Il Mulino.
- Gelpi E. (1988). Culture et construction de la paix, *Pourquoi?*, 238 (ottobre), 4-9.
- Ilardo M., Salinaro M. (2023). The Green Skills of Secondary School Teachers: Overview of Issues and Pedagogical Approaches in Sustainability Education. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 65-73.
- INVALSI (Ed.), (2023). *ICCS 2022: i risultati degli studenti italiani in educazione civica e alla cittadinanza. Rapporto nazionale*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/RAPPORTO_NAZIONALE_ICCS_2022_INVALSI.pdf
- Kymlicka W.M., Norman W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory, *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Langer A. (2005). *Fare la pace, Scritti su "Azione Nonviolenta" 1984-1995*. Verona: coedizione Cierre-Movimento Nonviolento.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Marshall T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moccia L. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living together as equals in dignity"*, Strasburgo: Council of Europe.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E., Kern A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

- O’Shea K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Riccardi V. (2019). Scuola italiana e *cittadinanza terrestre*: alcune considerazioni a partire dai dati ICCS 2016. In S. Nanni, A. Vaccarelli (Eds.), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (pp. 103-122). Milano: FrancoAngeli.
- Riccardi V. (2021). Global citizenship in the time of Covid-19: recognizing the common destiny in the fragility of the pandemic [La cittadinanza globale ai tempi del Covid-19: riconoscere il destino comune nella fragilità della pandemia]. *QTimes web-magazine*, 13(2), 70-82.
- Rigo, E. (2014). Il dovere di essere cittadini. Evoluzione e crisi dell’appartenenza politica moderna. In M. Russo Spena, V. Carbone (Eds.), *Il dovere di integrarsi: Cittadinanze oltre il logos multiculturalista* (pp. 99-120). Roma: Armando Editore.
- Sicurello R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche, *Foro de Educación*, 14 (20), 71-103.
- Tarozzi M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Mondadori.

CREIAMO UNA CASA DEI VALORI COMUNI: UN GIOCO DA TAVOLO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI E PER L'EDUCAZIONE CIVICA

di Doris Kofler, Libera Università di Bolzano

Abstract

Il contributo evidenzia come attraverso l'adozione della legge 92/2019 ("Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"), siano stati creati nuovi spazi per riflettere su di essa, in linea con l'Educazione alla Cittadinanza Globale. Attraverso un gioco da tavolo, pensato come strumento nei programmi/corsi di educazione civica previsti dalla legge, si intendono includere metodi di apprendimento attivi e partecipativi: l'adozione del gioco, denominato *La Casa dei Valori Comuni*, è avvenuta anche nella formazione degli insegnanti del CdL in Scienze della formazione primaria all'interno dei Laboratori di Pedagogia Interculturale. Oltre alla presentazione del gioco si contestualizza la validità dell'approccio nell'educazione civica e si presentano prime esperienze didattiche validate.

The contribution aims to highlight how through the adoption of Law No. 92/2019 («Introduction of the school teaching of civic education»), important new spaces have been created to reflect on it, in line with Global Citizenship Education. Through a board game, conceived as a tool in the civic education programmes/courses required by law, it is intended to introduce active and participative learning methods. The adoption of the game, called The House of Common Values, was also adopted in the training of teachers on the CdL in Primary Education within the Intercultural Pedagogy Workshops. In addition to the presentation of the game, the validity of the approach in civic education is contextualized and first validated teaching experiences are presented.

Introduzione

L'educazione alla cittadinanza, per definizione inclusiva e sensibile alle differenze, ha molteplici scalettature: da una parte esistono i programmi di educazione civica all'interno dell'Accordo d'integrazione (2011) al fine dell'integrazione nella società civile da parte dei richiedenti asilo e protezione, dall'altra ci sono le iniziative didattiche nell'insegnamento dell'educazione civica realizzate a partire dall'adozione della legge 92/2019 ("Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"). L'obiettivo principale delle riflessioni di questo contributo è quello di presentare uno strumento che si inserisca nella rosa delle offerte didattiche, avvalendosi di un gioco da tavolo per mettere in dialogo in maniera ludica diverse biografie e storie di persone con esperienze migratorie e non, sulla tematica dei valori fissati nella Costituzione Europea (Sito EU, 2012-2024).

L'offerta del gioco da tavolo *La Casa dei Valori Comuni* vuole, quindi, offrire un approccio innovativo all'educazione alla cittadinanza, che in una prospettiva più ampia viene intesa come educazione alla cittadinanza europea, nonché globale, che mette in luce l'interconnessione delle pratiche dell'integrazione civica e le dicotomie in essa (O'Flaherty, M., 2018). Programmi di educazione civica si presentano nella tensione tra misure regolamentari e la partecipazione soggettiva, vissuta quotidianamente. Mentre la scuola da sempre veste un ruolo centrale e, come afferma Pinto Minerva (2002), essa ha, tra le istituzioni sociali, maggiormente dimostrato di avere una particolare «propensione all'apertura alla prospettiva interculturale, in quanto si prende cura dello sviluppo dell'identità di una persona, è luogo d'incontro/confronto, promotrice delle conoscenze delle diversità e ideatrice del dialogo, in quanto ha dovuto da sempre incontrare e fare i conti

con le differenze, dove le esperienze educative consentono di sperimentare situazioni e occasioni di educazione “alla” diversità, “con” la diversità e “attraverso” la diversità» (p. 41). Così lo è anche nel mondo scolastico dove insegnanti, genitori e alunni si incontrano ed investono nella formazione e educazione delle future generazioni. In questo contributo ci chiediamo come sviluppare curricula scolastici per un’educazione civica basati sui valori europei che rispondano e superino le molteplici critiche mosse nei confronti di questi programmi e in che misura questi programmi possono essere efficaci.

Nello stato dell’arte le critiche sollevate nei confronti dei programmi di educazione civica riguardano il fatto che essi si incentrano su nozioni rigide e formali, che sono poco partecipativi, che tengono solo minimamente in considerazione le diversità presenti nelle società contemporanee, e questo li rende estrani e, perfino, controproducenti, serbando il rischio di riprodurre pregiudizi culturali e rappresentazioni idealizzate della società e incorrendo nel problema della “doppia morale” e della discrepanza tra teoria e contesto esperienziale (Rietbergen-McCracken, J., 2018). La concezione che il/la migrante (o l’alunno) abbia da adempiere a delle pretese, che si orientano alle idee dell’assimilazione alla società accogliente, è fonte di problematicità connesse all’ossessione identitaria (Remotti, F., 2010). Le molteplici sfide dell’integrazione si esemplificano a più livelli: nell’interconnessione tra i sistemi sociali (integrazione nel mondo del lavoro, della formazione, delle qualificazioni, ecc.), le politiche amministrative/burocratiche (riconoscimenti dello status di richiedente asilo, pratiche dell’acquisizione di documenti che attestino la legalità del soggiorno, diritti a figure professionali come l’educatore, l’insegnante di sostegno, il mediatore culturale) e nelle manifestazioni transculturali (accettazione della società plurilingue e delle realtà multiculturali, nonché nella convivenza delle confessioni e dei credi religiosi) ai quali si aggiungono le soggettività dei modi di vivere (determinate dalle ibridazioni dei modi di esprimersi: nei movimenti di attivismo, nelle realtà LGBTQ+, nei Milieu delle subculture).

Nel contesto dell’educazione civica le condizioni di convivenza nella *polis* al fine del benessere nelle convivenze (Parricchi M., Koffler D., 2022), i soggetti riconoscono il ruolo della democrazia e della partecipazione, basandosi sulle leggi e sulle circostanze delle dipendenze politiche, economiche e sociali, tracciando la conclusione che è necessario svolgere un ruolo attivo nella costruzione della politica stessa in modo che stia rispettando il valore della libertà di tutti e dei diritti umani, in opposizione alle ingiustizie sociali (Gloe, M., & Rademacher, H., 2018). Applicando tali considerazioni all’educazione civica è legittimo richiedere la conoscenza dei principi e dei valori fondamentali, ma non è legittimo richiedere di aderire ai valori etici che sottendono tali principi. Il rischio del “liberalismo muscolare” (Joppke, C., 2012) e il “paradosso del liberalismo” (Orgad, L., 2010) caratterizza la discussione dei poteri paternalisti, l’ammissibilità e i limiti di valori universali, l’egemonia della maggioranza (colonialista).

La proposta del gioco vuole superare le criticità dei programmi di educazione civica e punta sulla “logica dello stare insieme” anziché sulla “logica dell’essere uguali”, invita a mettere in risalto la comprensione dei valori, e non la mera conoscenza di essi, focalizza le esperienze concrete, perché i valori servono nella vita quotidiana (Medda-Windischer, R. & Carlá, A., 2021).

Il gioco da tavolo *La Casa dei Valori Comuni*: come nasce, obiettivi e prime esperienze

Il gioco *La Casa dei Valori Comuni*¹ è il risultato del progetto “Euroregioni, Migrazione e Integrazione” (EUMINT) realizzato in Austria e in Italia

¹ Il progetto “Euroregioni, Migrazione e Integrazione” (EUMINT) (2018–2020), finanziato dal programma europeo Interreg IV Italia-Austria, si è posto l’obiettivo di rafforzare la cooperazione transfrontaliera

(EURAC)². È un gioco interattivo e collaborativo che permette di esplorare i valori comuni dell'Unione Europea, rafforzando i legami di comprensione reciproca tra le/i partecipanti, nel rispetto delle loro diversità. Il gioco offre l'opportunità di riflettere anche su altri valori, come l'ospitalità, e virtù, come la resilienza, che completano e rafforzano i valori comuni dell'Unione Europea. L'idea del gioco si basa su una metafora: le società europee sono come un condominio nel quale la coesione sociale fra gli inquilini si basa su diversi fattori, fra i quali, i valori comuni. La società europea può essere rappresentata come una casa in cui vivono persone diverse e in cui la condivisione di un sistema di norme e principi garantisce la convivenza fra le/i sue/suoi inquiline/i, evitando il loro isolamento in stanze separate l'una dall'altra. *La Casa dei Valori Comuni* applica questa metafora per stimolare le/i partecipanti a discutere sui valori comuni condividendo dubbi, domande ed esperienze personali. Nonostante le critiche plausibili, la coesione sociale e il senso di appartenenza richiedono un minimo livello di consapevolezza dei valori comuni e l'art. 2 del Trattato sull'Unione Europea afferma: «L'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati membri in una società caratterizzata dal pluralismo, dalla non discriminazione, dalla tolleranza, dalla giustizia, dalla solidarietà e dalla parità tra donne e uomini».

I valori comuni, quindi, sono tredici: dignità umana, libertà, democrazia, uguaglianza, Stato di diritto e rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze, pluralismo, non discriminazione, tolleranza, giustizia, solidarietà e uguaglianza tra donne e uomini (Art. 2 TUE). Essi hanno una dimensione normativa in quanto orientano i comportamenti individuali, modellano regole e standard condivisi ed agevolano la convivenza fra le comunità e gli individui.

Nel gioco i partecipanti elaborano brevi storie personali o fittizie ispirate alle diverse situazioni indicate nel gioco; ciascuna storia viene poi collegata ad un valore comune. La connessione fra storie e valori comuni è aperta all'interpretazione personale. Collegandoli a esperienze del quotidiano, i valori non vengono più percepiti come astratti, ma assumono rilevanza nella vita quotidiana. L'uso di un metodo didattico interattivo come un gioco di società stimola il dialogo e il pensiero critico, rispettando allo stesso tempo le identità culturali delle/dei partecipanti. Grazie al gioco, le/i partecipanti possono riflettere sui valori comuni, esplorando la loro rilevanza, ma anche i loro limiti e contraddizioni. Favorendo la condivisione di esperienze e opinioni personali, il gioco promuove la coesione sociale e il senso di appartenenza alla comunità facendo emergere tra le/i partecipanti punti di vista comuni e divergenti. Il gioco da tavolo comprende 39 note esplicative in tre lingue (IT/DE/EN), 39 video clip (IT/DE/EN), 13 illustrazioni, 1 video promozionale e 2 sondaggi (>400 risposte valide) sui valori comuni. Il gioco è stato testato in più di 80 incontri in Italia e Austria con più di 700 partecipanti fra richiedenti asilo, rifugiati e la popolazione locale con o senza esperienze migratorie. Il gioco è adottato da PAB/KOI per i corsi su integrazione civica, nei Corsi di formazione/aggiornamento per insegnanti sull'insegnamento Cittadinanza e Costituzione e presso l'Università di Bolzano/ Facoltà Scienza della formazione, nella formazione degli insegnanti per adottarlo a sua volta nella scuola primaria o secondaria. La proposta di un gioco da tavolo, con tutte le allusioni

tra le istituzioni delle province di Bolzano e Trento, del Tirolo e della Carinzia, e del Friuli-Venezia Giulia e Veneto, al fine di affrontare le sfide sociali, economiche, politiche e culturali derivanti dalla migrazione. Per un approfondimento, si veda R. Medda-Windischer, A. Carlà, E. Zeqo, A. Pirhofer, M. Zeba, G. Maniscalco, M. Tartarotti, P. Stoichita, Y. Patti, V. Stecchi, *The House of Common Values*, Bolzano/Bozen: Eurac Research 2020; R. Medda-Windischer, A. Carlà, E. Zeqo, A. Pirhofer, M. Zeba, G. Maniscalco, M. Tartarotti, P. Stoichita, Y. Patti, V. Stecchi, *The House of Common Values*, Bolzano/Bozen: Eurac Research 2020.

² link diretto al materiale del gioco: *La Casa dei Valori Comuni* 'The House of Common Values' 'Das Haus der gemeinsamen Werte'; Link FB di Eumint : <https://www.facebook.com/Eumintproject>; Link al canale YouTube di Eumint <https://m.youtube.com/channel/UCJNoMknDMpFmBZh3cZmIU3g>.

alle tradizioni di un gioco dove si possono toccare con mano figure, cartelline, spostare e sfogliare, vuole invitare a sperimentarsi nei “diritti di cittadinanza” e nei luoghi di convivenza democratica.

L’adozione del gioco nella formazione iniziale degli insegnanti

Il corso di laurea a ciclo unico per Scienze della Formazione primaria (scuola dell’infanzia e primaria) comprende (Università Libera di Bolzano, 2022 -2024, piano di studi) lezioni teoriche, tirocini e laboratori. Nel primo anno di studio è previsto il modulo di Pedagogia Inclusiva che, in un approccio interdisciplinare unisce l’educazione inclusiva nella prima infanzia e la pedagogia interculturale. Il laboratorio di Pedagogia Interculturale, della durata di 20 ore, approfondisce i contenuti delle lezioni (30 ore) in gruppi di studio composti da 25 partecipanti ciascuno. Nel syllabus, la descrizione del corso, sono descritti i metodi, gli argomenti e gli approcci alla connessione tra conoscenza teorica e pratica. Nella teoria, quindi nelle lezioni, vengono esaminati approfonditamente i temi principali, fornendo così una panoramica dello stato della ricerca sull’integrazione civile e il ruolo delle istituzioni educative. I laboratori si svolgono in cinque sessioni da quattro ore ciascuna, in parallelo alle lezioni, e si presentano come contesto ideale per discussioni, riflessioni, esercitazioni, simulazioni e esempi di applicazioni concrete. Prima di presentare il gioco, sono state svolte due sessioni di laboratorio precedenti (8 ore) per una preparazione pertinente, che ha affrontato in modo dialogico ed esemplificativo i temi del dialogo interculturale, degli stereotipi e dei pregiudizi, della partecipazione all’attivismo sociale (Black Lives Matter, Me too, Fridays for Future). L’obiettivo del lavoro è la promozione della pace (Bernhard et al., 2020), delle competenze interculturali e della riflessione sui propri valori (Standop, 2005). In un laboratorio di 4 ore è stato presentato il gioco *La Casa dei Valori comuni* e il gruppo, composto da 25 partecipanti, dopo un’introduzione al contenuto, ha dovuto dedurre e stabilire principalmente da soli le regole del gioco, così come organizzare la moderazione e il coordinamento delle mosse. Ai partecipanti sono state consegnate due scatole di gioco in cartone con le istruzioni, e inoltre un gruppo doveva familiarizzare con le regole del gioco online, poiché l’offerta di gioco è disponibile in formato analogico e digitale in tre lingue. Durante il laboratorio, quindi, hanno lavorato tre sottogruppi di circa 8 persone ciascuno, cercando di conoscere e poi giocare tramite lo scambio di informazioni. La costruzione del team e la ricerca di leadership sono parte integrante degli obiettivi educativi e nell’intero corso di studio, fin dall’inizio, agli studenti vengono offerte esperienze di pratica che li guidano nel lavoro di gruppo, insegnando loro metodi di gestione delle conversazioni e dello scambio tra pari. Queste premesse e conoscenze pregresse permettono la rapida formazione di gruppi, le regole della convivenza sono conosciute e il clima di apprendimento positivo contribuisce a far sì che i docenti o i moderatori del gioco possano passare in secondo piano come osservatori. Le domande poste ai 75 studenti (nel 2023 -partecipanti in tre LAB - $25 \times 3 = N 75$; età media: 21 anni) nel periodo di valutazione successivo al gioco sono state relative a:

1. le conoscenze pregresse sul tema dell’UE come comunità di valori;
2. l’esperienza con il gioco che presupponga il dialogo sui valori;
3. cosa hanno tratto dall’esperienza;

Per la prima domanda sono state registrate dichiarazioni scritte che da un lato documentano che vi sono poche o scarse conoscenze pregresse sull’UE come comunità di valori. Su 75 studenti, solo il 64% è sicuro che l’UE condivida effettivamente dei valori comuni, e nella maggior parte dei casi, mettono in primo piano l’alleanza economica e l’apertura delle frontiere nazionali come motivo principale dell’alleanza nell’UE. Riguardo al numero dei tredici valori nella Carta dei diritti fondamentali dell’UE, oltre il 50% dei partecipanti ha conoscenze vaghe o poco chiare. Per quanto

riguarda il concetto di Stato di diritto come valore, vi è una chiara confusione e una definizione erronea del termine. Riguardo alla conoscenza dei valori comuni i partecipanti menzionano i valori della solidarietà, libertà (libertà di espressione), parità di genere e non discriminazione, i diritti umani come particolarmente rilevanti. I risultati mostrano anche che in oltre 40 casi su 75 i partecipanti indicano il valore della pace, che non rientra tra i valori comuni dell'UE ai sensi dell'articolo 2 del Trattato sull'Unione europea, ma assume un'importanza considerevole.

Per la seconda domanda, i *feedback* indicano che il gioco invita di "uscire dalla zona di comfort", dalla passività e che il "ritiro durante il gioco" sia difficile, poiché le carte azione consentono un livello di astrazione che non necessariamente riflette le opinioni autobiografiche, ma lascia spazio a racconti generali. Il 90% dei partecipanti si è sentito a proprio agio durante il gioco. Il 75% si sentiva pronto a condividere e includere anche questioni personali ed esperienze dopo un breve periodo di gioco. Citazioni dalla teoria, come "Il silenzio non è neutrale" (Rademacher, 2021, p. 10), acquistano significato e le conoscenze teoriche vengono trasformate in conoscenza pratica.

Nella terza domanda diventa evidente che: "Il dialogo sui valori è stato interessante"; "Ha contribuito alla conoscenza reciproca"; "Ho imparato e riflettuto molto su cose nuove". È particolarmente significativo il fatto che circa il 45% dei partecipanti esprime l'intenzione di colmare le lacune conoscitive nell'ambito della politica attuale attraverso lo studio autonomo. L'esperienza del gioco ha portato ad una migliore conoscenza dei valori condivisi e, cosa più importante, ad una migliore comprensione della rilevanza dei valori condivisi per una coesione sociale, nonché ad una maggiore apertura verso la diversità sociale. In unisono viene sottolineato che nella scuola superiore non si riflettono a fondo le configurazioni che assume la «società di accoglienza» in Europa e non si dibatte sul comportamento che esplichiamo (individualmente e a livello sociale) nei confronti delle persone che desiderano prendere piede «altrove» e non si praticano (esercitano) attività a favore del *team building*.

Nell'anno accademico a seguire, le domande poste ai 75 studenti (nel 2023 - partecipanti in tre LAB, 25x3= N 75; età media: 21,5 anni) 69 hanno completato l'esercizio. Dei 69 studenti (2023), il 72% è sicuro che l'UE si basi su valori comuni. Alla domanda scritta posta agli studenti: "Ho già partecipato ad un altro evento sui valori", il 93% risponde: "No". Confrontati con la domanda: "Quando penso ai valori della Carta dei diritti dell'UE mi vengono in mente...": i partecipanti sanno citare o conoscono non più di cinque valori e nominano: giustizia, uguaglianza, tolleranza, libertà e solidarietà.

Questo flash sugli esiti offre importanti spunti di dialogo per "rileggerci" ed impegnarci nel confronto sulle politiche formative/sociali, economiche, sulle disuguaglianze. L'educazione civica deve trovare maggior spazio nella formazione degli insegnanti, dato che il ruolo della scuola come luogo dove si interconnettono soggetti diversi, valorizza il lavoro degli insegnanti come promotori di innovazione nell'ottica della cittadinanza attiva.

Conclusioni

L'integrazione civica è un processo reciproco di accettazione del proprio e dell'altro e non significa mai l'adattamento di una minoranza alla maggioranza. Una civile convivenza implica sempre che ogni appartenenza ad una minoranza (chiunque essa sia: migrante, richiedente protezione, queer o soggetto fragile) dovrebbe vedersi integrata, quanto protagonista della propria esistenza, sia nel quadro diritti umani, che tutelano chiunque anche a livello legale e giuridico, e sia nelle scelte di stile di vita (Kofler et al., 2024). La partecipazione e l'inclusione di tutti i soggetti che popolano l'UE implicano, per Costituzione, pari diritti nell'accesso alla società, nel mondo del lavoro, dell'istruzione e forme di partecipazione alla vita sociale e la politica in trasformazione. Valori comuni hanno il potenziale di avere

la funzione fondamentale di integrare diritti e doveri che coniugano la partecipazione. Per sviluppare un senso civico comune è importante comprendere le sfide e le dinamiche della società moderna, come modernità liquida (Bauman, Z., & Barth, R., 2013): il tema dell'insicurezza e dell'instabilità nella società moderna ci costringe di vedere le dinamiche sociali, economiche e culturali in movimento in una società della globalizzazione, della flessibilizzazione dei mercati del lavoro e della scomparsa dei confini nelle relazioni sociali. Sebbene Bauman, Z. (2012) assuma nella rappresentazione della vita postmoderna delle società, caratterizzata dalla crescente perdita delle strutture sociali e dei riferimenti normative affidabili, dove l'imprevedibilità e l'inaspettato regnano sovrani che la co-costruzione all'interno dell'educazione alla cittadinanza globale anche nel mondo scolastico, lasci desiderare, la ricerca GECT "Euregio Tirolo-Alto Adige-Trentino" (a cura di Volmer & Stadler-Altmann, 2022), ci fa sperare: «Come valori centrali per la loro vita, la maggioranza dei giovani menziona l'apertura al cambiamento e l'autotrascendenza. L'aspetto della protezione dell'ambiente come parte del valore dell'autotrascendenza è tra i più importanti per i giovani. Ciò rende evidente che, oltre all'autorealizzazione, ai giovani sono importanti anche la responsabilità sociale e civile. Questa mentalità di base porta i giovani dell'Euregio a guardare positivamente al loro futuro, anche se alcuni di loro ancora non hanno piani concreti per il futuro. I giovani che si orientano verso valori di auto-rinforzo come il duro lavoro, l'ambizione e un'ottima formazione vedono il loro futuro in modo più positivo. Le paure tipiche dell'età [...], devono essere interpretate in questo senso come un'emozione utile che stimola l'iniziativa personale e l'interesse attivo».

Bibliografia

- Accordo d'integrazione (2011). Entrato in vigore il 10 marzo 2012 il «Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato», emanato con D.P.R. 14 settembre 2011, n.179.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Bauman Z., & Barth, R. (2013). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit* (1. Aufl.), Hamburg: Hamburger Edition.
- GECT "Euregio Tirolo-Alto Adige-Trentino" (a cura di), *Realtà di vita dei giovani nell'Euregio Tirolo-Alto Adige Trentino 2021*, https://www.europaregion.info/fileadmin/bilder/Euregio/2_Projekte/Bildung_und_Forschung/220323_Lebenswelten_Jugendliche_IT_digital.pdf.
- Gloe M., & Rademacher H. (2018). *Demokratische Schule als Beruf 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik* (1. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Joppke C. (2012). *The Role of the state in cultural integration: trends, challenges, and ways ahead*. Washington: Migration Policy Institute.
- Kofler D., Medda-Windischer R., & Carlà A. (2024, in press). Europäische Wertegemeinschaft und zivilgesellschaftliche Integration: Erfahrungen mit einem Brettspiel mit Asylbewerber:innen/ Flüchtlinge und Studierenden. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia & S. Seitz (Eds.), *Didattica e Inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich. Vernetzt: Costruire comunità*. Bolzano: Bu press.
- Legge n. 92/2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Vedasi anche, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011, 2013.
- Legge n. 92/2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Medda-Windischer R. & Carlà A., (2021), *European Civic Integration and Common Values: The Experience of a Board Game*, *5 Peace Human Rights Governance* 1 (9-39) (2021) DOI:10.14658/pupj-phrg-2021-1-1.
- Medda-Windischer R., Carlà A., E. Zeqo, A. Pirhofer, M. Zeba, G. Maniscalco, M. Tartarotti, P. Stoichita, Y. Patti, V. Stecchi, (2020). *The House of Common Values*, Bolzano/Bozen: Eurac Research.

- Medda-Windischer R., A. Carlà, E. Zeqo, A. Pirhofer, M. Zeba, G. Maniscalco, M. Tartarotti, P. Stoichita, Y. Patti, V. Stecchi, *The House of Common Values*, Bolzano/Bozen: Eurac Research 2020b.
- O’Flaherty M., *Fundamental rights: a road sign at Europe’s crossroad*, testo disponibile al sito: <https://fra.europa.eu/en/speech/2018/fundamental-rights-road-sign-europes-crossroad> (consultato il 12/04/2024), 2018.
- Orgad L. (2010). Illiberal liberalism. Cultural restrictions on migration and access to citizenship in Europe. *The American Journal of Comparative Law* 58(1), 53–105.
- Parricchi M., Kofler D., (a cura di) (2022), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*. Pisa: ETS. ISBN 978884676178-1.
- Pinto, F. M. (2002), *L’intercultura*, , Bari, Editori Laterza.
- Rademacher, H. (2021). *Konfliktkultur in Schule entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Remotti, F. (2010). *L’ossessione identitaria*. Bari: Laterza.
- Rietbergen-McCracken, J. *Civic Education*, in civicus.org, testo disponibile al sito: https://www.civicus.org/documents/toolkits/PGX_B_Civic%20Education.pdf (consultato il 01/04/2024), 2018.
- Sito EU: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_it e https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:12012P/TXT:CARTA_DEI_DIRITTI_FONDAMENTALI_DELL’UNIONE EUROPEA (consultato il 19/04/2024).
- Standop J. (2005). Theoretische Grundlegung zum Thema Werte. In J. Standop, *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung* (S. 13–36). Frankfurt: Beltz.
- *Vollmer C. & Stadler-Altman U. & Koller M. in Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021*, Herausgeber: EVTZ, Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino“ Februar 2022.

LA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE CIVICA NELLA SCUOLA SECONDARIA: UNO STUDIO DI CASO CON I DOCENTI PRECARI

di Barbara Baschiera, Università di Venezia

Abstract

Il paper vuole contribuire al dibattito riaperto a seguito del ritorno dell'educazione civica nelle scuole italiane. L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere come è stato accolto questo ritorno, a partire dal punto di vista dei docenti precari delle scuole secondarie. Riflettendo sui vincoli sperimentati dagli insegnanti, come la trasversalità dell'insegnamento, la progettazione di un monte ore obbligatorio per anno, il lavoro collegiale richiesto per armonizzare la didattica della educazione civica con la programmazione delle singole discipline e l'accordo da raggiungere in fase di valutazione, si elaborano dei suggerimenti relativi alla didattica di una disciplina spezzettata, tagliata, rinchiusa negli antri più stretti e bui degli orari scolastici.

This paper aims to contribute to the ongoing debate following the reintroduction of civic education in Italian schools. This research seeks to gain insight into the reception of such reintroduction, focusing on the perspective of secondary school temporary teachers. The constraints about the cross-curricular nature of the teaching, the compulsory number of hours per year, the collective work required to integrate the teaching of civic education with the planning of the individual disciplines and the agreement to be reached during the assessment stage have led to suggestions for the teaching of a discipline that has been fragmented and confined to very few minutes in the school timetables.

Introduzione

L'educazione civica (EC) rappresenta da tempo una questione complessa, dalle notevoli criticità (Corradini, 2009).

L'attenzione sul ruolo della scuola nel preparare i cittadini dell'oggi e del domani, rilanciata in Italia dalla legge 92/2019, è infatti oggetto di riflessione nei numerosi lavori di ricercatori (Losito, 2014; Pasolini, 2022; Plata e Lupatini, 2022; Santerini, 2010; Sicurello, 2016; Zappatore, 2016) e Istituzioni nazionali e internazionali (Eurydice, 2017; MIUR, 2018; UNESCO, 2015).

La ricerca di François Audigier (2007), realizzata comparando diversi curricula di studio europei, sottolinea che, pur partendo da approcci differenti alla materia, permangono interrogativi comuni rispetto al problema di come rendere veramente efficace l'EC nei percorsi scolastici.

Se nei paesi dell'Europa centrale l'EC viene maggiormente insegnata come materia separata dalle altre, i paesi del sud Europa tendono a proporre sia il livello trasversale, che la materia autonoma. Come disciplina integrata tende ad essere associata alla Storia, alle Scienze sociali o al Diritto, mentre l'approccio trasversale la offre come tematica educativa crosscurricolare trattata da tutti gli insegnanti (Santerini, 2010).

Anche se come materia di studio risulta centrale nelle finalità della scuola europea, la distanza tra il curriculum formale e quello realmente implementato (Santerini, 2010) resta fortissima, in quanto le viene riservato un ruolo ancillare rispetto alle altre materie e le viene attribuito un monte orario insufficiente relativamente agli obiettivi disciplinari prefissati.

Sembra anche che l'EC venga trattata mettendone in rilievo gli aspetti contenutistici e nozionistici, dimenticando la forte ed indispensabile connotazione sociale e democratica che deve caratterizzarla.

Un recente studio promosso dal Consiglio d'Europa (Moxon e Escamilla, 2022), evidenzia lo scarso impatto che l'insegnamento di tale disciplina sembra avere nei sistemi scolastici di molti paesi europei, così come sui cambiamenti nel comportamento democratico dei giovani. Sono, inoltre, più insistenti le voci di coloro che avvalorano l'idea che gli studenti dovrebbero fare esperienza diretta delle competenze e dei valori che alimentano la democrazia, tramite una educazione *through citizenship* (Hoskins e Janmaat, 2019) caratterizzata da una didattica attiva e esperienziale.

Se si pensa al crescente numero di episodi di violenza, al bullismo, al basso senso di legalità e alla insufficiente coscienza storica e socio-politica che spesso caratterizza le giovani generazioni italiane, si può facilmente comprendere il limite dell'EC insegnata nelle nostre scuole.

In considerazione di un tale contesto, si comprende come la scuola non possa limitarsi a proporre percorsi basati su una concezione "classica" della EC (Zincon, 1992), riferita all'insieme dei diritti e dei doveri degli individui, o ai principi astratti della Costituzione, ma abbia bisogno di promuovere pratiche calate ogni giorno nel contesto di classe e di vita degli studenti, proposte che diano agli allievi la possibilità di analizzare, valutare e modificare le modalità relazionali e organizzative del loro stare assieme.

Come luogo preferenziale in cui sostenere una "formazione culturale consapevole e attiva" (Cambi, 2021, p. 19), la scuola gioca un ruolo nevralgico nel progettare e implementare un'EC in grado di formare nelle giovani generazioni una coscienza politica "critica, argomentativa e dialogica" (Cambi, 2021, p. 8).

La ricerca

Con la legge 92/2019, l'educazione civica (EC) viene reintrodotta in tutte le scuole italiane di ogni ordine e grado a partire dall'anno scolastico 2020-2021.

Il legislatore ha deliberato il carattere trasversale dell'EC, assegnandola alla corresponsabilità di tutti i docenti del Consiglio di Classe, e ha introdotto un monte ore minimo (trentatré in un anno) e l'obbligo di una valutazione in decimi.

Sono tre gli assi attorno a cui ruota l'educazione civica: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile e l'educazione ambientale, la cittadinanza digitale. L'obiettivo è fare in modo che i giovani possano imparare principi come il rispetto dell'altro e dell'ambiente, che utilizzino linguaggi e comportamenti appropriati quando navigano in rete. Gli alunni vengono anche formati nell'ambito dell'educazione ambientale, della conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, tenendo conto degli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU.

Anche a causa delle problematiche relative agli effetti della pandemia, l'implementazione della Legge non è stata sostenuta da un percorso di accompagnamento per dirigenti scolastici e docenti, ma da Linee Guida emanate dal Ministero dell'Istruzione nel Luglio 2020, risultate poco più che istruttorie.

Le scuole e gli insegnanti si sono, così, trovati in difficoltà nel considerare gli aspetti progettuali, didattici e formativi, necessari per organizzare un curriculum sostenibile della EC.

Proprio questo disorientamento è stato alla base della richiesta che trenta docenti precari in anno di prova, frequentanti il Master Universitario - Percorso di formazione dei 5 CFU dell'Università Ca' Foscari nell'anno accademico 2022-23, hanno posto alla docente di didattica.

Si tratta in maggioranza di donne (70%), con un'età media tra i 30 e i 60 anni (il 60% ha più di 45 anni). Dei partecipanti 8 sono laureati in Lettere, 2 in Beni Culturali, 1 in Giornalismo, 4 in Lingue, 1 in Geografia, 3 in Architettura, 2 in Ingegneria, 2 in Matematica, 3 in Chimica. 2 insegnanti sono in possesso di un dottorato di ricerca. Il campione è equamente distribuito tra le scuole secondarie di primo e secondo grado (16 docenti nelle prime e 14 nelle seconde). Hanno un'esperienza tra 4 e 15 anni di precariato (40% di 4-7 anni; 40% di 8-11 anni; 20% di 12-15 anni).

Nel corso degli incontri relativi ai metodi e alle tecniche didattiche attive, i docenti hanno chiesto di poter dedicare alcune ore di lezione al tema della didattica della EC.

Per meglio rispondere ai loro bisogni formativi, ma anche per riflettere sulle loro opinioni, atteggiamenti e pratiche (Losito et al., 2021), si è richiesto loro di completare un questionario a risposta aperta, relativo alla loro esperienza nella didattica della EC e alle difficoltà riscontrate nel rendere effettiva la recente normativa.

Questo si traduce nei due interrogativi della ricerca:

- a) quali idee hanno i docenti della scuola secondaria della EC.
- b) quali difficoltà e limiti hanno riscontrato e riscontrano nella didattica della EC?

I risultati

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti (Braun e Clarke, 2006) ha permesso di rilevare in primis le convinzioni degli insegnanti. Accanto a chi sostiene la necessità dello studio della EC (principalmente gli insegnanti di Lettere), ci sono coloro che sembrano porre uno sguardo più disincantato sull'introduzione dell'ennesima legge.

«Da anni si decantano le lodi dell'EC. Se ne riconosce l'importanza per sensibilizzare gli studenti a temi come la legalità e la partecipazione democratica. Per come viene insegnata a scuola, risulta arduo raggiungere tale obiettivo» (Insegnante di Storia e Filosofia – Secondaria di II°).

«Sembra che l'EC rappresenti la panacea di tutti i mali che caratterizzano un'epoca di permanente crisi politica e culturale» (Insegnante di Elettronica – S. di II°).

«Educazione alla convivenza democratica, Educazione alla convivenza civile, Cittadinanza e Costituzione, tante etichette diverse date ad una disciplina, relegata a corollario della Storia, e affidata a docenti già gravati dall'imperativo di terminare lo sconfinato programma scolastico» (Insegnante di Lettere – S. di I°).

«Assistendo ai più foschi episodi di cronaca che coinvolgono i ragazzi, si sente spesso invocare l'istituzione dell'ora di EC a scuola. Non è inserendo nell'orario scolastico l'ennesima materia con voto in pagella, che possiamo formare il senso civico dei giovani!» (Insegnante di Matematica e Scienze, S. di I°).

Le tematiche emergenti dalla domanda volta ad indagare limiti e risorse dell'applicazione della legge 92/2019, si focalizzano su: progettazione, trasversalità dell'insegnamento, lavoro collegiale e valutazione.

I docenti sottolineano una certa perplessità di fronte alla progettazione di un monte ore obbligatorio per anno, considerato da molti troppo esiguo, per un curriculum pedagogicamente fondato.

«Come possiamo formare dei cittadini pronti a vivere in una complessa democrazia rappresentativa con l'elemosina di 33 ore annue?» (Insegnante di lettere – S. di I°).

«Come parlare in sole 33 ore annuali di Costituzione, istituzioni dell'UE, Agenda 2030 [...]?: Si rischia di mettere tutto in un calderone in cui si disperderanno nozioni, competenze, energie» (Insegnante di Diritto – S. di II°).

«È necessaria una riforma dei programmi scolastici, grazie alla quale offrire maggiori possibilità per gli studenti di esprimere la propria opinione e di svolgere attività con un riscontro pratico nella vita della comunità a cui appartengono. Il monte ore annuo risulta oneroso per i docenti, ma limitate per gli studenti» (Insegnante di Matematica e Scienze – S. di I°).

«I ragazzi imparano con l'esempio. Quando parliamo, leggiamo e ragioniamo con loro; quando li ascoltiamo senza pregiudizi; quando li mettiamo a contatto con ciò che di bello e diverso c'è nel mondo e nella cultura; quando diamo spazio a tutti per esprimersi; quando accettiamo le diversità di ogni tipo, è allora che facciamo la nostra vera 'ora' di educazione civica» (Insegnante di Arte – S. di I°).

La trasversalità dell'insegnamento raccomandata dalla legge 92/2019 viene accolta con incertezza. I docenti della secondaria di secondo grado raccomandano, comunque, il coinvolgimento diretto degli studenti:

«L'educazione civica deve essere una materia curriculare con 3-4 ore a settimana? O piuttosto qualcosa che permea tutti i programmi di tutte le materie, con alcuni approfondimenti specifici nella contemporaneità? Come armonizzare le diverse istanze di ogni disciplina?» (Insegnante di Lingue – S. di I°).

«La didattica della EC dovrebbe affiancare alla necessaria conoscenza delle istituzioni e della realtà qualcosa che incida davvero sulla coscienza dello studente. Se educazione deve essere, deve essere attiva, partecipata, deve venire fuori dai ragazzi stessi. Ma come trasformare in prassi tutto ciò?» (Insegnante di Italiano – S. di II°).

«La trasversalità nella didattica dell'EC dovrebbe aprirsi in spazi di civile convivenza, in grado di garantire agli studenti la possibilità di interrogarsi sui problemi dell'oggi e sulle eventuali conseguenze del proprio e altrui agire» (Insegnante di Diritto – S. di I°).

Un elemento di criticità è rappresentato dal lavoro collegiale richiesto per armonizzare la didattica della EC con la programmazione delle singole discipline:

«Il nuovo insegnamento parte da un'idea innovativa dell'EC, che supera la tradizionale marginalità riservata alla disciplina, attribuendole finalmente un ruolo centrale. Ritengo positiva la scelta di non farne una "materia" a sé, poiché gli studenti finirebbero con il considerarla secondaria. Certo che integrarla nelle diverse discipline, comporta un ripensamento strutturale del curriculum di natura collegiale» (Insegnante di Filosofia e Storia – S. di II°).

«Si parla tanto di lavoro collegiale! L'EC rappresenta l'ennesimo onere a carico dei docenti di buona volontà, sempre gli stessi che lavorano, senza il minimo riconoscimento» (Insegnante di Matematica e Scienze – S. di I°).

«L'ampio respiro di contenuti e competenze da sviluppare con l'educazione civica sembra il frutto di un irrealistico titanismo pedagogico, al quale non sono del resto nuovi i nostri esperti ministeriali. Hanno davvero idea di cosa significhi operare a livello collegiale?» (Insegnante di Lingue – S. di II°).

«È stato difficile costruire un percorso didattico coerente, con la collaborazione del Consiglio di Classe. Inoltre, l'aver inserito all'interno del monte ore già presente un'ora alla settimana "tolta" ad altre materie a rotazione, ha obbligato i docenti a "rinunciare" a delle ore di insegnamento delle proprie discipline. Non sempre questa rinuncia (che invece io vedo come un investimento) è stata vissuta nel migliore dei modi dai colleghi» (Insegnante di Lingue – S. di I°).

Alcuni partecipanti sottolineano come da didattica della EC venga assediata da necessità istruttive e dalla trasmissione di conoscenze e/o procedure.

«Nella mia scuola le innovazioni introdotte dalla legge 92/2019 sono state vissute come un nuovo onere, non come una risorsa. Molti docenti sono ossessionati dalla necessità di terminare il programma e sottovalutano drammaticamente la portata della EC» (Insegnante di Storia e Filosofia – S. di II°).

«Se le lezioni sono interattive e aprono spazio al dibattito tra studenti, docenti ed eventuali esperti, si nota una forte partecipazione dei ragazzi. Quando invece, per accorciare i tempi, si fa una didattica frontale, gli studenti risultano poco interessati e si allontanano proprio dagli argomenti che corrispondono alla conoscenza del vivere insieme in società» (Insegnante di Arte – S. di I°).

Uno degli aspetti più critici risulta l'accordo da raggiungere tra docenti in fase di valutazione:

«Ci siamo trovati in difficoltà nel gestire la valutazione in contitolarità di un percorso trasversale. Non avevamo concordato dei criteri comuni e questo ha pesato molto anche nel trovare un accordo che soddisfacesse tutti» (Insegnante di Matematica e

Scienze– S. di I^o).

«Il momento della valutazione ci ha mandato in crisi. Sarebbe stata necessaria una formazione per comprendere come valutare le competenze e non solo le conoscenze» (Insegnante di Lingue – S. di I^o).

Discussione

Di fronte alle risposte dei docenti precari che mettono in luce, sia la difficoltà di individuare un corpus di saperi condivisibile, sia il problema di trovare metodi didattici attivi, che consentano di realizzare, o simulare, forme di partecipazione alla vita democratica (Santerini, 2010), emergono i seguenti punti di attenzione:

- Affinché i ragazzi imparino ad approcciarsi ai problemi come membri di una società globale e sappiano cooperare con responsabilità (Tarozzi, 2015, p. 132), la didattica dell'EC deve andare oltre l'acquisizione di mere conoscenze contenutistiche.
- Se è compito della scuola offrire alle giovani generazioni opportunità di crescita costruite attraverso la partecipazione critica, l'EC non può essere insegnata allo scopo di raggiungere una mera valutazione del rendimento; ma deve essere nutrita di un sapere e saper fare che si integrano reciprocamente, con un saper stare attraverso contesti educativi responsabilizzanti (Razzini, 2022).
- Il nuovo insegnamento della EC deve affiancare all'aspetto conoscitivo quello della capacità di azione, adottando un approccio per competenze, in linea con la Raccomandazione del Consiglio europeo (2018), relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Se le convinzioni dei docenti sull'EC influenzano le loro decisioni e pratiche di insegnamento (Reichert e Torney-Purta, 2019), occorre formare gli insegnanti ad usare i principi della didattica euristica, per portare “gli studenti a misurarsi con i problemi e a utilizzare le discipline come strumenti metodologici indispensabili per affrontarli in maniera attrezzata” (Fiorin, 2018, p. 14).
- L'insegnamento dell'EC dovrebbe coinvolgere i contesti vissuti dai ragazzi (classe, scuola, famiglie, gruppi di aggregazione, ecc.) tramite una didattica per compiti-problemi di specifica rilevanza civica e di cittadinanza.
- Una didattica per competenze, implica a livello valutativo la necessità di raccogliere evidenze relative a conoscenze, abilità, atteggiamenti, utilizzando strumenti, criteri e modalità condivise a livello collegiale e possibilmente con gli studenti.
- Il coinvolgimento attivo degli studenti nella propria valutazione, attraverso una riflessione sui risultati conseguiti e sui processi messi in atto per raggiungerli, costituisce un momento metacognitivo indispensabile per la costruzione delle proprie competenze.
- Tra le metodologie attive utilizzabili nella didattica dell'EC, si suggeriscono in particolare il dibattito (De Conti e Giangrande, 2017) e l'apprendimento cooperativo (Ellerani e Pavan, 2003). Quest'ultimo, colto, nella sua dimensione educativa, si caratterizza sia per la sua collocazione antagonista ai modelli basati sull'individualismo e sulla competitività, sia per un approccio solidale allo stare in gruppo e al lavorare insieme (Johnson & Johnson, 1986; Comoglio, 1998).
- Nel contesto della scuola, la didattica della EC dovrebbe tradursi nel coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali che li riguardano e nella loro responsabilizzazione nei confronti della comunità scolastica di cui fanno parte (Moxon et al., 2022; Santerini, 2010).
- Per la complessità e per l'importanza dei compiti educativi, l'EC deve essere presente nel curriculum a vari livelli, «sia nelle materie deputate all'insegnamento dei contenuti principali, che lungo il curriculum trasversalmente,

promuovendo una revisione integrale dell'assetto scolastico a tutti i livelli» (Plata e Lupatini, 2022, p. 46).

Conclusioni

Dato il campione limitato dei partecipanti, i risultati di questo studio non pretendono di essere generalizzabili.

Evidenziano, comunque, che l'introduzione dell'insegnamento dell'EC richiede alle scuole e al personale docente l'adozione di cambiamenti su più piani: organizzativo, didattico, valutativo.

Se è vero che per molti dei problemi che le scuole devono affrontare non esistono soluzioni univoche, adatte a tutti i contesti e sufficientemente consolidate, sembra in ogni caso necessario da parte dei docenti un processo comune di consapevolezza della rigidità delle prassi tradizionali utilizzate nell'insegnamento della EC, che dia fiducia a modelli più centrati sull'interdipendenza positiva tra allievi, sulle competenze più che sulle conoscenze, e sui processi, più che sui prodotti.

In un'epoca in cui ci si sta abituando alla solitudine e all'individualismo (Mortari, 2008), l'EC va curata per formare gli studenti a farsi carico della complessità del vivere e del sopravvivere insieme in una società democratica e poi coltivata e mantenuta per divenire forma mentis nell'agire quotidiano.

Bibliografia

- Arrigoni T., Damiani V., Losito B. e Oliviero M. (2024). *L'Educazione Civica e alla Cittadinanza nelle Scuole della Provincia di Trento. I risultati del monitoraggio condotto da IPRASE nell'anno scolastico 2022-2023*. Rovereto: IPRASE.
- Audigier F. (2007). L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. In S. Chistolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea* (pp. 100-121). Roma: Armando.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cambi F. (2021). *Scuola e Cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium Edizioni.
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Corradini L. (1999). Educare a una nuova cittadinanza. In Corradini L., Refrigeri G., *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: Il Mulino.
- De Conti M., Giangrande M. (2017). *Debate. Pratica, Teoria e Pedagogia*. London: Pearson.
- Ellerani P., Pavan D. (2003). *Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*. Napoli: Ed. Tecnodid.
- Eurydice (ed.) (2017). *Citizenship education at school in Europe: 2017 Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorin I. (2018). Nuovi Scenari. In G. Cerini, S. Loiero e M. Spinosi (Eds.), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle Indicazioni per il curriculum alla didattica* (pp. 9-21). Napoli: Tecnodid.
- Hoskins B., Janmaat J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Johnson D., Johnson R. (1996). *Meaningful and Manageable ASSESSMENT Through Cooperative Learning*. Edina, Mn: Interaction Book Co.
- Losito B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 1, 53-72.
- Losito B., Agrusti G., Damiani V. (2021). Understanding School and Classroom Contexts for Civic and Citizenship Education: The Importance of Teacher Data in the IEA Studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA*

- Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 247-259). Cham: Springer International Publishing.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
 - Mortari L. (2008). Agire con le parole. in L. Mortari (ed.) *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
 - Moxon D., Escamilla A. (2022). *Can citizenship education inspire youth participation in democratic life?* European Union-Council of Europe youth partnership.
 - Pasolini Elia (2022). Educazione civica e competenze di cittadinanza: un'indagine su approcci e atteggiamenti negli insegnanti della scuola secondaria. *Quaderni del Dottorato SIRD*, 5, 314-330.
 - Plata A., Lupatini, M. (a cura di) (2022). *A Scuola di democrazia. Sfide e opportunità dell'educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia per la Scuola ticinese*. Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.
 - Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018/C 189/01). URL: [https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H 0604\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H 0604(01)).
 - Razzini D. (2022). Educare alla cittadinanza attraverso una (inter) cultura democratica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(3), 41-56.
 - Reichert F., Torney-Purta J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.
 - Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
 - Sicurello R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.006>
 - Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
 - UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris; trad. it. *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*. Trento: Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.
 - Zappatore T. (2016). Cittadinanza a scuola. Studio di caso: Una ricerca tra e con i protagonisti della scuola. *Foro de Educación*, 14(20), 231-252.
 - Zincone G. (1992). *Da sudditi a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile*. Bologna: Il Mulino.

EDUCARE ALLA CITTADINANZA ATTIVA E GLOBALE: LA PROMOZIONE DI CONSAPEVOLEZZA ETICA A PARTIRE DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

di Marco Iori, Università di Modena e Reggio Emilia

Abstract

Il contributo intende avanzare la proposta di un'educazione alla cittadinanza attiva e globale fondata su due presupposti di base: a) l'analisi socio-economico-politica del sistema nel quale si vive, unita alla conoscenza di differenti modelli possibili; b) la consapevolezza etica. In particolare, dopo una sintetica panoramica storica dell'educazione civica, si procederà definendo, a partire dai dati emersi in una ricerca qualitativa in atto, il secondo di tali fattori che caratterizzano efficaci percorsi di educazione alla cittadinanza attiva e globale, a partire dalla scuola dell'infanzia. Verranno infine descritte le proprietà della consapevolezza etica e la sua relazione con l'educazione alla cittadinanza attiva e globale.

The article aims to propose an education for active and global citizenship based on two factors: a) socio-economic-political analysis of society, coupled with knowledge of different possible models; b) ethical awareness. In particular, after a brief historical analysis of civic education, the second of these factors will be defined. The properties of ethical awareness starting from early childhood education, based on ongoing qualitative research data and its relationship with education for active and global citizenship, will then be described.

La convinzione che l'educazione civica possa ridursi al mero studio dei principi costituzionali, dei simboli della Repubblica e dei valori considerati irrinunciabili – tra cui sono stati inseriti lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale (MIUR, 2019) – è probabilmente una delle ragioni che ha condotto, fin dalla sua nascita, alla svalorizzazione di tale fondamento irrinunciabile della scuola. Anche per questo orizzonte così circostanziato e privo di un'articolata cornice pedagogica, essa è stata da sempre ridotta a *materia-non materia* tanto da confinarla, di volta in volta, in una risicata quantità di ore mensili, in momenti *ad hoc* che, invece di valorizzarla, inducevano a considerarne concluso l'impatto una volta terminati, se non addirittura a dimenticarla nel calderone delle ore settimanali. Una materia vittima dell'eterna, seppur desueta, rincorsa al *completamento del programma*. In questo contributo si intende proporre una rilettura critica, situata nel contesto italiano, a partire dalla sua storia, di tale elemento fondamentale del curriculum, strettamente connesso all'educazione etico-sociale (Baldacci, 2020), in relazione ai risultati emergenti nell'ambito di una ricerca qualitativa in atto – di cui verrà descritto il disegno – e, in particolare, al costrutto di *consapevolezza etica*.

Verso l'educazione alla cittadinanza attiva e globale

L'educazione civica viene proposta per la prima volta nella scuola italiana nel 1958, dal ministro dell'istruzione Aldo Moro, con lo scopo di promuovere consapevolezza critica attraverso lo studio della Carta costituzionale e dei suoi principi, coerentemente con quanto da lui affermato già durante l'iter di approvazione della Costituzione (Caliguri, 2020). Il decreto 585 del Presidente della Repubblica, che introduce tale cambiamento, prevede però soltanto due ore mensili, di

cui dovevano occuparsi i professori di storia delle scuole medie e superiori, senza alcuna valutazione. I programmi successivamente delineati per la disciplina, ancorché non riconosciuta tale, incentrano la propria attenzione, oltre che sui principali connotati della Costituzione, sui diritti e i doveri dei cittadini, sul lavoro e la sua tutela, sul rapporto tra le organizzazioni sociali e lo Stato, sulle nozioni basilari circa l'ordinamento dello Stato e sui principi della cooperazione internazionale. Tale riforma ha vita breve, però, per ragioni di ordine economico. Una lacuna evidenziata da don Milani e dai ragazzi di Barbiana quando affermano, rivolgendosi a tutti i docenti italiani: «Un'altra materia che non fate è l'educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero, sarebbe troppo bello [...] dite piuttosto che è una materia che non conoscete [...]. Voi avete in onore più la grammatica che la Costituzione» (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 123-124). Nel 1979 viene ripristinata, in qualità di materia di insegnamento, esclusivamente per le classi terze della scuola secondaria di primo grado. Soltanto nel 1985 la ministra Franca Falcucci propone l'estensione alla scuola primaria, compresa nell'insegnamento di Storia e Geografia, incentrando l'attenzione sulla convivenza democratica e sui valori costituzionali. Nel 1990 si procede con la sua rimozione dai programmi ministeriali in quanto disciplina a sé stante, per ritornarvi, dopo quasi trent'anni, con la Legge 92 del 2019. Quest'ultima attribuisce il compito a tutti i docenti del Consiglio di classe, e quindi alla convergenza tra tutte le discipline, di dedicarsi a questo campo interdisciplinare che ha anzitutto lo scopo di contribuire a «formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (Legge 92/2019, art. 1).

Attualmente, in Italia, l'educazione civica è una materia oggetto di valutazione, con un orario non inferiore alle 33 ore annue, che si pone come obiettivo cardine la conoscenza della Costituzione, la promozione della cittadinanza digitale e dello sviluppo sostenibile (MIUR, 2019).

Per rispondere al principio sopra riportato, che dà il via alla legge attualmente in vigore, si ritiene possa essere utile adottare una prospettiva emancipativa (Catarci, 2023; Freire, 1970). Biesta evidenzia quanto sia centrale la funzione dell'insegnante nel sostenere il desiderio di vivere una libertà adulta «di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi» (Biesta, 2017, p. 127). L'insegnamento deve quindi essere proiettato verso la creazione di uno spazio in cui gli studenti possono essere soggetti e non oggetti, esprimendo sé stessi anche e soprattutto attraverso il dissenso (Ford, 2019), e non meramente uno spazio di libertà di imparare, conferire significato alle cose e conoscere.

In tale prospettiva, si potrebbe quindi optare per la denominazione di *educazione alla cittadinanza attiva e globale* (Morin, 1999; Tarozzi, Milano, 2022), ponendo l'accento, da un lato, sulla necessaria quota emancipativa del soggetto, in termini di pensiero critico, riflessività e partecipazione diretta alla vita della comunità, attraverso la promozione di un'*attitudine etica* (Iori, 2023a); e, dall'altro, sulla necessaria ottica interculturale (Fiorucci, 2020), postcoloniale (Burgio, 2022; Mbembe, 2000) e intersezionale (hooks, 2000), imprescindibili nella società attuale, nell'ambito di un processo di umanizzazione (Margiotta, 2018).

Tale visione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale la inquadra, nel contesto scolastico, come un elemento che dal *curricolo implicito* (Baldacci, 2020, p. 61-62), non intenzionale, a cui l'insegnante presta scarsa attenzione, venga tradotto in *curricolo esplicito*, intenzionale e consapevole, mediante discussioni in gruppo, specifiche esperienze e proposte didattiche trasversalmente alle diverse discipline. In tale ottica, si intende definirla come composta da due pilastri: la conoscenza socio-economico-politica della realtà e la consapevolezza etica. Da un lato, quindi, la tematizzazione, la riflessione e l'approfondimento delle condizioni materiali e strutturali della società in cui si vive, in termini economici, politici e sociali, unita alla riflessione su possibili modelli alternativi. Dall'altro, la promo-

zione di una consapevolezza circa i comportamenti, i valori che li hanno generati e le conseguenze prodotte.

Di seguito si intende approfondire il secondo di questi aspetti, tramite i primi dati provenienti da una ricerca in atto, di cui si descriverà in primo luogo il disegno.

Il disegno di ricerca

La ricerca *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia* si caratterizza in modo particolare per l'impianto metodologico. Esso è stato individuato per la particolare coerenza con l'epistemologia di riferimento, da un lato, e con l'area di indagine, dall'altro, data la sua marcata predisposizione etica (Bianchi, 2019, p. 131-136). L'impianto metodologico della *Constructivist Grounded Theory* (CGT) (Charmaz, 2014) è l'interpretazione costruttivista di una delle più importanti metodologie in ambito sociale, contestualizzata da Charmaz nell'alveo delle teorie della complessità (Bateson, 1977; Morin, 1993), e del socio-costruttivismo (Kelly, 1955; Maturana & Varela, 1992; Von Foerster, 1987). La ricerca prende le mosse dall'individuazione di un'area di indagine, evitando di proiettarsi verso la validazione di ipotesi provenienti da inaccurate revisioni della letteratura scientifica o da precedenti lavori empirici, attraverso l'elaborazione di una o più domande di ricerca (Charmaz, 2014). Danno il via al processo di ricerca *concetti sensibilizzanti* (Blumer, 1969), costruito proveniente dall'interazionismo simbolico, affiancati dagli interessi personali e disciplinari del ricercatore che ne costituiscono lo sfondo. Nel caso in esame *educazione eticamente orientata, competenza etica e riflessione condivisa sui valori* rappresentano i costrutti di partenza, al fianco dell'interesse del ricercatore verso una questione incontrata nella sua esperienza professionale in qualità di pedagogo. La raccolta dei dati avviene mediante interviste intensive: i dati vengono co-costruiti nell'incontro tra ricercatore, partecipanti alla ricerca e letteratura scientifica in un contesto dialogico di confronto e scambio tra diversi punti di vista (Charmaz, 2014).

Il campione della ricerca è composto da oltre trenta testimoni privilegiati (professori universitari, pedagogisti, insegnanti di scuola dell'infanzia) operanti in dieci regioni italiane. Le interviste sono state raccolte nel corso del 2023 e l'analisi è iniziata contemporaneamente alla raccolta dei dati. Il lavoro di interpretazione ha condotto all'individuazione di una *core category* prevalente e delle sue proprietà che, congiuntamente alle relazioni tra categorie, daranno vita alla teoria *grounded*, fondata sui dati (Tarozzi, 2008).

Gli obiettivi cardine che guidano tale ricerca sono due: esplorare il processo di incontro tra educazione e ambito valoriale nel contesto della scuola dell'infanzia, e approfondire il ruolo dell'insegnante nella sfera dell'educazione eticamente orientata, investigando come la consapevolezza etica delle insegnanti possa incidere sulla promozione della medesima competenza nei bambini.

Dall'analisi delle interviste è emersa però una relazione, condivisa da molte partecipanti, tra la consapevolezza etica e l'educazione alla cittadinanza attiva e globale che si intende ora presentare.

Essere professionisti riflessivi e consapevoli è una responsabilità educativa di noi insegnanti.

Alla scuola dell'infanzia possiamo lavorare quotidianamente sul rispetto di sé e degli altri, sul valore della difesa della libertà e delle proprie idee, del proprio pensiero, ma anche sul saperlo mediare, negoziare con gli altri. È ciò che facciamo tutti i giorni in assemblea: lavorare sulla capacità di ascolto, di dire la propria e di saper negoziare con le idee di tutti.

E poi: imparare a sentire l'Altro, considerarlo, rispettarlo, entrare in empatia con lui.

(intervista a C.R., 28/6/2023)

La consapevolezza etica: una dimensione dell'educazione alla cittadinanza attiva e globale

Come si intrecciano educazione alla cittadinanza attiva e globale e consapevolezza etica?

Nel corso della ricerca, a più riprese è emersa la profonda correlazione tra questi ambiti, in particolar modo secondo tre direttrici: incontro con sé; incontro con l'Altro; incontro con l'ambiente.

L'insegnante è un modello anche nella relazione con l'Alterità.
La sua competenza etica è determinante nella creazione di un clima di rispetto e di dialogo con gli altri.

(intervista a P.S., 14/12/2023)

Prima di approfondirli è però necessario addentrarsi nella definizione della *consapevolezza etica*.

La cornice entro la quale ci si muove è la relazione educativa, che funge al contempo da sfondo di senso e contenuto dirimente della *pregnanza morale* (Damiano, 2007, p. 17) di ogni ruolo educativo. Si configurano come elementi determinanti per la costruzione di un contesto democratico, in cui ciascuno si senta libero di esprimere sé stesso, la creazione di relazioni di fiducia, basate sull'autenticità, il rispetto, la valorizzazione del pensiero di ciascuno e l'ascolto reciproco, traducendosi così in un'educazione *eticamente consapevole*. Alla base di questa vi è la *riflessività*, fattore essenziale del dispositivo educativo, al pari dell'espressione di sé e delle pratiche performative (Massa, 2000). La *riflessività*, in quanto *curiosità verso l'inesplorato*, costituisce una *conditio sine qua non* affinché si possa promuovere un pensiero critico (Michelini, 2016, p. 23-30). Fornire ai soggetti in educazione la possibilità di esprimere sé stessi, vivere esperienze totalizzanti e riflettere su di esse, rappresenta il più completo intervento rivolto all'acquisizione, da parte di ognuno, della consapevolezza di sé, delle proprie emozioni, degli interessi e delle aspirazioni, coltivando, al contempo, il desiderio di essere soggetti adulti (Biesta, 2017, p. 127). Per quanto riguarda i professionisti dell'educazione, inoltre, la *riflessività* rappresenta un efficace mezzo per consolidare la predisposizione al ragionamento, secondo direttrici valoriali, su ciò che si agisce o si osserva, nutrendo così le proprie abilità etiche e qualificandosi in quanto *professionisti riflessivi* (Schön, 1983). Tramite la capacità di rielaborazione l'adulto può consolidare la propria predisposizione e abitudine quotidiana al ragionamento. Il *professionista riflessivo* è caratterizzato da curiosità verso l'inatteso e, in generale, verso ciò che è diverso da sé, dal rispetto nei confronti dell'alterità e da una spiccata attitudine al pensiero critico (Michelini, 2016, p. 23-30).

Nel contesto delle istituzioni dedicate all'infanzia, caratterizzate dalla forte dimensione gruppale dell'équipe di lavoro, tale orizzonte può essere raggiunto se tutto il gruppo di adulti vive e pratica le relazioni professionali secondo la prospettiva della *comunità di pensiero* (Michelini, 2016, p. 71-122). Essa rappresenta innanzitutto una condizione affinché si possa diffondere il pensiero riflessivo quale pratica quotidiana e modus operandi del gruppo di lavoro. Si caratterizza, inoltre, in qualità di orizzonte dell'agire pratico, per la *reciprocità* comunicativa tra gli individui che fanno parte del gruppo, per il *dialogo democratico*, rispettoso della posizione altrui, orientato al consenso tra tutti i soggetti, in un clima di ascolto attivo, in cui vengono approfondite insieme le motivazioni e le conseguenze delle diverse azioni (Michelini, 2016, p. 71-111), e rende possibile un *confronto sincero e autentico* tra diversi punti di vista, mediando tra le molteplici posizioni e accettando di non imporre la propria.

L'incontro tra diversi sistemi valoriali diviene luogo di crescita, anche se talvolta estremamente faticoso. In particolare, nel contesto della scuola dell'infanzia, l'*assemblea* (Martini et al., 2020, p. 117-120) – insieme alla *discussione democratica*



tra pari (Baldacci, 2020, p. 100-107) –, ovvero situazioni dense, generative, feconde di *shock* culturali, riflessioni profonde e conoscenza di sé, rappresenta uno degli strumenti didattici che valorizzano maggiormente l'espressione di sé e la rielaborazione delle esperienze vissute, concretizzando nella quotidianità le peculiarità della *comunità di pensiero*.

Interpretando dunque l'orizzonte emancipativo dell'educazione (Biesta, 2012; Catarci, 2023) – in quanto creazione di spazi di contrapposizione e ribellione rispetto all'esistente (Ford, 2019) – s'intende, quindi, sostenere un'idea di insegnante che sappia presidiare e difendere il suo stesso spaesamento nei confronti dell'impensato o dell'opposizione da parte dei soggetti dell'educazione, tutelando così lo scarto tra quanto da lui/lei portato in modo autentico nell'esperienza educativa e quanto espresso da tutti gli altri partecipanti.

Attraverso le interviste rivolte a insegnanti di scuola dell'infanzia circa la *consapevolezza etica*, si è giunti alla sua definizione come una «predisposizione a osservare sé stessi, a interrogarsi sulle motivazioni delle proprie azioni e sulle conseguenze prodotte, tentando di capire se sarebbe stato meglio percorrere altre strade e se ci si è dimostrati coerenti con i propri valori» (intervista a C.R., 28/6/23). Il principale riflesso in ambito educativo è la promozione di tali comportamenti, anche attraverso un «atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante, che funga da modello» (intervista a T.R., 14/12/23), oltre che nella Costituzione di «appositi momenti di ascolto e dialogo su questioni eticamente rilevanti» (intervista a I.D.F., 18/10/23) che permettano alle bambine e ai bambini di sentirsi a proprio agio in una determinata situazione per riprodurla progressivamente nella quotidianità. C'è una forte correlazione con il concetto di *intelligenze personali* elaborato da Gardner (2010, p. 343-349): ovvero, innanzitutto, la scoperta e l'espressione dei propri sentimenti, osservando e comprendendo, in secondo luogo, gli stati d'animo e le motivazioni altrui. E con la prima tra le cinque componenti dell'intelligenza emotiva individuate da Goleman (2011): l'autoconsapevolezza di sé.

Il legame con l'educazione alla cittadinanza attiva e globale è evidente.

In primo luogo, in relazione al soggetto: essere consapevoli dei propri valori, del loro rapporto con le azioni compiute o osservate, anche in termini di coerenza, e le loro conseguenze, è fondamentale per poter essere attivo in un contesto comunitario, in quanto cittadino, oltre che *consapevole*.

In secondo luogo, per quanto riguarda la relazione con l'Altro: è soltanto passando dalla consapevolezza delle proprie intenzioni, delle conseguenze delle proprie condotte e dall'interpretazione di quelle altrui, che passa una sana relazione con l'alterità. Senza tale contezza di sé e degli altri non è possibile alcun lavoro di decostruzione che approfondisca questioni intersezionali (hooks, 2000) o postcoloniali (Burgio, 2022; Mbembe, 2000), tanto determinanti per una cittadinanza globale (OXFAM, 1997; Dower, 2003).

L'insegnante deve essere disposta a lavorare su sé stessa, per far respirare ai bambini un clima di benessere, amore e relazioni positive con l'Alterità.
(intervista a I.D.F., 18/10/2023).

L'educazione eticamente consapevole si connette, secondo me, a come vogliamo essere individui all'interno di una comunità. Al nostro ruolo di cittadini e di persone che determiniamo, attraverso i nostri comportamenti.
(intervista a S.S., 20/6/2023).

Infine, in termini di rapporto con l'Ambiente, in quanto elemento imprescindibile individuato dalle insegnanti intervistate nell'ambito della cittadinanza attiva: le pratiche quotidiane entro tale cornice non possono prescindere dalla creazione da una profonda conoscenza, e dal rispetto connesso, dell'ambiente nel quale si vive.

L'educazione eticamente consapevole credo debba avere come obiettivo la creazione di uno spazio in cui i bambini si sentano liberi di raccontarsi, di esprimere sé stessi, ma anche di comprendere che sono all'interno di una comunità e, non meno importante, in cui rispettino l'ambiente in cui si trovano. Non si può più tenere come sfondo. L'uomo senza l'ambiente non esisterebbe.
(intervista a S.S., 20/6/2023).

Conclusioni

Il percorso verso un'educazione alla cittadinanza attiva e globale è ancora lungo e pieno di insidie. La sua più completa realizzazione, assimilabile all'implementazione di una *scuola della Costituzione* (Baldacci, 2019) o *della cittadinanza* (Santerini, 2010), può configurarsi come *comunità democratica* (Baldacci, 2020, p. 57) in cui viene prestata grande attenzione alla strutturazione del *clima etico*, alla valorizzazione dell'alterità (Catarci, 2016) e alla promozione del pensiero critico e riflessivo (Michellini, 2016). Tale processo necessita, tuttavia, di una profonda cultura che la sostenga (Riva, 2018). Questo può essere possibile se l'educazione viene vissuta entro la cornice di un'*etica della responsabilità* (Jonas, 2002): essa si traduce in un'attitudine costituita da consapevolezza e intenzionalità rispetto alle questioni che hanno a che fare con i valori, nella loro traduzione nella pratica quotidiana, nei risvolti che tali riflessioni hanno sul proprio agire educativo (Iori, 2023b) e, infine, nella relazione con l'intera comunità.

Bibliografia

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: Franco Angeli.
- Biesta, G. (2012), Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15-30.
- Biesta G. (2017). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: RaffaelloCortina.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Caliguri M. (2020). Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo. *Pedagogia Oggi*, 1, 254-268.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1 Supplemento), 204-209.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1970). *The pedagogy of oppressed*. New York: Herder and Herder
- Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.

- Gardner H. (2010). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Hooks b. (2000). *Feminism is for everybody. Passionate politics*. New York: Routledge.
- Iori M. (2023a). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 99-111.
- Iori M. (2023b). Promuovere il merito: la competenza etica dell'insegnante per combattere la povertà educativa. *Pampaedia*, 195, 30-41.
- Kelly G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Jonas H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 195 del 21-08-2019
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini D., Mussini I., Giglioli C., Rustichelli F., Gariboldi A. (2020). *Progetto e ricerca*. Parma: Junior.
- Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mbembe A. (2000). *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2019). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Allegato A, Legge n. 92 del 2019.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
- OXFAM (1997). *A curriculum for global citizenship*. Oxford: OXFAM.
- Parricchi M., Vaccarelli A. (Eds.), (2023). *Sentieri di umanità nel mondo. Cittadinanza, partecipazione, educazione*. Bergamo: Zeroseiup.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 33-50.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scuola di Barbiana (1968). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi M., Milana M. (2022). Reimagining our futures together: Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del futuro. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 2, 7-16.
- von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

PRATICHE DIDATTICHE TRA COMPETENZE E NUOVI CURRICOLI



DIREFAREPARTECIPARE. UN CURRICOLO DEMOCRATICO DI EDUCAZIONE CIVICA IN UNA COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

di Sabina Langer, Libera Università di Bolzano

Abstract

Muovendo dalla propria tesi di dottorato, l'autrice vede l'educazione civica (legge 92/2019) come opportunità per aprire spazi di democrazia partecipativa a scuola per sostenere la cittadinanza attiva e relazioni intergenerazionali più paritetiche e generative. L'articolo comincia argomentando la necessità di un upgrade democratico, prosegue con la descrizione del curriculum di educazione civica *Dire Fare Partecipare* progettato e poi implementato in tre classi di una scuola secondaria di primo grado, e si concentra sugli esiti riguardanti il dialogo intergenerazionale e alla coprogettazione. Attraverso l'educazione civica è possibile curare la democrazia con più democrazia, prendendosi cura insieme del bene comune.

*Drawing on her doctoral thesis, the author sees civic education (law 92/2019) as an opportunity to create spaces for participatory democracy at school to foster active citizenship and more equal and generative intergenerational relations. The article begins by arguing the need for a democratic upgrade, continues with the description of the civic education curriculum *Dire Fare Partecipare* designed and then implemented in three classes of a middle school, and focuses on the outcomes regarding intergenerational dialogue and co-design. Through civic education, it is possible to care for democracy with more democracy, taking care of the common good together.*

Introduzione: per una pedagogia del politico e un upgrade democratico

Il primo lockdown dovuto alla pandemia, nel 2020, ha cambiato profondamente il mondo e la scuola. Nell'autunno di quell'anno entrava in vigore la legge 92/2019 che introduceva l'insegnamento di educazione civica, che l'autrice ha voluto intendere come opportunità per aiutare insegnanti e ragazzi¹ a ri-conoscersi, a ri-trovare uno spazio dialogico e progettuale e riprendere contatto con il mondo e con la cura del bene comune, per creare cittadinanza attiva e partecipazione.

Gli scioperi per il clima e i *FridaysForFuture*, come le molte azioni pacifiste e/o transfemministe mostrano il desiderio delle giovani generazioni – competenti e impegnate – di essere parte attiva. La gestione emergenziale della pandemia ha però evidenziato e acuito la tendenza (italiana) a non coinvolgerle (se non a reprimerle come accaduto recentemente a Pisa e Firenze).

In Italia, bambin@ e ragazz@ non sono considerat@ cittadin@, non hanno voce nella democrazia fino al compimento della maggiore età. Spesso vengono dimenticat@ nei discorsi pubblici e politici (Novara, 2020), oppure ne viene sottolineata l'inadeguatezza, la necessità che si conformino alle logiche tipiche della società capitalista e neoliberista. Spesso chi non ha parola, sta ai margini (per motivi di origini, genere...) vorrebbe integrarsi, entrare dentro, stare nelle dinamiche della maggioranza di chi è al potere. È tipico dell'adolescenza invece sviluppare comportamenti antagonisti, sfidanti; prendere le distanze per definirsi,

¹ Lo schwa viene usato sia al singolare sia al plurale, nell'intento di rendere il linguaggio più democratico e inclusivo, aderendo alla proposta di V. Gheno e promossa dalla casa editrice Effequ – che tuttavia non può considerarsi definitiva né priva di limiti.

individuarsi. Al posto di soluzioni binarie che prevedono due opzioni (dentro-fuori, vincere-perdere) si potrebbero quindi considerare soluzioni creative, condivise, democratiche in cui tuttø possano ritrovarsi. Anzichè (cercare) di educare cittadino di domani, si potrebbe allora educare già cittadino attivo di oggi. Per riconoscere entrare in relazione occorre però trasformare il modo di stare al mondo e in classe (*top-down*). Diventa vitale una gestione circolare, intergenerazionale, democratica.

A tal fine vanno riconsiderati i concetti di *cittadinanza* e *democrazia* in maniera da potervi far rientrare anche chi sta ai margini.

Il concetto di *cittadinanza* è evoluto nei secoli; attraverso lotte più o meno pacifiche, si sono affermati sempre più uguali diritti (superando distinzione di classe, genere, razza...). A cavallo del secondo millennio – mentre nuovi nazionalismi si sostituivano al muro di Berlino – è diventata stretta l’idea di una cittadinanza nazionale iniziando al lasciare spazio all’idea di cittadinanza globale. Il concetto di *cittadinanza attiva* si riferisce spesso a chi si impegna in attività a sostegno della democrazia, attività della società civile, attività comunitarie; include forme di auto-organizzazione che comportano l’esercizio di poteri e responsabilità per rendere effettivi diritti, tutelare beni comuni e sostenere soggetti marginalizzati. Democrazia e cittadinanza attiva sono dunque strettamente collegate.

Le teorie democratiche sono numerose e al momento esse si confrontano al loro interno con costanti e sempre nuove minacce (p.es. assenteismo, fondamentalismi, l’espansione dello Stato di sicurezza e di controllo...), mentre globalizzazione, nuove guerre e sfide sistemiche aprono la questione della democrazia mondiale o planetaria. Ci sono poi le conseguenze dirette che la delega alla base della democrazia ha sul pensiero critico e sulla partecipazione, sembra incentivare l’alienazione e la desoggettivazione. La democrazia rappresentativa andrebbe quindi integrata da una democrazia partecipativa e deliberativa (Sclavi, 2021): né il voto né la discussione nei parlamenti sembrano sufficienti per il buon funzionamento di istituzioni e *governance*. Accanto alle necessità di governo e al parere di persone esperte e competenti, diventa necessario il sapere *locale*, il sapere delle comunità e delle singole persone. Inserita nel potere, la cittadinanza accompagna (non sostituisce!) le istituzioni, arricchendo e integrando le pratiche rappresentative, permettendo l’accesso a diversità culturali ecc. Questo *empowerment* diventa sia mezzo sia fine della partecipazione; sentendosi coinvolti si matura un senso di appartenenza (*ownership*) alla decisione. Potremmo annoverare come parte attiva della cittadinanza anche bambinø e ragazzø a cui già dal 1989 – con la convenzione per l’infanzia dell’ONU – è riconosciuto il diritto di esprimersi in questioni che lo riguardano.

Nonostante siano privi di diritti politici ø giovani continuano a manifestare per un cambiamento dei comportamenti individuali, nazionali e internazionali. Affermano una dimensione politica finalizzata non agli interessi di un partito ma al bene comune (salvaguardia del pianeta, superamento della violenza di genere, cessazione della guerra...). Sembrano consapevoli della propria cittadinanza planetaria e dell’interdipendenza di tutti gli abitanti della terra, umani e non. Affermano la necessità di un cambiamento radicale. Al posto delle prassi attuali che ignorano le loro voci (o addirittura arrivano a reprimerle con i manganelli), immaginiamo una narrazione che metta in luce il potenziale generativo delle nuove generazioni. Per esempio, durante il primo lockdown avremmo potuto sentire discorsi orgogliosi perché moltø ragazzø hanno mostrato capacità di partecipazione e cura nei confronti di chi era più in difficoltà (p.es. nelle brigate alimentari). Le sfide contemporanee, come la pandemia, potrebbero essere viste come una “scuola di partecipazione” (Santerini, 2020) come occasione di cooperazione, reciprocità, solidarietà intergenerazionale, militanza, alleanza civica... Si potrebbe partire dalla scuola, cercando così di superare gli ostacoli che in Italia impediscono lo sviluppo di un’educazione politica democratica (cfr. Cavalli, 2016).

Dire Fare Partecipare, un curriculum democratico di educazione civica

La ricerca di dottorato di chi scrive è stata dedicata proprio a trovare uno dei modi possibili affinché a scuola si aprissero spazi di dialogo e coprogettazione intergenerazionale, nella partecipazione e nell'impegno per il bene comune. Si colloca nell'*Educational Design Research* (EDR) un approccio con la doppia finalità di contribuire al miglioramento dei contesti educativi stessi e di produrre conoscenze teoriche generalizzabili (McKenney e Reeves, 2019). Senza poter approfondire in questa sede aspetti metodologici, basti dire che è stato creato un curriculum di educazione civica *Dire Fare Partecipare* per la scuola secondaria di primo, i cui elementi costitutivi sono:

1. incontri tra/con insegnanti (formazione iniziale e riunioni in itinere) per preparare e avere cura dell'ambiente democratico, condividere strategie, progettazione e andamento delle attività;
2. pratiche nonviolente e democratiche (cerchio del dialogo e ruoli) per rendere le dinamiche tra pari e quelle intergenerazionali più orizzontali e far diventare insegnanti e alunno l'equipaggio della nave Nonviolenza (cambiando setting e sentendosi corresponsabili dell'impresa comune);
3. il percorso *Dire Fare Partecipare* (sei isole da esplorare nel corso dell'anno, sei tappe di un percorso partecipato; un Kit delle attività supporta i docenti nella progettazione) attraverso cui alunno e insegnanti scelgono insieme un tema-problema relativo al bene comune, lo studiano in modo interdisciplinare, decidono in maniera condivisa, coprogettano e realizzano un'azione trasformativa dello status quo.

Durante l'anno scolastico 2022/23, il curriculum è stato implementato e valutato in maniera formativa in tre classi di un Istituto Comprensivo della periferia di una grande città del Nord Italia: in ognuna, alunno e insegnanti sono diventati l'equipaggio della nave Nonviolenza, imparando nuove modalità relazionali. Ogni partecipante ha ricoperto ruoli diversi favorendo appartenenza e *ownership*, responsabilizzazione, collaborazione e condivisione di potere e controllo tra adulti e ragazzo. Lavorando in cerchio – pratica dialogica umanizzante (Veloria e Boyes-Watson, 2014) in cui le relazioni possono essere orizzontali – in piccoli gruppi o a coppie, ogni equipaggio ha esplorato le isole dell'arcipelago *Dire Fare Partecipare* sviluppando un percorso condiviso e partecipato. Pur seguendo una struttura comune, i tre percorsi hanno affrontato tematiche diverse e si sono articolati in modi differenti, come vediamo nella tab.1.

	2 ^a B	2 ^a C	3 ^a E
EQUIPAGGI	18 ragazza e 8 insegnanti	19 ragazza e 5 insegnanti	23 ragazza e 5 insegnanti
TEMA-PROBLEMA	prevaricazione	disparità di genere	sporcizia del quartiere
AZIONE TRASFORMATIVA	sito per documentare le attività svolte sul tema (interviste, storie,...)	drammatizzazione di tre episodi di disparità tratti dalla loro vita quotidiana	gara tra 6 classi per pulire il parco della scuola
ORE DI ED. CIVICA IN CLASSE	48	35	39
ORE FORMAZIONE e COPROGETTAZIONE INSEGNANTI	9 12	9 12	9 12

Tab 1. Le tre sperimentazioni.

La 2^aB ha scelto di lavorare sulla prevaricazione, come problema che affliggeva il bene comune. Hanno approfondito che cosa è violenza e come si manifesta, hanno scritto storie di prevaricazione quotidiana, hanno intervistato passanti per raccogliere le loro esperienze e hanno raccontato le azioni fatte in un sito web. La 2^aC ha deciso di approfondire le differenze di genere, studiane interdisciplinarmente anche le origini, per poi scrivere e mettere in scena

tre episodi di discriminazione tratti dalla loro esperienza quotidiana (a casa, a scuola, al parco giochi) e di sensibilizzare così la comunità più ampia. La 3^aE ha individuato come problema la sporcizia di strade e parchi cittadini e ha scelto di organizzare una gara che coinvolgesse sei classi della scuola per pulirne il parco.

Gli strumenti di raccolta dati sono stati costruiti per valutare il curriculum, le pratiche e i processi messi in atto (dialogo tra pari, partecipazione, dialogo e co-progettazione insegnanti-alunno, co-progettazione tra insegnanti). Per rendere inclusiva e democratica anche la valutazione formativa sono state raccolte le voci studenti e insegnanti mediante schede strutturate compilate in itinere da coppie di ragazzi o dai team-docenti durante le riunioni. A metà e fine percorso, alunni e docenti si sono espressi in gruppi di confronto. Questa grande mole di dati è stata organizzata, descritta e analizzata sistematicamente attraverso un articolato sistema di categorie (*concept-driven* e *data-driven*) costruito in base alla *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012), supportata dal software MaxQDA. La triangolazione dei dati ha permesso una riflessione, informata dalla *partecipazione riflessiva* dell'autrice (Muraca, 2020).

Esiti: dialogo e co-progettazione tra insegnanti e ragazzi

In questa sede sono presentati – in maniera molto sintetica – solo gli esiti relativi alle categorie *Dialogo e co-progettazione tra insegnanti e ragazzi* significativi per immaginare una democrazia partecipativa che includa le nuove generazioni. Secondo i ragazzi sono facilitatori dell'interazione intergenerazionale (cfr. sottocategoria *facilitatori*): (1) il cerchio che permette di scoprire le opinioni dei docenti; (2) la partecipazione attiva dei insegnanti al lavoro in piccoli gruppi che rende il rapporto più collaborativo e meno prescrittivo; (3) la scelta condivisa del tema-problema e *fare* qualcosa insieme. I ragazzi evidenziano anche come il progetto (le sue pratiche e attività) supportino un cambio di approccio che conduce a rapporti più orizzontali.

Gli ostacoli all'interazione (cfr. omonima sottocategoria), secondo i ragazzi sono il più delle volte riconducibili: (1) al permanere della gestione frontale e autoritaria della classe che implica la paura di essere giudicati e sgridati; (2) alle consegne poco chiare da cui deriva smarrimento e non coinvolgimento. Anche i ragazzi enfatizzano la difficoltà di scardinare abitudini e posture consolidate.

Nei segmenti della sottocategoria *evoluzione del dialogo intergenerazionale* la voce studente evidenzia come, grazie al progetto *Dire Fare Partecipare*, i ragazzi siano diventati *persone*. Come dice una ragazza «all'inizio le prof erano troppo prof. Erano troppo legate all'essere prof e anche noi in realtà eravamo troppo studenti e le vedevamo solo come prof». Grazie al progetto i ragazzi hanno conosciuto meglio i docenti maturando più fiducia, rispetto e attenzione. Il confronto ha permesso di sentirsi più uniti e di essere più rilassati anche con i professori. I rapporti sono diventati più paritetici; attraverso il progetto e le decisioni condivise i ragazzi sentono che la propria voce ha un peso diverso, è migliorata la loro capacità di esprimersi ed è stato creato uno spazio di dialogo e confronto, come sottolinea un ragazzo: «prima eravamo suddito-imperatore; invece, ora siamo come alla tavola rotonda... Oppure meglio: siamo diventati da sudditi a parlamentari. L'imperatore dà ordini, invece nel parlamento se ne discute». Questo cambio di sguardo e di postura viene sottolineato anche dai ragazzi: mettersi in ascolto e prendere in considerazione i ragazzi facilita un clima di fiducia e la conoscenza reciproca.

Nelle tre classi insegnanti e ragazzi (cfr. sottocategoria *co-progettazione tra insegnanti e alunni*) ritengono di aver co-costruito il percorso di educazione civica a partire dalla scelta condivisa di un problema fino alla realizzazione di un'azione trasformativa individuata insieme. Le pratiche e modalità partecipative usate hanno permesso di sentirsi tutti soddisfatti delle decisioni prese, tenendo conto

di tuttə. Già durante la fase iniziale ə ragazzə si sono sentitə più responsabili e parte attiva nel processo, seppure per alcunə ci sia voluto più tempo per prendere sul serio questo nuovo, inusuale spazio decisionale: se da un lato ə alunnə non avevano (quasi) mai avuto modo di prendere una decisione a scuola, dall'altro ə insegnanti non avevano (quasi) mai lasciato un margine di azione.

Discussione

Grazie alle pratiche e alle attività proposte dal curricolo democratico è stato avviato un cambiamento posturale e relazionale, grazie a cui insegnanti e alunnə sono uscitə – chi più chi meno – da dinamiche fisse, abitudinali; si è aperto uno spazio di dialogo, in cui sono diventatə persone agli occhi altrui. Si potrebbe quasi udire l'eco delle parole di Freire (1968/2018) e sentirsi più vicinə a una classe in cui le relazioni si liberano del rapporto oppresso-oppressore, verticale: è stata infatti creata la possibilità per ə ragazzə di esprimersi più liberamente dando alle figure adulte la possibilità di vederlə come persone. Guardare con occhi diversi permette di essere vistə diversamente (Dolci, 1998), si innesca un circolo virtuoso rafforzato dalla pratica: ə insegnanti sono statə sempre più dispostə a sedersi nei gruppi di lavoro con ə ragazzə, con il desiderio di conoscerlə e di facilitare i processi. Attraverso il dialogo, i contenuti non sono stati solo trasmessi, ma sono stati cocostruiti (Dolci, 1988) e sono diventati mediatori tra i soggetti; uscendo dalla staticità delle dinamiche trasmissive è stata avviata una reciprocità, l'apprendimento è diventato un processo collaborativo per comprendere e agire sulla realtà. Almeno *in nuce* – nel poco tempo a disposizione delle ore di educazione civica – è stata creata una comunità di apprendimento (hooks, 1994): se inizialmente ə docenti avevano difficoltà ad assecondare interessi e preconcoscenze deə ragazzə c'è stato un lento crescendo nello scambio grazie al tentativo di abbandonare la postura “tradizionale” dell'insegnante che assegna compiti, verifica e giudica per lasciare spazio alla partecipazione, affinché ə ragazzə potessero essere pensare e fare in autonomia. Infatti, laddove l'insegnante prepara il set entro cui lavorare, dà consegne chiare e lascia margine di libertà di espressione e partecipazione, ə ragazzə rispondono con impegno e serietà.

Avviando relazioni basate maggiormente sul riconoscimento e la fiducia reciproca, attraverso la possibilità di un dialogo intergenerazionale, di ruoli più dinamici e interconnessi, insegnanti e alunnə hanno cominciato a prendersi cura della democrazia partecipativa (Fielding, 1999), opponendosi alla tendenza neoliberista che vede la scuola solo come mezzo per il raggiungimento di successi materiali e hanno riacquisito uno spazio gioioso in classe, l'aula è diventata (almeno a tratti) un luogo eccitante in cui condividere interessi e curiosità, un luogo di possibilità (hooks, 1994).

L'implementazione del curricolo nelle tre classi e i dati raccolti fanno intravedere un principio di comunità di pratica (Wenger, 1998/2006): motivati da un'impresa comune (realmente sentita come tale da tuttə), insegnanti e ragazzə hanno cominciato a sviluppare impegno reciproco e un repertorio comune di pratiche. Le persone adulte hanno condiviso più del solito il potere decisionale e il controllo e ə ragazzə sono diventə più responsabili e attivə. Sostenutə dal curricolo, insegnanti e alunnə hanno sperimentato la cocostruzione del percorso, trovando realizzazione all'interno di una relazione (più) dialogica e dando vita a «educatori-educandi con educandi-educatori» (Freire 1968/2018).

Conclusioni

Con il curricolo democratico *Dire Fare Partecipare*, i percorsi di educazione civica cocostruiti nelle tre classi hanno creato una dimensione partecipativa – inedita per insegnanti e alunnə: si è aperto uno spazio dialogico in cui cocostruire il diritto di ragazzə di esprimersi nelle questioni che lə riguardano e supportare le

persone adulte nella responsabilità di considerare seriamente le loro opinioni (cfr. Hart, 1992; Lundy, 2007). È stata così tracciata un'idea di scuola che rinnova e interagisce con la società (Dewey 1916/1995): l'aula è diventata luogo cardine per l'educazione di cittadini attivi. Grazie al dialogo intergenerazionale e alle relazioni più radicali insegnanti e alunni hanno potuto sperimentare un impegno per la collettività e per il bene comune. La democrazia può essere curata con più democrazia.

Bibliografia

- Cavalli A. (2016). Perché l'educazione politica non ha trovato spazio nella scuola italiana (e cosa si può fare per riempire la lacuna). *Scuola Democratica* (3), 791–800. <http://doi.org/10.12828/85532>
- Dewey J. (1995). *Democrazia e educazione*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia. (opera originale 1916)
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare: Del virus del dominio, della struttura creativa*. Milano: Sonda.
- Fielding M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *The Australian Educational Researcher*, 26(2), 1–34. <https://doi.org/10.1007/BF03219692>
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (opera originale 1968)
- Hart R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International child development centre.
- Hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.
- Lundy L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, «British Educational Research Journal», 33(6), pp. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- McKenney S., & Reeves T. C. (2019), *Conducting educational design research* (Second edition). London and New York: Routledge.
- Muraca M. (2020), *Co-educarsi alla pace a Gorongosa (Mozambico). Riflessioni su un percorso in atto*, «Educazione Aperta», 8, pp. 37-51.
- Novara D. (2020). *I bambini sono sempre gli ultimi: Come le istituzioni si stanno dimenticando del nostro futuro*. Milano: BUR Rizzoli.
- Santerini M. (2020). Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza. *Rivista Di Scienze dell'educazione*, LVIII, 345–356. [<http://hdl.handle.net/10807/164106>]
- Scavi M. (2021). La città, la democrazia deliberativa e i cittadini come costruttori di comunità/1. https://ilbolive.unipd.it/it/news/citta-democrazia-deliberativa-cittadini-come?fbclid=IwAR0e9pSv0C3_QLwPubBvWZ_HpKNFfaqShN_cUEoWj6b389ty4pmHRxa-1h4
- Schreier M. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Veloria C., & Boyes-Watson C. (2014). Learning in Circles: The Power of Humanizing Dialogic Practice. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice* (6), 67–84.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano, Raffaello Cortina, (edizione originale, 1998).

IL COSTRUTTO DI COMPETENZA NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE CIVICA: RISCHI E OPPORTUNITÀ

di Flavio Brescianini, Università di Bologna

Abstract

Gli obiettivi e i metodi dell'educazione alla cittadinanza rappresentano una questione di lunga data per la pedagogia e la ricerca educativa. Oggi, il concetto di *competenze di cittadinanza* è entrato a far parte del dibattito, aggiungendo un ulteriore elemento di problematicità ai fini della definizione e dell'attuazione dell'educazione civica. Il presente contributo mira a chiarire a cosa facciano riferimento le competenze di cittadinanza attraverso una breve rassegna dei contributi di ricerca internazionale che stanno contribuendo a delimitarne i confini concettuali. Inoltre, vuole provare a mettere in evidenza le potenzialità (e le condizioni) che fanno di questo concetto un utile strumento pedagogico per la promozione dell'educazione alla cittadinanza democratica.

The objectives and methods of citizenship education represent a long-standing issue for pedagogy and educational research. Today, the concept of citizenship competences has become part of the debate, adding a further problematic element to the definition and implementation of citizenship education. This contribution aims to clarify the concept of citizenship competences through a brief review of the international research contributions that are helping to define their conceptual boundaries. It also seeks to highlight the potential (and conditions) that make this concept a useful pedagogical tool for promoting democratic citizenship education

Dall'educazione civica alle competenze di cittadinanza

Essere cittadini e cittadine è un ruolo che si apprende ed è per questo che tutte le civiltà della storia occidentale si sono sempre organizzate per fornire quella che oggi è possibile definire come educazione civica e/o alla cittadinanza (Heater, 2002). In ragione di una storia così antica, è molto difficile fornire una definizione di educazione alla cittadinanza, poiché si tratta di un'educazione che ha assunto varie forme e ha avuto differenti destinatari nel corso dei secoli e a seconda delle società che la promuovevano. Anche volendo limitare l'analisi all'educazione civica intesa come apprendimento che avviene soprattutto in forma disciplinare all'interno dei contesti disciplinari, rimane molto difficile descrivere in cosa consista senza cadere in tautologie del tipo «l'educazione alla cittadinanza è la disciplina che mira a formare i cittadini». Questo perché, da un lato, l'idea stessa di cittadinanza muta costantemente sotto l'influenza di fattori economici, politici e sociali (Knight Abowitz & Harnish, 2006), dall'altro perché esistono differenti tipi di educazione alla cittadinanza (Sant, 2019) che pongono l'attenzione su obiettivi differenti fra loro. Tuttavia, emergono alcuni elementi ricorrenti: partecipazione attiva alla vita sociale, interesse al funzionamento della politica, capacità di saper dissentire e dialogare, pensiero critico, conoscenza dei quadri normativi nazionali ed internazionali, sono solo alcuni degli obiettivi che tutte le forme di educazione alla cittadinanza condividono. Si tratta di una gamma di obiettivi che può risultare disorientante, poiché sembra chiedere all'educazione alla cittadinanza più di quanto non si chieda spesso ai sistemi scolastici stessi, se non all'educazione nella sua accezione più ampia (Santerini, 2001).

In anni recenti, nel nostro Paese, il dibattito sull'educazione alla cittadinanza sembra essersi riaperto, soprattutto a seguito della legge 92/2019 che ha re-intro-

dotto l'insegnamento scolastico dell'educazione civica (Albert et al., 2021). Inoltre, a partire dall'anno formativo 2020/2021, anche un altro "ramo" del sistema educativo di istruzione e formazione ha introdotto nel proprio curriculum una forma di educazione civica e alla cittadinanza. In particolare, è stata introdotta la *Competenza di cittadinanza* fra le competenze di base dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). La scelta della IeFP di adottare il concetto di competenza per promuovere l'educazione civica, da un lato è coerente con la tradizionale vicinanza del mondo della formazione professionale all'approccio per competenze, ma dall'altro è il riflesso della crescente diffusione, a livello internazionale, del concetto di competenze di cittadinanza (Torney-Purta et al., 2015).

Questo passaggio dall'educazione civica alle competenze di cittadinanza è da leggersi nel quadro più ampio di un fenomeno che è stato descritto da alcuni autori come *competence turn* (Gessler, 2017; Vare, 2020), ovvero il generale spostamento dell'attenzione dai contenuti dell'apprendimento agli obiettivi dell'apprendimento che ha caratterizzato i sistemi di istruzione e formazione internazionali negli ultimi decenni.

In considerazione dell'ampiezza della portata dell'educazione civica accennata poco sopra e la conseguente difficoltà ad esprimere chiari e delimitati obiettivi dell'educazione alla cittadinanza, risulta legittimo domandarsi – soprattutto fra i professionisti dell'istruzione e della formazione – se iniziare ad utilizzare il concetto di competenza di cittadinanza, anziché promuovere nuove e più efficaci forme di insegnamento e apprendimento dell'educazione civica, non sia un modo per complicare ulteriormente un ambito nel quale era già difficile districarsi.

Quadri di riferimento per orientarsi fra le competenze di cittadinanza

Una serie di ricerche condotte da organismi sovranazionali e da gruppi di ricerca ha portato all'individuazione di differenti *framework* – o quadri di riferimento – per le competenze di cittadinanza o costruiti ad esso riconducibili. Questi *framework* possono essere considerati vere e proprie tassonomie degli obiettivi di apprendimento connessi all'idea di educazione alla cittadinanza.

Di seguito si analizzeranno brevemente quattro fra i principali contributi che hanno contribuito in misura maggiore alla concettualizzazione e diffusione di questa nuova visione dell'educazione alla cittadinanza.

L'OCSE, nell'ambito delle note indagini internazionali PISA (*Programme for International Student Assessment*), oltre alle tre tradizionali aree di competenza (lettura, matematica e scienze), introduce ogni tre anni un dominio "innovativo". Nel 2018 sono stati infatti raccolti dati sulla *Competenza globale*, definita come la capacità di analizzare problemi locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare i punti di vista e le visioni del mondo altrui, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone provenienti da culture differenti e di agire per lo sviluppo sostenibile e per il benessere collettivo (OECD, 2018). Secondo l'OCSE, questa competenza sarebbe necessaria per: vivere in modo armonioso nelle comunità interculturali; prosperare in un mercato del lavoro in continua evoluzione; usare i media in modo efficace e responsabile; supportare gli obiettivi di sviluppo sostenibile. La competenza globale è intesa come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti e valori da applicare in situazioni interculturali o di fronte a problematiche globali che richiedono scelte individuali.

Nel lavoro dell'UNESCO *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e Obiettivi di Apprendimento* vengono sistematizzati gli obiettivi di apprendimento del concetto di Cittadinanza globale. Quest'ultima è definita come «senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale» (UNESCO, 2018, p. 14). Nel documento si sostiene come il crescente interesse per la cittadinanza globale abbia comportato una maggiore attenzione

alla dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza, la quale deve quindi includere nuove dimensioni concettuali fondamentali, che sono tuttavia difficili da individuare a causa delle molteplici e differenti interpretazioni di cosa sia l'educazione alla cittadinanza globale. Queste dimensioni concettuali, secondo l'UNESCO, si basano su tre domini di apprendimento: cognitivo (conoscenze, capacità di analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interdipendenza dei diversi Paesi e dei diversi popoli); socio-emotivo (senso di appartenenza ad una comune umanità, valori di responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità); comportamentale (agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico).

Un contributo che nasce e si sviluppa all'interno dello spazio europeo è il *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia* del Consiglio d'Europa (2018). Il quadro definisce la competenza come: «la capacità di mobilitare e utilizzare valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e/o comprensioni pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in un determinato contesto» (Consiglio d'Europa, 2018, p. 32). In particolare, con "contesto" fa riferimento alle "situazioni democratiche" e le "situazioni interculturali" (p. 31), poiché il Consiglio d'Europa considera democrazia e intercultura i due grandi temi su cui l'educazione civica dovrebbe focalizzarsi.

Il quadro di riferimento si compone di tre volumi: il primo è dedicato al contesto in cui viene sviluppato il modello, ai concetti che ne fanno parte e a una descrizione dettagliata del modello stesso, costituito da 20 competenze¹ suddivise nelle dimensioni di valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze (Council of Europe, 2018a); il secondo volume è una raccolta di 2059 descrittori, fra i quali ne vengono individuati 135 definiti "chiave", classificati per livelli di competenza (Council of Europe, 2018b), che hanno lo scopo di fornire degli indicatori "osservabili" del raggiungimento delle singole competenze (utili al loro insegnamento e valutazione); il terzo, infine, è una guida pratica per l'implementazione, che affronta gli aspetti di integrazione curricolare, questioni pedagogiche, valutative e di formazione dei docenti (Council of Europe, 2018c). Inoltre, il *framework* è stato successivamente arricchito dal *Portfolio of Competences for Democratic Culture* (Byram et al., 2021) e dal volume *Assessing Competences of Democratic Culture: Principles, methods, examples* (Council of Europe, 2021).

Un ultimo quadro di riferimento è quello utilizzato dalla IEA (*International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*) per lo studio ICCS (*International Civic and Citizenship Study*), il quale ha lo scopo di indagare in quale misura i giovani degli Stati partecipanti siano pronti per affrontare il loro ruolo di cittadini. Per raggiungere questo obiettivo, l'ICCS raccoglie dati sulle conoscenze e le comprensioni degli studenti su questioni relative all'educazione civica e alla cittadinanza, così come raccoglie e analizza dati relativi agli atteggiamenti e all'impegno degli studenti nella medesima area disciplinare (Schulz et al., 2022). Per svolgere questa raccolta dati, l'IEA mette a punto un *framework* di valutazione che ha lo scopo di fornire una base concettuale per gli strumenti da utilizzare per la rilevazione internazionale, identificando e definendo gli aspetti dei contenuti cognitivi (conoscenze civiche) e affettivo-comportamentali (atteggiamenti e impegno civico) considerati importanti risultati di apprendimento dell'educazione civica e alla cittadinanza.

È evidente che i *framework* nascono per scopi differenti: quelli dell'ICCS e dell'OCSE servono anzitutto per la rilevazione su larga scala nelle indagini internazionali, mentre quelli dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa hanno l'obiettivo di informare e fornire strumenti a educatori e insegnanti, così come a intere scuole, istituzioni e governi. Da un'eterogeneità negli scopi deriva un'eterogeneità nelle definizioni di competenza, che a volte non è nemmeno esplicitamente men-

¹ Il *framework* utilizza il termine *competenza* sia per indicare i singoli valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze, sia per indicare il risultato del loro utilizzo combinato.

zionata. Tuttavia, come sottolinea Pasolini (2021), il *framework* dell'UNESCO è coerente con l'idea di scuola delle competenze, in quanto identifica un'area cognitiva, una socioaffettiva e una comportamentale. Analogamente l'individuazione di aree relative a conoscenze e atteggiamenti operata nel *framework* ICCS è coerente con l'approccio per competenze e può, quindi, contribuire alla definizione dell'idea di competenze di cittadinanza.

Alla ricerca di una sintesi fra opportunità (e condizioni d'uso)

Quello che emerge è che l'individuazione di una definizione condivisa delle competenze di cittadinanza è un processo ancora lontano dall'essere concluso.

Tuttavia, grazie all'analisi dei *framework* menzionati – che adottano in maniera più o meno esplicita il concetto di competenza insieme ai suoi elementi sottostanti – è possibile trarre due riflessioni conclusive. La prima è relativa all'area concettuale di riferimento delle competenze di cittadinanza, mentre la seconda è relativa a cosa costituisca le competenze di cittadinanza.

Per quanto riguarda le aree di riferimento, si è visto che l'ambito di applicazione delle competenze di cittadinanza riguarda alcuni ambiti tematici particolarmente ricorrenti, come ad esempio: democrazia; uguaglianza (di genere, fra identità, culture, religioni); giustizia sociale; istituzioni civiche; politica; economia; società; partecipazione civica e sociale.

Per quanto riguarda la struttura delle competenze di cittadinanza, si può sostenere che esse siano costituite da un insieme integrato di risorse di tipo cognitivo (conoscenze e abilità) e risorse di tipo affettivo-motivazionali (atteggiamenti e valori). Anche se la maggior parte delle teorizzazioni di competenza comprende gli atteggiamenti, gli aspetti valoriali sono quelli che caratterizzano maggiormente le competenze di cittadinanza, così come rappresentano uno dei tratti distintivi dell'educazione civica e alla cittadinanza in genere (Veugelers & Vedder, 2003).

Diventa quindi possibile il tentativo di tracciare una definizione di competenza di cittadinanza, che può essere descritta come la capacità di attivare le proprie risorse interne (intese soprattutto come valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze) e orchestrarle fra loro e con le risorse esterne presenti nel contesto, al fine di rispondere in modo positivo alle sfide e alle opportunità che si presentano nelle situazioni democratiche e interculturali.

Negli ultimi due decenni, la pedagogia ha ribadito in più occasioni come un'adozione concreta dell'approccio per competenze, soprattutto nei contesti scolastici, sia auspicabile, in quanto capace di ridisegnare i modi di "fare scuola" e di superare una divisione artificiosa fra contesti educativi e "vita quotidiana" (Castoldi, 2011; Tessaro, 2008). Il passaggio da un approccio centrato su ciò che dovrebbe servire per raggiungere gli obiettivi a un approccio centrato sugli obiettivi, è un approccio che mette al centro il soggetto in apprendimento (Batini, 2013).

Inoltre, la definizione degli obiettivi di apprendimento – anziché (solo) i contenuti – pone chi progetta, insegna e valuta, nella posizione di definire meglio le "cose da fare", in termini di programmazione, implementazione e valutazione dell'attività didattico-educativa. L'adozione di tassonomie di obiettivi di apprendimento facilita enormemente quell'operazione complessa che è l'identificazione di indicatori che, per l'appunto, indicano il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Trincherò, 2018).

È importante sottolineare che i *framework* possono ispirare la definizione degli obiettivi di apprendimento e delle strategie didattiche e/o valutative, ma questo non significa che essi debbano imporsi come strumenti che si impongono *aut aut*. Sono i singoli docenti, educatori e formatori che, pur avvalendosi di questi *framework* come ausilio nella progettazione didattica e formativa, devono stabilire i propri obiettivi, magari anche insieme ai discenti, sulla base della loro professionalità, dei contesti in cui operano e dei bisogni formativi a cui devono dare risposta.

Infine, le metodologie connesse all'educazione alla cittadinanza, spesso centrate sull'apprendimento attivo ed esperienziale, sulla centralità dello studente e sulla

sua partecipazione attiva alla vita della scuola (Eurydice, 2017), trovano nell'approccio per competenze un orizzonte privilegiato. Come suggerisce Losito, le competenze di cittadinanza sono un eccellente banco di prova per un nuovo modo di intendere l'insegnamento-apprendimento (Losito, 2021)

È bene, tuttavia, segnalare come vi siano alcune critiche che ruotano attorno al concetto di competenza e, in particolare, rispetto alla sua adozione nei contesti educativi.

Vi sono state, infatti, alcune resistenze rispetto alla sua introduzione nel mondo della scuola (Pellerey, 2011; Ribolzi, 2011), che riguardano due aspetti, piuttosto interconnessi l'uno con l'altro. Il primo ha a che vedere con il fatto che le competenze metterebbero in pericolo le idee di conoscenza e di saperi disciplinari. Si tratta di una critica facilmente superabile, in quanto si tratta di una falsa dicotomia: le conoscenze sono risorse fondamentali e parte integrante dell'agire competente e, quindi, non ci sono competenze senza conoscenze.

Il secondo aspetto critico è relativo al fatto che, essendo le competenze un costrutto che si sviluppa nell'ambito della formazione professionale e nel mondo delle organizzazioni, esse rappresenterebbero un'applicazione di logiche di mercato all'interno del mondo scolastico. In tale prospettiva, un'idea come quella di competenze di cittadinanza rappresenterebbe un vero e proprio ossimoro (Joris et al., 2021), in quanto si tradurrebbe in termini produttivistici un concetto come quello di educazione alla cittadinanza (democratica) che dovrebbe essere intrinsecamente emancipante.

Baldacci propone una soluzione per superare questa criticità senza abbandonare il concetto di competenza. Se, da un lato, esiste una cornice culturale neoliberista che vede la competenza strumento per rendere gli individui più funzionali al sistema produttivo, è possibile adottare una *cornice democratica* che considera le competenze come una condizione per avvalersi delle opportunità di vita ed espandere le libertà degli individui. In altre parole, è possibile adottare il costrutto di competenza senza adottare la sua concezione aziendalista (Baldacci, 2019).

Conclusioni

In conclusione, le competenze di cittadinanza rappresentano un costrutto ancora in sviluppo, ma che ha il potenziale per avere ricadute positive nelle pratiche e nelle politiche educative. Per supportare la promozione delle competenze di cittadinanza, educatori, formatori, insegnanti e *policy-makers* possono fare riferimento a un'ampia gamma di quadri di riferimento internazionali, che aiutano a mettere a fuoco la struttura e i contenuti degli obiettivi di apprendimento connessi alle competenze di cittadinanza. L'adozione dei *framework* non deve tuttavia essere acritica ma, al contrario, è necessario conoscere i contesti in cui questi quadri di riferimento nascono, le loro finalità e la loro struttura, così da poterne trarre gli elementi utili alle specifiche esigenze dei contesti educativi in cui si vogliono promuovere le competenze di cittadinanza. Un'adozione critica, flessibile e consapevole dei quadri di riferimento può essere quindi un utile strumento per promuovere l'educazione alla cittadinanza all'interno della cornice (democratica) delle competenze.

Bibliografia

- Albert L., Benadusi L., Cavalli A., Losito B., & Valentini P. (2021). Introduzione. *Scuola democratica, Fascicolo speciale*, 5-13.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Byram M., Barrett M., Aroni A., Golubeva I., Jouhanneau C., Kumpulainen K., Losito

- B., Natsvlishvili N., Rus C., Styslavská O., & Tranekjær L. (2021). *A Portfolio of Competences for Democratic Culture: Standard version*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
 - Consiglio d'Europa. (2018). *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.
 - Council of Europe. (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 - Council of Europe. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 - Council of Europe. (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 - Council of Europe. (2021). *Assessing Competences of Democratic Culture: Principles, methods, examples*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 - Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*.
 - Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Publications Office of the European Union.
 - Gessler M. (2017). Areas of Learning: The Shift Towards Work and Competence Orientation Within the School-based Vocational Education in the German Dual Apprenticeship System. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 695-717). Cham: Springer.
 - Heater D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3), 457-474.
 - Hoskins B., Saisana M., & Villalba C. M. H. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 123 (2), 431-457.
 - Joris M., Simons M., & Agirdag O. (2021). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), 1-20.
 - Knight Abowitz K., & Harnish J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.
 - Losito B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola Democratica, Fascicolo speciale*, 189-201.
 - Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
 - OECD. (2018). Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework. In *OECD Publishing*. Paris: OECD Publishing.
 - Pasolini E. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali. *Scuola Democratica, Fascicolo speciale*, 15-28.
 - Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
 - Pellerey M. (2011). L'approccio per competenze: È un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2, 37-54.
 - Ribolzi L. (2011). Tra conoscenze e competenze: Integrazione o conflitto? *Scuola Democratica*, 2, 26-36.
 - Sant E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
 - Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
 - Schulz W., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Ainley J., Damiani V., & Friedman T. (2022). *Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
 - Tessaro F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni Di Orientamento*, XVII(33), 10-23.
 - Torney-Purta J., Cabrera J. C., Roohr K. C., Liu O. L., & Rios J. A. (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment*. Princeton: ETS Research Report Series.

- Trinchero R. (2018). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- UNESCO. (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Trento: UNESCO.
- Vare P. (2020). The Competence Turn. In P. Vare, N. Lausset, & M. Rieckmann (Eds.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (pp. 11-18). Cham, Springer.
- Veugelers W., & Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.

L'EDUCAZIONE DEI CITTADINI NEI CPIA: RIFLESSIONI PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

di Philipp Botes, Università Roma Tre

Abstract

L'apprendimento continuo e permanente rappresenta una condizione necessaria per garantire la partecipazione democratica e sociale, sancire il diritto all'informazione, alla cultura, alla scienza, plasmando futuri caratterizzati da pace, giustizia e sostenibilità.

A partire da tali premesse vengono presentate alcune riflessioni pedagogiche sull'istruzione degli adulti e sull'educazione alla cittadinanza globale, con specifico riferimento alle pratiche didattiche e ai possibili percorsi da promuovere.

Continuous and lifelong learning represents a necessary condition to ensure democratic and social participation, uphold the right to information, culture, science, and shape futures characterized by peace, justice, and sustainability.

Starting from these premises, some pedagogical reflections on adult education and global citizenship education are presented, with specific reference to teaching practices and possible pathways to promote.

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti

All'interno dell'attuale sistema educativo italiano è andato definendosi un disegno unitario che ha inglobato strutturalmente, accanto al ciclo primario e a quello secondario, il segmento destinato alla popolazione adulta, anche a seguito della progressiva valorizzazione del *lifelong learning* da parte dei Paesi industrializzati sin dalla fine del secolo scorso (Tacconi, Morbioli, 2019). A partire dagli anni '70 del Novecento, infatti, l'attenzione del legislatore è andata progressivamente focalizzandosi verso interventi rivolti all'istruzione e alla formazione post obbligatoria dei lavoratori. Con lo statuto dei lavoratori (legge 300/1970), in Italia venne sancito il diritto per i lavoratori-studenti di avere turni di lavoro che agevolassero la frequenza ai corsi – di istruzione primaria, secondaria, universitaria, qualificazione professionale – e la preparazione agli esami, senza l'obbligo di prestazioni straordinarie, nonché il diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti (art. 10).

In seguito, anche sulla spinta delle raccomandazioni e delle politiche comunitarie in materia di apprendimento per tutto l'arco della vita, l'Ordinanza Ministeriale 455 del 1997 ha portato alla nascita dei Centri territoriali permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta, trasformati nel tempo in Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), quali contesti formativi dotati di una propria autonomia e di un proprio organico, regolamentati dal decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 e dal successivo decreto interministeriale del 12 marzo 2015, recante *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

L'innovatività dei CPIA, ai quali possono iscriversi anche i ragazzi a partire dal sedicesimo anno di età (possibile chiave di volta per la dispersione scolastica, per il fenomeno dei NEET, ma anche per la riqualificazione degli inoccupati/disoccupati) risiede nella flessibilità dei percorsi realizzati per gruppi di livello, che su-

perano il concetto rigido di classe, nella progettazione per unità di apprendimento orientate verso gli obiettivi e le competenze, anziché i contenuti.

L'offerta formativa delle scuole per adulti pone al centro il concetto di personalizzazione della formazione, calibrata sui bisogni degli studenti, sulle loro storie personali, sulle competenze già acquisite mediante le esperienze di studio e di lavoro, all'interno di processi di co-costruzione del sapere e valorizzazione del progetto di vita di ciascuno. Secondo tale paradigma, dunque, l'adulto viene guidato in un viaggio la cui destinazione è la scoperta della conoscenza, attraverso percorsi di integrazione e rielaborazione di tutti quei tasselli di apprendimento già acquisiti e consolidati precedentemente.

Il passaggio dai Centri territoriali permanenti ai CPIA ha concorso a una progressiva delineazione dell'identità dei percorsi d'istruzione per adulti che, per la prima volta, diventano entità autonome con un proprio organico e dei propri organi collegiali, pur mantenendo una forte relazione di continuità e interdipendenza con gli ex CTP, per quanto concerne le sedi in cui svolgere le attività didattiche, la formazione iniziale e continua dei docenti, il riconoscimento di tale segmento nel più ampio panorama d'istruzione nazionale. Come avvalorato dalle recenti ricerche condotte in questo ambito (Poliandri, Epifani, 2023), sono tutt'oggi presenti forti criticità legate alla mancanza di una sede propria, differenzialmente rispetto a tutti gli altri ordini di scuola, al costante *turnover* degli insegnanti, alla necessità di una riorganizzazione dell'impianto ordinamentale, tanto per ciò che concerne i percorsi formativi da erogare, quanto per l'organizzazione e la struttura dei CPIA.

La ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei CPIA rappresenta un'azione strategica in un territorio come quello italiano, in cui la popolazione con un titolo di studio superiore o universitario, così come la percentuale di adulti impegnati in percorsi di formazione, risulta essere inferiore alle medie europee (Istat, 2024). Parallelamente, l'abbandono scolastico e la problematica dei giovani che non studia né cerca un impiego (NEET) raggiungono percentuali importanti e, dunque, necessitano di strategie e percorsi mirati (Istat, 2023).

In tal senso, i CPIA si configurano come contesti privilegiati per la promozione di percorsi di educazione alla cittadinanza rivolti a tutti gli individui, secondo una prospettiva di apprendimento continuo e permanente, necessaria per garantire la partecipazione democratica e sociale, sancire il diritto all'educazione, all'informazione, alla cultura e alla scienza, per plasmare futuri caratterizzati da pace, giustizia e sostenibilità (UNESCO, 2023).

Azioni didattiche per l'educazione del cittadino

Insegnare agli adulti nei contesti formali, quali i CPIA, necessita di una solida formazione iniziale e in itinere dei docenti, attualmente non prevista in maniera organica né dal mondo accademico né a livello ministeriale. Ciò nonostante, è possibile individuare in letteratura specifici approcci caratterizzati da particolare efficacia rivolti a questo specifico target.

Secondo la prospettiva andragogica (Knowles, 1997), l'apprendimento in età adulta rappresenta un processo complesso, centrato sulle aspirazioni e sugli interessi del discente, che porta con sé un bagaglio di esperienze e, conseguentemente, abbisogna di itinerari individualizzati e unici. All'interno di tale contesto, l'adulto in formazione, spinto dal bisogno di conoscere, viene guidato dall'insegnante-facilitatore a sviluppare le abilità necessarie per acquisire maggiori competenze. Knowles evidenzia alcuni degli aspetti rilevanti per il soggetto adulto, riguardo alla sua predilezione nei confronti di un apprendimento più vicino alla quotidianità, al lavoro, alla pratica, al *problem solving*, alla motivazione ad apprendere, che solleciti l'autostima e la soddisfazione personale.

Il dibattito e la ricerca portati avanti dalla comunità scientifica convergono sulla necessità di coniugare teoria e pratica nei processi di apprendimento-insegnamento, secondo una visione interdisciplinare (Frabboni, 2006), applicata a

scenari reali, che non può prescindere dal paradigma inclusivo, indispensabile per rispondere efficacemente ai sempre crescenti bisogni educativi (De Angelis, Botes, Orlando, 2024). In tal senso, la progettazione didattica nei CPIA dovrebbe fondarsi sull'utilizzo di tematiche strettamente connesse alla quotidianità, che incentivino l'interesse dei discenti anche grazie al loro coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento e scoperta del sapere (Botes, Nerattini, Ambrosio, 2023), sul costante confronto e sulla collaborazione attraverso strategie come il *peer tutoring* e il monitoraggio dei progressi. Secondo tale orientamento, è possibile fare riferimento al *dialogical learning and assessment approach* (Sansone, Grion, 2022), in cui queste dimensioni appaiono imprescindibili al fine di promuovere negli studenti adulti competenze metacognitive e di autovalutazione.

In questo scenario, appare evidente l'esigenza di favorire l'educazione di tutti i cittadini, non solamente quelli in età scolare, mediante lo sviluppo di competenze per fronteggiare le sfide e i cambiamenti in maniera nuova e resiliente. La crescente complessità della società contemporanea, infatti, richiede un approccio innovativo all'educazione alla cittadinanza globale (UNESCO, 2023), in cui ogni persona si configuri come un soggetto attivo e partecipativo alla gestione del bene comune.

Tali considerazioni rappresentano un importante apporto per il docente che si trova a insegnare nei contesti per adulti e che, necessariamente, deve calibrare le metodologie, le strategie didattiche a seconda delle caratteristiche dei soggetti in formazione, della loro storia, dei loro bisogni, delle loro aspettative, facendo leva sulla componente motivazionale.

L'educazione alla cittadinanza globale

Con la legge 92/2019 è stato introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina, obbligatorio per tutti i gradi scolastici per almeno 33 ore annue, da svolgersi nell'ambito del monte orario previsto dagli ordinamenti vigenti.

L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi, a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

L'educazione civica sviluppa la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale, diritto alla salute e al benessere della persona (legge 92/2019).

Numerose sono le tematiche da trattare all'interno dell'insegnamento, tra cui è possibile annoverare:

- la Costituzione, le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali, la storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile;
- l'educazione alla cittadinanza digitale;
- gli elementi fondamentali del diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- l'educazione ambientale, lo sviluppo sostenibile, la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni, delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- l'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- la formazione di base in materia di protezione civile.

Appare evidente il ruolo delle istituzioni scolastiche nella promozione di un agire orientato all'educazione alla cittadinanza attiva che, mediante l'insegnamento dell'educazione civica, può collocarsi, secondo un più ampio respiro, all'interno delle azioni chiave e delle raccomandazioni promosse in ambito internazionale che hanno influenzato in modo considerevole i *curricula* dei differenti sistemi educativi europei.

Nello specifico, il riferimento è all'educazione alla cittadinanza globale (ECG), promossa dall'UNESCO (2014) e dall'Agenda 2030, protesa verso la promozione della pace, dei diritti umani, del benessere, della sostenibilità, a partire dalla formazione di cittadini dotati di senso critico, impegnati eticamente e dai forti legami sociali. Centrali, in tal senso, risultano i modelli educativi e culturali protesi verso la giustizia sociale, che trovano una loro matrice di senso proprio nelle azioni portate avanti dalle scuole (Cubeddu, Mangone, 2024).

Sulla scorta di queste premesse, a partire dall'anno scolastico 2021/22 è stata realizzata una sperimentazione all'interno dei percorsi per adulti in Toscana, tra approcci formali e informali, attraverso la cooperazione sinergica di molteplici istituzioni, riguardante l'educazione alla cittadinanza globale. Nello specifico, la collaborazione ha visto impegnati la Regione Toscana, l'Ufficio scolastico regionale e la Rete toscana dei CPIA nella realizzazione di azioni finalizzate a definire, implementare e valorizzare un sistema di competenze correlate all'ECG. Il progetto sperimentale, frutto di un protocollo d'intesa, ha permesso di definire una serie di attività formative con l'obiettivo di sistematizzare l'educazione alla cittadinanza globale nella scuola e favorirne i processi di apprendimento-insegnamento. Otto docenti in servizio presso quattro diversi CPIA della Toscana hanno svolto percorsi di formazione e autoformazione online, che hanno portato alla creazione di un pacchetto formativo di educazione alla cittadinanza globale per gli studenti con *background* migratorio iscritti ai corsi di italiano L2 e un altro per i discenti iscritti ai percorsi di scuola secondaria di primo grado dei CPIA (primo livello-primo periodo didattico). Entrambi i percorsi, armonizzati all'interno del curriculum di educazione civica, sono suddivisi in unità di apprendimento declinate in conoscenze, abilità e competenze, da realizzarsi in 33 ore annue.

Agli studenti partecipanti alla formazione viene concessa la possibilità di svolgere un test finalizzato al rilascio del *Patentino di Cittadinanza Globale*, riconosciuto dalla Regione Toscana, composto da trenta quesiti a risposta multipla, da svolgersi in modalità telematica su di una piattaforma messa a disposizione dalla Regione, il cui scopo è di impiegare le proprie conoscenze, abilità e competenze per fornire risposte a quesiti collocati entro contesti di realtà (servizi pubblici, contesti formali/informali ecc.).

Conclusioni

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti si configurano come laboratori sociali, culturali, formativi, in cui co-costruire itinerari di educazione civica per un esercizio consapevole e attivo della cittadinanza. La complessità e le sfide caratterizzanti la società odierna richiedono approcci pedagogici e risposte sempre maggiormente articolate, al fine di *rafforzare* gli individui, in primo luogo dal punto di vista formativo, nella prospettiva di una educazione alla cittadinanza globale, da applicare nei differenti contesti, tanto con i bambini quanto con gli adulti.

Il paradigma proposto dall'ECG e dalla sua declinazione in educazione civica, sperimentata come si è visto in alcuni contesti per adulti, pur non avendo carattere di organicità su tutto il territorio nazionale, consente di avviare e consolidare processi virtuosi nell'acquisizione di competenze cognitive e metacognitive, repertori di abitudini, comportamenti, *forma mentis*, che si riverbereranno sulla società di oggi e di domani, all'interno della quale ogni persona ha il compito di rappresentare un soggetto attivo nella gestione del bene comune.

Per fare ciò, appare fondamentale il ruolo delle istituzioni scolastiche e dei suoi

stakeholder – docenti, dirigenti, famiglie, studenti – nella ri-valutazione dell'insegnamento dell'educazione civica, che non può venire relegato in spazi e tempi marginali, non interdisciplinari, demandato a un insegnante di una sola disciplina. In altri termini, fino a quando l'educazione civica rappresenterà un insegnamento di *serie b* inserito all'interno della programmazione didattica, rispondendo a un mero adempimento legislativo (legge 92/2019), a cui diventa complicato dare una valutazione durante gli scrutini finali, poca strada sarà fatta verso il processo di legittimazione e fioritura delle plurali finalità di tale disciplina.

Di notevole importanza, pertanto, sono i docenti, la loro formazione, le loro strategie didattiche, quali applicazioni di azioni intenzionali e coordinate volte al raggiungimento di obiettivi educativi (Bonaiuti, 2023), in grado di collocare in una posizione di rilievo i nobili intenti dell'educazione civica e dell'ECG, certi del fatto che la scuola possiede un potere incommensurabile nel creare le condizioni di benessere, inclusione, giustizia e coesione sociale.

Bibliografia

- Bonaiuti G. (2023). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Botes P., Nerattini F., Ambrosio E. (2023). Le STEAM nell'istruzione degli adulti: tra sperimentazione e divulgazione. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2 (19), 39-51. Doi: 10.1285/i24995835v2023n19p39.
- Cubeddu F., Mangone E. (2024). The Social Justice Education Approach Towards a New Cultural Model of Education? *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(1), 113-129. DOI: 10.14658/PUPJ-IJSE-2024-1-6.
- De Angelis B., Botes P., Orlando A. (2024). Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi. *QTimes*, 2, in press.
- Frabboni F. (2006). *Didattica e apprendimento*. Palermo: Sellerio.
- Knowles M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Istat (2023). *RAPPORTO ANNUALE 2023. La situazione del Paese*.
- Istat (2024). *La formazione degli adulti*.
- Poliandri D., Epifani G. (a cura di) (2023). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati del Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sansone N., Grion V. (2022). The «Triological Learning & Assessment Approach»: Design principles for higher education. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(2), 10-28. <https://doi.org/10.30557/QW000055>.
- Tacconi G., Morbioli N. (a cura di) (2019). *Reinventare la scuola. La sfida dell'istruzione degli adulti in Italia*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA. DECLINAZIONI E CONNESSIONI



EDUCAZIONE CIVICA COME IMPEGNO PER IL BENE COMUNE

di Valerio Ferrero, Università di Torino

Abstract

Lo sfilacciamento delle relazioni tra individui si traduce sia in un indebolimento dei legami sociali, sia in un conseguente allontanamento dalla democrazia dai suoi processi partecipativi e dall'impegno politico condiviso per lo sviluppo e la crescita delle comunità. Occorre dunque agire all'insegna dell'equità per eliminare quelle forme più o meno palesi di competizione che sono causa di un individualismo sfrenato che si traduce in disinteresse e disimpegno per il bene comune. L'introduzione dell'educazione civica come materia trasversale a tutte le discipline può rappresentare la chiave di volta per ripensare la scuola come palestra di cittadinanza per la giustizia sociale in un'ottica *glocale*.

The fraying of relationships between individuals leads both to a weakening of social bonds and to a consequent abandonment of democracy, its participatory processes and shared political commitment to the development and growth of communities. Therefore, it is necessary to act under the banner of fairness and eliminate those more or less obvious forms of competition that cause unbridled individualism, which translates into disinterest and disengagement for the common good. The introduction of civic education as a cross-curricular subject can be the key to rethinking school as a training ground for civic engagement for social justice in a glocal perspective.

Introduzione

La nostra società sta acquisendo sempre più un carattere complesso e globale (Amerio, 2017; Morin, 2017): le interconnessioni tra locale e globale sono evidenti, così come l'interdipendenza tra territori anche molto distanti. L'evento pandemico e la delicata situazione geopolitica dimostrano con chiarezza le implicazioni internazionali di accadimenti che a uno sguardo distratto non sembrano avere alcun legame con il nostro vivere quotidiano. Questa premessa sottolinea la necessità di una coesione sociale che si estrinsechi a livelli differenti ma intrecciati, ossia nelle singole comunità, entro i confini nazionali e su un piano più internazionale (Callari Galli et al., 2003; Gobbo, 2000): in buona sostanza, significa agire nella dimensione *glocale*, divenendo consapevoli dell'urgenza di un approccio olistico e integrato nella comprensione e nella gestione delle sfide e delle opportunità che emergono nell'interazione tra *locale* e *globale* e di un necessario cambio di paradigma educativo e politico.

Nonostante la condivisione di questi principi anche per quanto riguarda gli impegni assunti tra molti Paesi, assistiamo oggi a società sempre meno coese e solidali (Morelli, 2023): un crescente individualismo, figlio anche di visioni neoliberaliste, porta le persone a concentrarsi sull'interesse personale perdendo di vista la partecipazione alla vita delle comunità e, in ultima istanza, il bene comune. La crescente diffusione delle tecnologie, se da un lato facilita le connessioni con persone anche geograficamente lontane, dall'altro rischia di favorire relazioni più superficiali e meno autentiche, in cui si perdono le dimensioni fondamentali della corporeità e del contatto "faccia a faccia" (Bauman, 2014), fattore problematico in riferimento all'assunzione di un ruolo attivo nella vita comunitaria. Le crescenti disuguaglianze tra individui, non seriamente tematizzate e prese in carico dai decisori politici, rappresentano un ulteriore elemento di divisione.

Questo sfilacciamento delle relazioni conduce a un indebolimento dei legami sociali tra persone: si perde il senso di appartenenza a un gruppo, con una delega di decisioni anche importanti e un abbandono della dimensione essenziale dell'impegno civile (Occorsio et al., 2022). L'assenza di una visione condivisa rispetto a che cosa significhi essere comunità e come esserlo porta a una chiusura rispetto all'altro, che si traduce in prospettive di sviluppo non aperte al cambiamento, all'innovazione e, in fin dei conti, al carattere globale attualmente intrinseco ai fenomeni locali. Il rischio è di affidare a poche persone, ritenute *leader*, le decisioni che invece dovrebbero essere frutto di processi dialogici, partecipativi e interculturali proprio per l'intreccio di voci diverse (Anselmi, 2017).

Questo quadro descrive una crisi della democrazia (Ulivieri, 2018): l'allontanamento delle persone dai meccanismi che regolano il funzionamento delle società democratiche è inesorabile, con l'astensione sempre maggiore dall'esercizio del diritto di voto, il rifiuto a vivere a pieno la dimensione dell'impegno civile e la difficoltà ad avere confronti seri sulle criticità del nostro tempo. La crescente sfiducia dei cittadini nelle istituzioni pubbliche è un altro aspetto di questo oblio democratico (Sciolla, 2013): ne deriva la crescita di tendenze populiste e sovraniste, poiché l'affidabilità che la *res publica* non riesce più a garantire viene ricercata nelle singole persone (Azzarà, 2017). Il cortocircuito è palese: la necessità di cambiamenti radicali è condivisa, ma non c'è possibilità di attuarli proprio per l'indisponibilità a far valere il proprio *potere democratico*.

Qui affrontiamo la questione secondo una prospettiva precipuamente pedagogica, sostenendo che la risposta a questo problema politico deve essere educativa. In effetti, occorre addentrarsi in una riflessione teorico-operativa che risponda almeno a due domande chiave:

- quale idea di scuola può sostenere un progetto di cittadinanza autenticamente democratica?
- perché e come l'educazione civica può rappresentare l'innescò per risvegliare un impegno per il bene comune?

Rispondendo a questi interrogativi vogliamo dare un contributo che possa favorire una riflessione sul senso dell'esperienza scolastica e sulla possibilità che sia volano di giustizia sociale e di cittadinanza attiva e plurale.

Agire all'insegna dell'equità: ripensare la scuola

Il ruolo dell'educazione per raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale è riconosciuto a livello internazionale (OECD, 2012; ONU, 2015): la scuola può infatti fornire un contributo significativo per rendere ciascuno attore della Storia, capace di riconoscere e contrastare forme di ingiustizia e oppressione (Adams, 2007; Hackman, 2005). La chiave di volta è l'assunzione dell'equità come orizzonte di senso (Ainscow, 2020): occorre garantire a tutti percorsi educativi e formativi eccellenti volti all'acquisizione delle capacità indispensabili per esercitare la cittadinanza, intesa come partecipazione attiva alla vita politica, sociale, culturale ed economica sul piano locale e globale; è essenziale promuovere visioni che enfatizzino il pluralismo come quotidiana esperienza, così che le diversità non si trasformino in disuguaglianze.

Si tratta di una concezione di equità che risponde ai costrutti di uguaglianza delle opportunità, di capacità e inclusione sociale (Ferrero, 2023). Riferirsi a queste cornici è cruciale, poiché sostengono un ripensamento strutturale dei sistemi scolastici e del significato dell'esperienza formativa. L'attenzione è infatti sui processi, non sui risultati: si afferma così l'urgenza di superare una concezione bancaria del sapere e l'idea di scolarizzazione come trasmissione culturale, per accedere a una visione di scuola come promotrice del miglioramento delle condizioni di vita di ciascuno, dell'innovazione sociale, della crescita individuale e comunitaria. È evidente la dimensione politica di questo impegno pedagogico (Violante et al.,

2021): è imprescindibile intrecciare istanze *bottom-up* con indirizzi *top-down* per dar forma a una *nuova* scuola, non accartocciata in cavilli burocratici e tensioni al funzionalismo ma aperta al proprio mandato più eminentemente educativo e di impatto sociale.

È perciò doveroso mettere in discussione idee di educazione e in particolare di scuola orientate al merito e al neoliberismo (Boarelli, 2019; Barone, 2006). L'esperienza formativa di bambini e ragazzi non può essere piegata a meccanismi di competizione per cui esistono saperi ritenuti utili e altri inutili, nel tentativo ultimo di standardizzare intelligenze e stili di apprendimento. Le conseguenze di queste concezioni di scuola sono molteplici:

- si confonde il *privilegio* con il merito, premiando con valutazioni più alte gli alunni che partono da condizioni più favorevoli grazie a un *background* socioeconomico e socioculturale più alto;
- si etichettano gli studenti unicamente in base al loro rendimento scolastico, non interrogandosi sulle motivazioni che producono un determinato risultato e non intervenendo sui processi che potrebbero portare cambiamenti migliorativi rispetto a situazioni critiche;
- al termine della secondaria di primo grado, si crea una stratificazione tra alcuni indirizzi scolastici ritenuti di serie A e altri ritenuti di serie B, con azioni di orientamento che spesso non si basano su reali attitudini e desideri dei ragazzi ma sui risultati ottenuti.

Gli effetti negativi e peggiorativi sulle vite dei singoli di una scuola che ponga come propri criteri operativi visioni che derivano dalle teorie del merito e del neoliberismo sono evidenti; occorre però sottolineare la connessione tra l'oblio democratico a cui stiamo assistendo e i processi formativi in cui il risultato individuale prevale sulla dimensione comunitaria dell'apprendimento in termini di valore di una conoscenza co-costruita (Cingari, 2024). In fin dei conti si creano forme di competizione tra studenti già dai primi anni di scuola: bisogna dimostrare di aver acquisito conoscenze e competenze in forma rigorosamente individuale, senza che il raggiungimento di determinati traguardi possa essere inteso come impresa comune (Sandel, 2021). Questo modello di scuola, che si estrinseca nella triade didattica "spiegazione in aula, lavoro individuale in ambiente domestico, verifica", rende l'esperienza formativa un percorso finalizzato a ottenere un buon risultato *per sé stessi*, in vista di vantaggi strettamente personali; l'apprendimento non è dunque considerato un'opera collettiva, in nome di un obiettivo che chiama in causa tutti e il cui raggiungimento richiede l'apporto peculiare di ciascuno.

I significati impliciti ed espliciti propri del processo formativo si traducono in *habitus* che riguardano non solo la vita scolastica in sé ma anche il ruolo assunto in ambito pubblico. Nel caso di un'istruzione con queste caratteristiche, la cultura della competizione porta bambini e ragazzi a focalizzarsi sul loro successo personale più che sulla crescita e sul benessere della comunità, con l'acquisizione di una mentalità individualistica che fa vedere gli altri come concorrenti e non come persone con cui interessare relazioni significative e collaborative (Michelini, 2023; Mijs, 2016). Ne deriva una mancanza di empatia e solidarietà nei termini di una disattenzione all'altro, al suo punto di vista e ai benefici di una relazione dialogica con persone portatrici di sguardi e prospettive differenti.

Avendo interiorizzato l'urgenza di dimostrare il proprio valore non come contributo peculiare a un discorso comune ma come primato rispetto agli altri, si perde la fiducia in ciò che è pubblico: se il sistema scolastico non agisce da *great equalizer* (Bernardi, Ballarino, 2016) e non garantisce a tutti eque opportunità di crescita e apprendimento, a livello inconscio comincia a formarsi un'idea di non affidabilità delle istituzioni, determinata dalla loro incapacità o non volontà di produrre un cambiamento sociale significativo. Il successo percepito come qualcosa di puramente individuale conduce a perdere di vista il senso di appartenenza a una comunità e l'importanza di contribuire in maniera sinergica al bene co-

mune. Per invertire la tendenza rispetto alla mancanza di impegno civile e partecipazione democratica occorre dunque abbandonare logiche meritocratiche e neo-liberiste applicate alla scuola, adottando un approccio olistico in cui i vari saperi disciplinari siano utilizzati per incoraggiare la crescita di cittadini responsabili, consapevoli e impegnati.

L'educazione civica: una cornice interdisciplinare per il bene comune

L'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale alle altre materie rappresenta un'opportunità unica per promuovere un cambio di paradigma rispetto a una scuola tautologicamente rivolta a sé stessa e disattenta rispetto al suo ruolo cruciale per il risveglio democratico (Damiani, 2021; Ferrero, Mulas, 2021). La *ratio* non è tanto affrontare contenuti disciplinari connessi con la dimensione della cittadinanza, ma immaginare occasioni in cui bambini e ragazzi esercitino il loro *potere* di cittadini. In società sempre più complesse, diviene imprescindibile considerare in maniera congiunta gli aspetti locali e globali che hanno effetti sulla quotidianità di ciascuno (Fiorucci, 2018; Gross, 2021): non è più possibile pensare di fornire agli alunni conoscenze astratte che dovranno rielaborare per poter essere in futuro cittadini; di converso, occorre agire in ottica educativa, considerandoli come persone capaci di agire nello spazio pubblico al di là dell'età.

L'educazione civica può dunque qualificarsi come cornice interdisciplinare che favorisce l'impegno per il bene comune (Campanini, 2014; Kotler, 2022). Con questa espressione ci riferiamo al benessere, agli interessi e ai bisogni di una comunità, tenuto conto delle variabili culturali, storiche, politiche e sociali (Botturi, Campodonico, 2014). L'aspetto etico è essenziale, poiché richiama alla responsabilità sia come singoli sia come gruppo nel trovare soluzioni condivise per raggiungere obiettivi che ci si è posti insieme (Maritain, 2022). Si tratta di comprendere che cosa sia *bene* e *giusto* per l'intera comunità e in virtù di questo elaborare decisioni e norme sociali.

Le relazioni interpersonali e la cura rappresentano in questo senso le fondamenta del bene comune, poiché promuovono le interconnessioni sociali, creando legami che favoriscono il senso di appartenenza e la solidarietà (Casucci, 2022): si forma così una comunità coesa che, essendo capace di promuovere un dialogo generativo tra anime diverse al suo interno, riesce ad aprirsi ad altre comunità in un continuo rimando tra locale e globale. Si dà così valore all'empatia, intesa come capacità di osservare, percepire, accorgersi di qualcosa che si trova improvvisamente di fronte a sé e dunque non come sentimento ma come forma di conoscenza (Granata, 2016). Questa postura è finalizzata al bene comune poiché è foriera di un impegno attivo per la creazione di una comunità coesa e solidale, dove il benessere di tutti i membri è valorizzato e preservato: l'educazione civica può sostenere l'impegno della scuola e, più in generale, della comunità educante per favorire il protagonismo di bambini e ragazzi e un cambio di prospettiva rispetto a società fortemente individualiste.

L'interdisciplinarietà propria dell'educazione civica consente agli studenti di interpretare le questioni sociali, politiche ed economiche e le loro interconnessioni in modo olistico (Perla, 2020): possono così sviluppare una comprensione profonda dei problemi e delle sfide che le società contemporanee devono affrontare, divenendo consapevoli della necessità di sguardi diversi e lavoro collettivo. In questo senso, uscire dalle aule per fare esperienza di cittadinanza nello spazio pubblico consente loro di interiorizzare la necessità di impegnarsi in prima persona per promuovere il cambiamento migliorativo e l'innovazione sociale nella loro comunità (Benetton, Scarlatti, 2021; Pontecorvo, 2021): bambini e ragazzi possono così capire l'intreccio tra giustizia sociale, cittadinanza e impegno civile nelle sue implicazioni locali e globali, oltre a immergersi in percorsi in cui l'apprendimento è significativo. Si sviluppano così compe-

tenze trasversali, come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi, la collaborazione e la comunicazione efficace: si tratta di elementi essenziali per agire da cittadini in una società democratica.

Il carattere interdisciplinare dell'educazione civica ha un profondo significato interculturale: consente agli studenti di muoversi tra saperi e cornici di senso differenti, allenandoli ad apprezzare prospettive inusuali e sviluppare un senso di rispetto e comprensione per gli altri (Tarozzi, 2015). Si tratta di un esercizio epistemico ed epistemologico che deve poi acquisire carattere concreto attraverso occasioni in cui sperimentare il funzionamento delle istituzioni democratiche, i diritti e doveri dei cittadini e l'importanza della partecipazione attiva nella vita civica (Losito, 2014): da un lato, queste esperienze preparano bambini e ragazzi a essere cittadini informati e impegnati, capaci di contribuire positivamente alla società; d'altro canto, consentono loro di orientare i processi di sviluppo comunitario e far sentire la propria voce per prendere decisioni che vadano oltre la dimensione locale. Emerge perciò la possibilità per l'educazione civica di sostenere una visione complessiva della cittadinanza, tra globale e locale: dal punto di vista di bambini e ragazzi, significa assumersi la responsabilità verso la propria comunità in un'ottica *glocale* (Cerrato, 2023), ossia prendendosi cura del proprio territorio considerando le implicazioni delle scelte su un piano più ampio (nazionale, europeo e globale).

Conclusioni

La crisi della democrazia chiama in causa la scuola: sono infatti urgenti risposte precipuamente educative per favorire una cultura della partecipazione e della cittadinanza a partire dalle giovani generazioni; il loro impegno è fondamentale per rinnovare le istituzioni pubbliche e renderle più solide e affidabili. Si tratta di un lavoro pedagogico finalizzato a rinsaldare i legami sociali e le relazioni tra persone per scardinare le derive individualistiche che hanno fatto perdere di vista l'importanza del *far comunità* e di dare il proprio contributo per un progetto condiviso e plurale.

Risvegliare la responsabilità sociale delle persone richiede un ripensamento dell'esperienza formativa, troppo spesso orientata a visioni meritocratiche e neoliberiste che enfatizzano il *focus* sui risultati ottenuti e non sui processi, con derive di individualismo e di competizione che hanno effetti negativi sulla partecipazione alla vita democratica. Abbracciare visioni di equità che consentano di avere come orizzonte di senso la necessità di garantire a tutti percorsi eccellenti e sostengano il valore della scuola come "palestra di cittadinanza" in cui bambini e ragazzi imparino a essere attori della Storia, comprendendo l'importanza di agire nello spazio pubblico e vivere la dimensione comunitaria dell'impegno civile.

L'educazione civica come disciplina trasversale agli altri ambiti di insegnamento consente dunque di sviluppare percorsi di cittadinanza attiva in cui comprendere a pieno il carattere complesso e plurale delle nostre società: partecipando ai processi decisionali, gli alunni orientano lo sviluppo delle proprie comunità e, in virtù delle interconnessioni che legano i territori, agiscono in prospettiva *glocale*, con scelte che potenzialmente possono avere riverberi oltre i confini del proprio contesto di azione. In ultima istanza, l'educazione civica si configura come disciplina che sostiene un impegno per il bene comune in termini di contributo per rinsaldare relazioni e legami sociali e dare a tutti l'opportunità di partecipare attivamente ai processi di determinazione e trasformazione dell'identità comunitaria.

Bibliografia

- Adams M. (2007). Pedagogical frameworks for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 39-58). New York: Routledge.
- Ainscow M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.
- Amerio P. (2017). *Vivere insieme. Comunità e relazioni nella società globale*. Bologna: Il Mulino.
- Anselmi M. (2017). *Populismo. Teorie e problemi*. Milano: Mondadori Università.
- Azzarà G.S. (2017). *Nonostante Laclau. Populismo ed egemonia nella crisi della democrazia moderna*. Milano-Udine: Mimesis.
- Barone C. (2006). *Le trappole della meritocrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Benetton M., Scarlatti G. (2021). Sconfinamenti outdoor. Un percorso di educazione diffusa alla sostenibilità a partire dalla scuola. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 228-236.
- Bernardi F., Ballarino G. (2016). Education as the great equalizer: a theoretical framework. In F. Bernardi & G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 1-16). Cheltenham: Edward Elgar.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Botturi F., Campodonico A. (Eds.) (2014). *Bene comune. Fondamenti e pratiche*. Milano: Vita e Pensiero.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Campanini G. (2014). *Bene comune. Declino e riscoperta di un concetto*. Bologna: EDB.
- Casucci M. (Ed.) (2022). *Relazioni e bene comune*. Perugia: pièdimosca.
- Cerrato M. (2023). Agire localmente pensando globalmente: l'etica della cura nello sviluppo di nuove sinapsi relazionali globali. *Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.*, (194), 18-33.
- Cingari S. (2024). Il merito contro la democrazia. *indiscipline-rivista di scienze sociali*, 4(1), 72-76.
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola democratica*, 12 (speciale), 29-42.
- Ferrero V. (2023). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan M. Anshari, E.Z.H. Ali & N. Ahmad (Eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). Hershey: IGI Global.
- Ferrero V., Mulas F. (2021). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10 (1), 163-178.
- Fiorucci M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*, 16 (1), 115-127.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Caorcci.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *Pedagogia oggi*, 19(2), 71-78.
- Hackman H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Kotler P. (2022). *La sfida del bene comune. Come riconoscere e promuovere i valori democratici di una comunità*. Sansepolcro (AR): Aboca.
- Losito B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 2(1), 53-72.
- Maritain J. (2022). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Michelini M.C. (2023). La Scuola del Merito. *Pedagogia più didattica*, 9(1), 65-78.
- Mijis J.J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their im-

- plications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.
- Morelli U. (2023). *Indifferenza. Crisi di legame sociale, nuove solitudini e possibilità creative*. Roma: Castelveccchi.
 - Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Milano: Le Lettere.
 - Occorso E., Scarpetta S. (2022). *Un mondo diviso. Come l'Occidente ha perso crescita e coesione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
 - OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
 - ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York: ONU.
 - Perla L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo. *Nuova Secondaria*, 37(10), 222-238.
 - Pontecorvo C. (2021). La dimensione evolutiva nell'educazione civica e alla cittadinanza. *Scuola democratica*, 12(speciale), 161-166.
 - Rodomonte M.G. (2019). Il "populismo sovranista" e l'Europa. A proposito di crisi della democrazia e del processo di integrazione europea. *Nomos*, 32(2), 1-25.
 - Sandel M. (2021). *La tirannia del merito: perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.
 - Sciolla L. (2013). Quando sono le istituzioni a generare sfiducia. *Sistemi intelligenti*, 25(1), 164-172.
 - Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
 - Olivieri S. (2018). Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali. In S. Olivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 13-22). Lecce: Pensa MultiMedia.
 - Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

UN NUOVO MODO DI VIVERE LA CITTADINANZA GLOBALE. PROSPETTIVE SULL'INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE CIVICA

di Annalisa Quinto, Luca Vittori, Università di Bologna

Abstract

L'articolo si interroga sulla possibilità di trasformare le ore di educazione civica in un canale privilegiato attraverso cui introdurre nelle scuole l'educazione alla cittadinanza globale in quanto possibile strumento per promuovere cittadinanza attiva e fornire agli insegnanti una nuova prospettiva educativa e un ethos pedagogico di respiro globale. Il contributo evidenzia limiti e criticità della legge 92/2019 e propone una chiave di lettura sull'educazione alla cittadinanza attenta sia alla complessità e ai cambiamenti del nostro tempo che ai bisogni e alle difficoltà di chi vive la scuola quotidianamente.

The article questions the possibility of transforming civic education lessons into a privileged channel through which global citizenship education can be introduced into schools to promote active citizenship and provide teachers with a new educational perspective and a global pedagogical ethos. The paper highlights the limitations and criticisms of Law 92/2019 and provides a key to understanding citizenship education that considers both the complexities and changes of our times and the needs and difficulties of those who live in schools every day.

Premessa

Parlare di cittadinanza oggi significa necessariamente declinarla secondo una prospettiva globale. Sì, perché le sfide imposte dal nostro contesto sociale e culturale sono globali e interconnesse e non possono essere affrontate e risolte su scala esclusivamente locale (Tarozzi, 2021). Tuttavia, il nostro ordinamento sembra muoversi in una direzione opposta a questa. Anzi, sembra tornare sui suoi passi e ricalcare la strada che lega indissolubilmente cittadinanza, Stato nazione e discendenza secondo il criterio dello *ius sanguinis*. Ne è un esempio il fatto che si sia tornato a parlare di educazione civica e non più di educazione alla cittadinanza.

Per affrontare il tema della cittadinanza e delle modalità con cui educare le giovani generazioni al suo esercizio bisogna, invece e innanzitutto, riconoscere la sua intrinseca complessità. Il concetto di cittadinanza, infatti, è per natura caratterizzato da ambivalenze e contraddizioni che si sono andate stratificando nel corso del tempo. È doveroso sottolineare, inoltre, che quello di cittadinanza non è un termine neutro, ma influenzato e orientato dalle tendenze politiche, ideologiche e sociali del momento. Quali sono queste ambivalenze e contraddizioni? Da un lato la cittadinanza sancisce l'appartenenza ad una comunità o ad una nazione e concede benefici/privilegi legati allo status di cittadino, dall'altro esclude chi resta fuori dai confini prestabiliti negando quegli stessi benefici/privilegi; ancora, il costrutto di cittadinanza si compone di due dimensioni, una istituzionale, l'altra sociale. La prima deriva dallo stretto rapporto esistente tra cittadini e istituzioni, la seconda emerge dai rapporti sociali che in un dato contesto si creano e che dipendono dai modi dell'abitare un luogo; infine, la cittadinanza si connota al contempo come status giuridico, quindi come condizione statica, ma anche come processo dinamico che si realizza nell'azione e nel suo esercizio.

Si rintracciano quindi diverse declinazioni del concetto di cittadinanza: come senso di appartenenza ad uno Stato Nazione che delimita spazi materiali e sim-

bolici; come insieme di diritti e doveri che dovrebbero essere garantiti a chi abita un dato territorio; come strumento di inclusione/esclusione sociale.

In realtà, la crescente complessità che connota la società contemporanea mette in evidenza i limiti di questo approccio. È necessario, dunque, ripensare il paradigma della cittadinanza declinandolo in ottica globale e con esso anche le forme di educazione alla cittadinanza che si realizzano nei contesti formali. Queste, infatti, non possono più continuare a mostrarsi cieche e spesso indifferenti di fronte agli evidenti cambiamenti che le società stanno avendo proprio a livello di composizione sociale. I dati più recenti ci mostrano che nelle scuole italiane il numero di studenti stranieri (europei ed extraeuropei) di prima o di seconda generazione continua a crescere. Ad aprile 2023 il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha certificato la presenza di 888.880 alunni con *background* migratorio per l'anno scolastico 2022/23. Si stima che a tale ritmo di crescita in dieci anni si potrà arrivare ad un milione di studenti e studentesse (Fondazione ISMU ETS, 2024). La questione, dunque, non riguarda la possibilità o meno di "inventare" nuove festività, di "essere tolleranti", di avere "buonsenso" o "contenere il fenomeno" introducendo un tetto massimo di alunni stranieri per aula, riguarda invece la necessità di riconoscere che tali mutamenti sono ormai strutturali e non possono essere affrontati più in ottica emergenziale.

Cosa significa, allora, educare alla cittadinanza oggi? Per rispondere a questa e ad altre importanti domande si ritiene necessario riportare un breve excursus storico che ripercorra denominazioni, significazioni e passaggi cruciali della storia dell'educazione alla cittadinanza in Italia.

L'educazione civica dall'800 ad oggi: una storia che si ripete

Nel corso degli anni, l'insegnamento dell'educazione civica è stato soggetto a cambiamenti e revisioni riflettendo spesso le tendenze politiche e sociali del momento. I termini con cui esso è stato declinato nel nostro ordinamento, infatti, sono vari e rispecchiano posizionamenti ideologici e politici, confusioni concettuali, incertezze normative e difficoltà didattiche. Tra i termini ritroviamo: educazione civica, Educazione alla convivenza democratica, educazione civica e cultura costituzionale, Educazione alla convivenza civile, Cittadinanza e Costituzione.

La storia dell'educazione civica in Italia ha radici molto antiche che risalgono al 1859, quando con la legge Casati 3725, lo Stato, nell'ambito dell'istruzione elementare, si impegnava a promuovere la coesione nazionale e la formazione della coscienza civica degli italiani attraverso un approccio trasversale alle nozioni basilari e agli insegnamenti. Successivamente, con la legge Coppino 3961 del 1877 e con i Programmi presentati dal ministro Boselli del 1888, si pose l'accento sull'importanza dell'istituzione scolastica per la promozione del ruolo di cittadino. Con l'avvento del fascismo prese avvio una complessa e articolata opera di indottrinamento da parte del "Ministero dell'Educazione nazionale" che affidava alle scuole il compito di trasferire e diffondere tra le nuove generazioni i valori politici e ideologici dello Stato educandoli a "credere, obbedire, combattere". In questa veste la scuola si trasformava in quello che, successivamente, Althusser nel 1970 avrebbe chiamato "apparato ideologico dello stato", ovvero un luogo garante, riproduttore e legittimatore della struttura gerarchica della società e dei meccanismi di potere in essa stabiliti. Dopo il 1945 le macerie lasciate dal fascismo e dalla guerra furono non solo macerie materiali – poiché bisognava ricostruire un'Italia e un'Europa distrutta dagli scontri – ma anche macerie immateriali – poiché bisognava restituire dignità e identità a tutti coloro che avevano vissuto e subito gli orrori del conflitto –. È in questo contesto che si collocano alcune iniziative promosse da Guido Gonella, Ministro alla pubblica istruzione dal 1946 al 1951, tra cui il disegno di legge 2100 del 1951 dal titolo "Norme generali sull'istruzione" che proponeva l'introduzione dell'educazione civile per promuovere la conoscenza della Costituzione, della struttura dello Stato e la formazione di una coscienza civile nazionale. L'idea sostenuta dal Ministro e dalla Consulta riteneva che l'edu-

cazione civile non potesse realizzarsi solo nell'insegnamento specifico della materia, ma dovesse concretizzarsi nell'organizzazione e nell'azione complessiva della scuola e di tutte le discipline curriculari. Pochi anni dopo, nel 1958, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro, introdusse l'insegnamento dell'educazione civica anche nelle scuole secondarie di primo e secondo grado con il DPR 585 del 13 giugno 1958. Il merito di tale provvedimento va ricercato nell'idea di Moro di rendere la materia trasversale agli altri insegnamenti aprendo la riflessione sulla cittadinanza quale costruito complesso e multidimensionale. L'educazione civica, quindi, venne inserita ufficialmente nella scuola secondaria e inglobata nella cattedra di italiano, storia e geografia conservando però un valore interdisciplinare. Per quanto riguarda le scuole elementari, invece, nel 1955 con il DPR 503 venne introdotta l'Educazione civica e morale, in seguito sostituita con la denominazione di Educazione alla convivenza democratica con il DPR 104/1985. Nel 1996, sotto il Governo Dini, il Ministro Lombardi varò una direttiva ministeriale intitolata "Programmi di insegnamento di Educazione Civica" con l'ampio documento allegato "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale" che, però, non furono approvati a causa della caduta del Governo Dini. Il dibattito venne recuperato con il successivo Governo Prodi in cui il Ministro Berlinguer con il DPR 249/1998 introdusse il Regolamento recante lo "Statuto delle studentesse e degli studenti" con cui la scuola diveniva «comunità di dialogo, ricerca, esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita delle persone in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno opera per garantire la formazione alla cittadinanza». Nel 2003 l'art. 2 della legge 53 (Legge Moratti) stabilì che la scuola dovesse contribuire alla formazione spirituale e morale delle nuove generazioni ispirandosi ai principi della Costituzione e allo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, nazionale e alla civiltà europea nonché ai principi della convivenza civile. Ulteriori modifiche furono introdotte con il Dlgs 59/2004 e con le Indicazioni Nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado che introdusse l'insegnamento di Educazione alla convivenza civile in cui confluirono l'educazione alla cittadinanza ambientale, alimentare, stradale, alla salute e all'affettività. L'art. 1 co. 5 del Dlgs 226/2005, relativo al secondo ciclo, stabiliva invece che i percorsi dovessero promuovere: l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, saper essere, saper fare e l'agire, la riflessione critica, l'autonomia di giudizio, l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Il 30 ottobre 2008, dopo un iter lungo e faticoso, il decreto legge 137/2008 firmato dalla Ministra Gelmini fu convertito in legge con il n. 169 che prevedeva all'art. 1 l'introduzione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione con il relativo Documento di Indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento. L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione venne riconfermato anche dalle *Indicazioni Nazionali* per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Con la legge 107/2015 si inizia a parlare di Educazione alla Cittadinanza Attiva e si inserisce nei programmi scolastici anche lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione e la promozione di:

- educazione interculturale;
- rispetto delle differenze;
- dialogo tra le culture;
- responsabilità;
- solidarietà;
- cura dei beni comuni;
- consapevolezza di diritti e doveri.

Il primo giugno del 2018 Massimiliano Capitanio, parlamentare della Lega, presenta come primo firmatario la proposta di legge 682 sull' "Istituzione dell'insegnamento dell'educazione civica nella scuola primaria e secondaria e del premio annuale per l'educazione civica". La legge 92/2019 entra in vigore il 20 agosto e

viene seguita nel 2021 dalle Linee Guida per la sua attuazione. La legge pone a fondamento dell'Educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana riconoscendola quale *«norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»*. All'art. 7 si legge che le istituzioni scolastiche sono chiamate a *«promuovere comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro»*.

Ciò che si osserva è che la legge riporta al centro del discorso sulla cittadinanza la dimensione civica di questa non discostandosi dalle modalità con cui l'Educazione civica è stata pensata e insegnata nella storia della scuola italiana. Infatti, nonostante siano presenti accenni alla sostenibilità e alle questioni ambientali, si dimostra miope rispetto a temi nuovi ed emergenti che superano la dimensione locale-nazionale-continentale della cittadinanza. Ciò è dimostrato dai tre principali assi della Legge che enfatizzano la dimensione locale e territoriale:

- Costituzione: diritto, legalità e solidarietà.
- Sviluppo sostenibile: educazione ambientale e tutela del patrimonio e del territorio
- Cittadinanza digitale: capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali.

Educazione civica, un'occasione persa?

Da una lettura approfondita del testo di legge e delle Linee guida emergono elementi critici della "nuova" educazione civica. Alcuni di questi sono legati ai contenuti, agli approcci e ai principi su cui si fonda, altri sono di carattere propriamente pratico e riguardano le modalità di implementazione della legge e della disciplina. Come accennato, non c'è alcun dubbio che la legge abbia un chiaro respiro nazionale nonostante l'attenzione alla dimensione europea. Manca, dunque, una prospettiva globale il che significa che poca – o nessuna – attenzione è stata rivolta ai numerosi richiami che a livello nazionale e internazionale vengono fatti da più voci sull'importanza del concetto di Educazione alla Cittadinanza Globale. Un altro elemento critico è legato alle modalità con cui è stato declinato il principio della trasversalità. Se è vero che l'Educazione civica è stata presentata come insegnamento trasversale, è vero anche che, come per qualsiasi altra disciplina, è stato indicato un monte ore annuale pari a 33 ore, è stata prevista la figura del docente coordinatore, è stata posta molta enfasi sulla valutazione individuale finale e sono stati previsti traguardi di competenze/competenze disciplinari e obiettivi di apprendimento. Tutto questo ha sollevato non poche perplessità e in alcuni casi indignazione tra i docenti che sono consapevoli di non avere le competenze adeguate per implementare quella che viene venduta come disciplina trasversale, ma che alla fine è a tutti gli effetti un nuovo insegnamento. Senza contare che la legge non tiene per niente in considerazione le difficoltà che quotidianamente la scuola si ritrova ad affrontare già nelle attività ordinarie. Questa è una chiara conseguenza dell'approccio utilizzato dal legislatore in fase di progettazione che mostra la totale mancanza di coinvolgimento delle parti interessate nell'iter legislativo. L'approccio che ha portato alla legge, infatti, sin dai suoi primi momenti di vita, è stato di chiaro stampo *top-down*. Il risultato è stato quello di varare una legge che impone l'ennesimo cambiamento dall'alto senza avere contezza di ciò che significa vivere le aule scolastiche. Un approccio, questo, totalmente opposto a quello invece utilizzato solo un anno prima dall'entrata in vigore della legge 92/2019 per redigere la Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (2018), richiesta dal Consiglio nazionale per la cooperazione allo sviluppo in collaborazione con il MAECI. La Strategia, infatti, ha optato per un approccio *bottom-up*, multiattoriale e *multistakeholder* con l'obiettivo di realizzare uno stru-

mento che fosse realmente utile ai suoi destinatari finali e che tenesse conto non solo dei loro bisogni, ma anche delle specificità delle realtà sociali, culturali, territoriali.

A questo punto, la legge 92 pare più un atto politico da parte dell'allora governo giallo, verde che un reale impegno a fornire agli studenti le competenze necessarie per affrontare le sfide che la crescente complessità e interdipendenza delle società pone alle cittadine e ai cittadini, italiani e non. La legge compie un vero e proprio passo indietro, per finalità e obiettivi, sia rispetto a come l'educazione civica è stata pensata e insegnata in passato, sia alla Strategia Nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale. Infatti, se non è un segreto il sostegno di una certa politica italiana all'idea di cittadinanza fondata sulle tradizioni dello stato nazione, che privilegia i legami di sangue (*ius sanguinis*) rispetto a quelli con il territorio (*ius soli*), sorprende che la legge non faccia mai riferimento alla Strategia e al quadro di riferimento proposto dalle Nazioni Unite e dell'UNESCO per un'educazione alla cittadinanza inclusiva e globale (UNESCO 2014; 2015). Così, pare evidente un discostamento tra l'idea di educazione civica proposta dalla Legge 92 e quella proposta dalla Strategia Nazionale per l'ECG, la quale risulta decisamente più all'avanguardia per numerose ragioni. Tra queste il già citato processo partecipato che ha portato alla sua definizione, il riconoscere l'ECG come un approccio educativo realmente trasversale e non una materia da aggiungere ai curriculum, l'enfasi nel sottolineare l'importanza di combinare educazione formale e non formale e il riconoscimento della dimensione globale della cittadinanza.

Pare allora una strada percorribile quella di individuare un punto di incontro tra educazione civica e educazione alla cittadinanza globale. Le due strade, infatti, non sono in opposizione tra loro, non sono cavalli di troia per introdurre nelle scuole ideologie o tendenze politiche. Non sono atti politici e, quindi, non possono e non devono essere strumentalizzate.

Conclusioni: educazione civica e ECG, un matrimonio possibile?

Come dimostrato dall'esistenza di una Strategia Nazionale *ad hoc*, quindi, l'introduzione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nelle aule scolastiche non è un capriccio. Una ulteriore conferma si trova nel Global Education and Learning (GEL) Database¹, un archivio digitale – ideato e costruito dalla Cattedra UNESCO in Global Citizenship Education in Higher Education dell'Università di Bologna – che raccoglie i contributi nazionali e internazionali sul tema della Cittadinanza Globale, dalla cui analisi emerge chiaramente che c'è una sempre maggiore attenzione nel dibattito accademico intorno a questa. Infatti, dal 2015 ad oggi si riscontra un sensibile aumento delle pubblicazioni sui temi ECG a livello nazionale (e internazionale). È importante osservare, però, che la maggior parte dei contributi in lingua italiana ha natura teorica, concettuale e politica mentre sono ancora pochi quelli che alimentano il dibattito sulle possibili strategie e pratiche di implementazione. Tale aspetto pare una conferma del fatto che spesso i pratici non siano supportati adeguatamente dal lavoro accademico e politico e che questi ultimi più che ragionare in ottica pratica siano più propensi a marcare politicamente il dibattito sull'educazione.

Detto ciò, nel contesto italiano l'ECG viene spesso declinata secondo i canoni dell'"educazione alla pace," "allo sviluppo sostenibile" e "alla cittadinanza" mentre raramente viene accostata all'educazione civica. Infatti, pare che l'entrata in vigore della legge 92/2019 abbia favorito un maggior interesse a livello accademico, politico e pratico sull'ECG (Faggioli & Inguaggiato 2021), ma allo stesso tempo ha segnato una differenza tra questa e ciò che viene inteso come "educazione civica". A tal proposito, un recente report pubblicato all'interno del progetto PRIN "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through

¹ Il GEL Database è consultabile al seguente indirizzo: <https://projects.dharc.unibo.it/digestgel/>.

civic education” (GloCivEd)² mostra esattamente quali siano le tendenze ed i posizionamenti degli esperti, facendo emergere ancora una volta la necessità di una maggiore chiarezza concettuale e di fornire ad insegnanti e direttori scolastici un linguaggio comune per facilitare l’introduzione della ECG nei curricula scolastici.

“Mal comune mezzo gaudio” si potrebbe dire per favorire questo matrimonio. Infatti, sia ECG che educazione civica soffrono gli stessi mali: una mancata chiarezza concettuale, una concreta difficoltà di tradursi in pratiche e l’eccessiva enfasi su trasversalità e interdisciplinarietà che, piuttosto che arricchire pratiche e contenuti, finiscono per trasformarsi in uno spaventoso mare aperto senza rotta e direzione. Pare quindi necessario provare a individuare e incentivare punti di contatto per non sprecare l’occasione che la legge 92/2019 può offrire per trasformare le ore di educazione civica in un canale attraverso cui introdurre nelle scuole i temi legati alla cittadinanza globale.

Forse, allora, prima ancora che di strategie, leggi, curricula e ricette sarebbe importante lavorare proprio con e sugli insegnanti. Questi devono essere accompagnati a distaccarsi dalle logiche disciplinari e incasellanti che li dominano per acquisire una *forma mentis* che li renderebbe meno spaventati dal navigare a vista. A tal proposito la Cattedra UNESCO in Global Citizenship Education in Higher Education dell’Università di Bologna ha avviato e promosso una serie di sperimentazioni didattiche finalizzate a individuare strategie educative mirate per educare gli adulti (insegnanti, educatori, policymaker) ai temi della ECG e della loro implementazione. Le sperimentazioni, ormai concluse, sono state progettate a partire da un approccio trasversale, partecipativo ed esperienziale e ha permesso agli educandi di acquisire competenze necessarie per adottare iniziative nei rispettivi contesti.

In conclusione, la reintroduzione dell’educazione civica nelle scuole nella modalità imposta dalla legge 92/2019 ha comportato confusione sia dal punto di vista sia teorico-concettuale che pratico. Questa, infatti, strizza l’occhio a un’idea di cittadinanza limitata al contesto nazionale senza far riferimento alla complessità e alla eterogeneità delle società moderne. Inoltre, le Linee Guida fornite per facilitare l’implementazione della nuova educazione civica risultano difficilmente applicabili principalmente perché portano con sé la supponenza dei politici di conoscere i bisogni pratici e le difficoltà degli insegnanti, senza coinvolgere questi nel processo di scrittura. Per quanto non sia esente da confusione concettuale e pratica, si crede che la ECG intesa come ethos pedagogico e come paradigma interpretativo (UNESCO, 2015) e non come materia da insegnare, possa essere quel campo di azione che favorisce riflessioni sull’interdipendenza delle vite di tutti gli esseri viventi (animali e non) e stimolare il pensiero critico degli educandi. Tuttavia, per raggiungere questo obiettivo è fondamentale e urgente lavorare sulle competenze degli insegnanti in materia di cittadinanza globale, così che questi possano avere gli strumenti necessari per adottare strategie efficaci nel contesto di intervento.

² Il Report è scaricabile al seguente link: <https://unescochairgcd.it/global-civic-education/>.

Bibliografia

- Faggioli R. & Inguaggiato C. (2021). Italiano. In ANGEL ed. (2021), *Global Education Digest 2021*.
- Fondazione ISMU ETS (2024). *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. Milano: Franco Angeli
- Provincia Autonoma di Trento & AOI/Concord Italia (coord.) (2018). *Strategia Italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*
- UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Tarozzi M. (2021). Educating global citizenship in diverse and unequal societies. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on Global Citizenship Education* (pp. 89-102). New York: Routledge.

LO SVILUPPO DEL PENSIERO CRITICO NELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

di Luisa Salmaso, docente Scuola primaria

Abstract

Fra le competenze chiave per la cittadinanza attiva, indicate dalla Comunità Europea (2018), gioca un ruolo chiave il Pensiero Critico, senza il quale non è possibile attuare una Educazione alla Cittadinanza pienamente consapevole, attiva e responsabile. Tale costrutto, tuttavia, risulta caratterizzato da notevole complessità epistemologica-pragmatica ed è tuttora ampiamente dibattuto dalla comunità scientifica, richiedendo ai contesti formativi di confrontarsi con quadri concettuali e approcci differenti, che li stanno sfidando a costruire percorsi interazionali, integrate e coerenti.

Among the key skills for active citizenship, indicated by the European Community (2018), Critical Thinking plays a key role, without which it is not possible to implement conscious, active and responsible Citizenship Education. This construct, however, is characterized by an epistemological-pragmatic complexity and is still widely debated by the scientific community, requiring education contexts to deal with different conceptual frameworks and approaches, which are challenging them to build interactive, integrated and coherent paths.

Introduzione

Fra le competenze chiave per la cittadinanza attiva, accanto a: *abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli* (Raccomandazione del Consiglio Europeo, 2018), gioca un ruolo chiave il *Pensiero Critico*, senza il quale non è possibile attuare una consapevole, piena, attiva e responsabile *Educazione alla Cittadinanza* (art.1, comma 1, Legge 92/2019), inoltre, il *Pensiero Critico* può essere considerato un utile dispositivo (Focault, 2005; Massa, 1990, 1998) per guidare l'elaborazione di una cornice curricolare maggiormente integrata, entro la quale i contesti formativi possono trovare riferimenti utili a costruire percorsi interazionali, organici e coerenti (Michelini, 2020). Infatti, il pensiero critico può permettere un processo di inter soggettivazione rispetto alle pratiche sociali attuali, che comportano il rischio di venire attraversate in modo immersivo, ma superficiale e inconsapevole, soprattutto dai più giovani, oscillanti tra una sensazione super egoica di potere in quanto costantemente interfacciati con innumerevoli relazioni web-reticolari planetarie e la sensazione di ingovernabilità dei processi decisionali; tale oscillazione sembra rendere più faticosa la capacità di azione, la costruzione di direzioni di senso, la componibilità ermeneutica del reale dentro cui posizionarsi in modo libero e responsabile (Margiotta, 2009; Mortari, 2008; Nussbaum, 2010). Tuttavia, c'è da tenere presente che il costrutto di *Pensiero Critico* è caratterizzato da notevole complessità epistemologica-pragmatica e risulta tuttora ampiamente dibattuto dalla comunità scientifica internazionale, sollecitando i formatori alla ricerca e al confronto continuo, soprattutto per quel che riguarda la pratica didattica nei contesti scolastici.

Il Pensiero Critico: *thinking skill* tra opportunità e criticità

La ricerca attuale riconosce il *Pensiero Critico*: una delle componenti fondamentali per lo sviluppo delle cosiddette *Thinking skills*, insieme al *Pensiero Creativo*, al *Saper Prendere Decisioni* e al *Saper Risolvere Problemi*; una delle principali competenze considerate necessarie in questo secolo, insieme a competenze di comunicazione e di collaborazione (Costa, 2001; Lamb et al., 2017; Halpern & Butler, 2019; Lombardi et al., 2022). Come riportano vari autori, nonostante l'importanza di promuovere un pensiero critico sia riconosciuta universalmente fin da tempi molto remoti e sia particolarmente sollecitata in tempi più recenti (v. *framework* del Consiglio Europeo, 2015, 2016, 2019, 2020), la definizione di questo costrutto non presenta tuttora un accordo pienamente condiviso tra i numerosi studiosi, afferenti a diverse aree disciplinari, che se ne sono occupati, denotandone la complessità epistemologica, sia dal punto di vista sia concettuale, che pragmatico. Come evidenzia Lai (ib.), la letteratura sul pensiero critico ha le sue radici in due principali discipline accademiche: filosofia e psicologia; il terzo filone rilevante che se ne è occupato è quello educativo, nel quale è possibile riconoscere anche proposte maggiormente declinate verso dimensioni definite *socio-culturali* (Imperio et al., 2020). Ancora oggi, questi settori disciplinari definiscono e affrontano con approcci differenti tale costrutto, che continua a risentire della carenza di un approccio multidisciplinare, riflettendo prevalentemente i relativi interessisettoriali di ricerca. Al fine di giungere ad un certo grado di accordo, l'*American Philosophical Association (APA)* nel 1990 coinvolse una serie di esperti, che ha concordato una definizione di pensiero critico, poi ulteriormente ampliata da Facione (1998), tuttora un riferimento per gli studi di settore, tuttavia, la ricerca e il dibattito rimangono aperti (Hitchcock, 2022). Come ricordano Manassero Mas e colleghi (2022), oggi si riconosce come l'esercizio del pensiero critico richieda la padronanza di una combinazione di fattori relativi sia ad abilità cognitive e metacognitive, sia a disposizioni, attitudini, atteggiamenti e valori, i quali portano a guidare l'utilizzo stesso delle competenze coinvolte (Ennis, 2018). Nei contesti scolastici la formazione del *Pensiero Critico*, così come di altre competenze multidimensionali, pone una serie di criticità, ampiamente dibattute dalla comunità scientifica, che si posiziona su filoni paradigmatici differenti. Qui di seguito presenteremo, sommariamente, riferimenti riconducibili a paradigmi rilevanti a livello internazionale, che, a nostro avviso, contengono elementi utili a costruire basi riflessive anche rispetto alle scelte da assumere nei percorsi di *Educazione alla Cittadinanza Attiva*. Almeno fino allo scorso decennio, la tendenza della ricerca, soprattutto secondo paradigmi riconducibili alla *Psicologia dell'Educazione*, considerava più unitariamente il gruppo delle quattro componenti delle *Thinking Skills* (Burke & Williams, 2008), scegliendo un approccio per l'insieme delle capacità di pensiero indicate e per le abilità metacognitive ad esse correlate, attraverso strumenti duttili e di facile applicazione (Burke & Williams, 2012). Come ricordano questi autori, tali percorsi sono stati creati appositamente per sviluppare sia le capacità dei ragazzi di definire, applicare e identificare le opportunità per trasferire le capacità di pensiero esplicitamente insegnate all'interno di un ambiente scolastico, sia la consapevolezza metacognitiva, tenendo conto che un certo numero di approcci relativi allo sviluppo di queste abilità hanno sostenuto come fondamentale il loro insegnamento esplicito, e questo include la definizione e l'identificazione dei processi cognitivi associati a ciascuna abilità. Tra i molti autori che si sono dovuti confrontare con la mancanza di un modello ampiamente accettato e condiviso relativo allo sviluppo delle *Thinking Skills*, Burke & Williams (ib.), dopo aver considerato vari quadri e categorizzazioni di riferimento, sono arrivati a scegliere come base principale per il loro impianto i lavori di McGuinness (1999, 2005) e di Swartz & Parks (1994), comprendendo nei loro strumenti una gamma di diversi tipi di pensiero: comparare, confrontare, classificare, raggruppare; trovare ragioni e conclusioni; inventare idee; individuare strategie implicate nel processo decisionale e nella risoluzione dei problemi. Inoltre, anche questi autori hanno scelto di includere la componente me-

tacognitiva, incorporando elementi relativi alla consapevolezza e alla conoscenza dei processi cognitivi coinvolti. Gelerstein e colleghi (2016), partendo dall'assunto che lo sviluppo delle capacità di pensiero critico dovrebbe essere un obiettivo per tutta la filiera della scuola di base e, quindi, integrato nelle quotidiane attività di classe (Caceres et al., 2020), e sottolineando le evidenze in letteratura che, per un'accurata formazione delle abilità di pensiero critico "situato", richiamano la necessità di una conoscenza specifica della materia in cui esse vengono utilizzate (McPeck, 1981; 1990; Willingham, 2008), decidono di intraprendere una revisione della letteratura di settore per definire un modello di pensiero critico che considera: *a*) le principali competenze del pensatore critico, individuate dal *Rapporto Delfi* (Facione, 1990): capacità di interpretare, analizzare, valutare, inferire, spiegare e autoregolarsi; *b*) i concetti di trasferibilità e di metacognizione (Halpern et al., 2016, 2019). Quindi, hanno elaborato un modello sequenziale, durante il quale: *gli studenti affrontano il modo in cui i loro pensieri sono formulati (interpretazione), valutano le soluzioni, esplorano e chiariscono le incoerenze o le informazioni mancanti (analisi e inferenza) e, infine, spiegano i risultati del loro processo mentale. La sequenza sollecita abilità di pensiero di ordine superiore (analisi, interpretazione e inferenza) mediante un processo metacognitivo (valutazione, spiegazione e autoregolazione)*. Questa proposta, che gli autori corroborano con alcune evidenze sperimentali, può essere considerata potenzialmente riconducibile, almeno in alcune linee, ad un paradigma socio-culturale di sviluppo nei contesti formativi (Wegerif, 2011; Wegerif et al., 2015). Manassero-Mas e colleghi (ib.), partendo da una rassegna dei principali contributi in letteratura sul costruito multidimensionale delle disposizioni e degli atteggiamenti che guidano le competenze atte ad applicare il *Pensiero Critico*, ha preso in considerazione un *framework* che attinge a due contributi più recenti (Wang et al., 2019; Fisher, 2021) e che prevede: creatività, ragionamento, argomentazione, processo decisionale, risoluzione di problemi, valutazione, giudizio, interpretazione, analisi, autoregolazione, oltre ad alcune dimensioni collaborative e dialogiche, qualificate come solide basi che caratterizzano il pensiero riflessivo (es: considerazione delle opinioni altrui, ascolto attivo ed empatico, considerazione del benessere personale e sociale), attualmente presenti in tutte le ricerche che indagano le disposizioni, attivate necessariamente nei contesti sociali (Stupple et al., 2016; Davies, 2013, 2015; Davies et al., 2018). Gli autori si richiamano ai primi lavori di autori ormai classici (Glaser, 1941; Perkins et al., 1993), che individuavano alcune componenti attitudinali "essenziali", ormai universalmente presenti in tutti i modelli che indagano queste componenti del pensiero critico: apertura mentale, curiosità intellettuale, atteggiamenti riflessivi, competenze logiche e abilità per applicarle. In particolare. I contributi di Facione e colleghi (1998, 1995, 2000, 2001) rimangono tuttora determinanti anche per coloro che intendono promuovere le disposizioni e gli atteggiamenti coinvolti in questo tipo di pensiero, e, quindi, questi autori assumono nel loro quadro di riferimento, oltre le dimensioni individuate da Facione, la scelta di utilizzare prevalentemente costrutti relativi agli atteggiamenti, tradizionalmente più funzionali per descrivere tendenze affettivo-psicologiche verso il pensiero critico, arrivando a individuare sette componenti da valutare e promuovere: curiosità, ricerca della verità, analisi, sistematicità, apertura mentale, fiducia in se stessi e prudenza. Gli stessi autori evidenziano alcuni limiti: vengono considerati solo gli aspetti attitudinali del pensiero critico e quindi si rende necessaria l'associazione con altri strumenti; sono evidenziati atteggiamenti generali, mentre gli atteggiamenti in domini specifici possono differire, sebbene gli specialisti ritengano che gli atteggiamenti generali aiutino a dimostrare la trasferibilità tra domini (cit. Ennis, 2008, 2011, 2015, 2016, 2018; McPeck, 1990; Perkins et al., 1993); non vengono percorse abbastanza specificatamente le dimensioni caratteriali e le virtù civiche, riconosciute come concorrenti per lo sviluppo di persone e società capaci di pensare in modo critico e virtuoso; si rendono necessarie maggiori integrazioni rispetto ai fattori collaborativi e dialogici, considerati atteggiamenti sociali concorrenti allo sviluppo del pensiero critico e implicanti l'elaborazione riflessiva del pensiero in gruppi (Bassot, 2016).

L'approccio interazionale tra competenze di cittadinanza e il pensiero critico: una sfida paradigmatica e formativa

Come richiamano Awan e colleghi (2018): *«l'obiettivo dell'Educazione alla Cittadinanza è la preparazione di cittadini dinamici e attivi, capaci, coinvolti criticamente e in grado di tentare di influenzare le dimensioni relative ai vari eventi sociali»*, sollecitando, con questa indicazione, la necessità di rendere maggiormente applicativa nei contesti formativi la direzione evidenziata dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018: *«È indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società»*. Quindi, gli autori (ib.) nel loro studio hanno cercato di individuare la rilevanza nei contesti formativi di scuola secondaria di cinque dimensioni del Pensiero Critico, ritenute cruciali per l'Educazione alla Cittadinanza: *disposizione a risolvere i conflitti ascoltando gli altri; capacità di fornire conclusioni e soluzioni ben motivate; capacità di pensare con mentalità aperta all'interno di sistemi di pensiero alternativi; comunicazione efficace con gli altri per trovare soluzioni a problemi complessi; competenze per partecipare efficacemente alla vita pubblica*. Lo studio, pur se parziale nel suo impianto di ricerca, arriva ad evidenziare dimensioni generali, come, peraltro, sembra accadere in altri studi internazionali, richiamando, dunque, l'ampiezza delle declinazioni possibili per questo filone di ricerca. Se negli ultimi venti anni, alcuni autori di settore hanno evidenziato la necessità di assumere la prospettiva della *Pedagogia critica*, che ha particolarmente enfatizzato i costrutti di cittadinanza critica e democratica alla base dell'obiettivo educativo focalizzato sulla trasformazione della società (Ten Dam & Volman 2004; Volman & ten Dam, 2015), considerando essenziale che un curriculum, declinato secondo il pensiero critico, presti attenzione agli effetti "politici" dell'argomentazione e del ragionamento, invece, Volman e ten Dam (ib.), ritengono che il pensiero critico oltre a capacità di pensiero di ordine superiore, richieda anche un atteggiamento *premuroso, empatico e impegnato*, e che, dunque, per formare gli studenti a una cittadinanza critica e attiva, siano necessari percorsi che contribuiscano alla capacità e alla disponibilità degli studenti a *partecipare in modo indipendente, significativo e critico in pratiche e attività sociali concrete*. Coerentemente con queste linee prospettive, gli autori propongono l'assunzione di un approccio socio-culturale basato sulla *Comunità di Pratiche in un contesto significativo*, ovvero non solo inteso come ambiente socio-costruttivo, orientato alla risoluzione dei problemi, ma, piuttosto, come ambiente di *partecipazionea pratiche sociali, intese come costellazioni di attività umane storicamente e culturalmente evolute che hanno un particolare valore e significato sia per la società, sia per gli studenti stessi* (ib.), i quali arriverebbero a considerare la loro partecipazione a tali pratiche densa di significati personali e orientata a raggiungere un possibile risultato (Van Oers 2009; Van Oers e Wardekker 1999). Gli autori (Volman & ten Dam, ib.), infatti, presuppongono che una comunità di studenti possa potenziare il pensiero critico grazie all'intreccio fondamentale tra soggetto, azioni di sviluppo e contesto culturale, in quanto coinvolti attivamente in dinamiche dialogiche-partecipative, proponendo, dunque, che l'obiettivo formativo non debba essere formulato in termini di sviluppo esclusivo del pensiero critico, ma piuttosto in termini di acquisizione di una competenza che potrebbe essere definita *«partecipare criticamente alle comunità e alle pratiche sociali cui una persona appartiene»*. Questa competenza comprende: conoscenze, abilità e disponibilità a utilizzarle (*agentività*), in quanto vengono stabilite connessioni tra il processo di apprendimento e la situazione attuale e futura in cui gli studenti vengono posti in condizione di potere e volere applicare le competenze acquisite. In questo quadro concettuale i paradigmi teorici indicati in questo paragrafo verrebbero considerati atti a fornire linee per l'elaborazione di modelli formativi e di strategie didattiche volte allo sviluppo del pensiero logico e di ordine superiore in un contesto di pratica di comunità, consentendo, dunque, il raggiungimento di un livello profondo di competenza e di capacità critica, ma anche di volontà e di capacità agentiva in varie situazioni di tipo sociale e politico (Volman & ten Dam, ib.).

Conclusioni

Johnson e Morris (2010) indicavano, già oltre una decade fa, la struttura “interazionale” come possibile rappresentazione concettuale atta a rendere visibili gli elementi relativi alla cittadinanza critica all’interno dei vari livelli di un curriculum scolastico-formativo. Sebbene questi autori fossero orientati verso una interazione tra lo sviluppo del pensiero critico e la pedagogia critica, mutuammo questa prospettiva, da integrare con il paradigma socio-culturale qui sopra evidenziato, indicando, come base per lo sviluppo di percorsi di educazione a una cittadinanza critica, partecipativa e attiva, un modello di sintesi in cui siano poste in interazione componenti socio-cognitive (conoscenze, abilità, disposizioni, valori e virtù) e dimensioni (soggettiva, interpersonale, socio-politica e agentiva) per l’esercizio del pensiero critico in una comunità di pratiche significative.

Bibliografia

- Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Wade A., Surkes M. A., Tamim R., Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 metaanalysis. *Review of Educational Research* 78(4), 1102-1134.
- Awan A. S., Pervee, M., & Abiodullah M. (2018). An analysis of the critical thinking for citizenship education in the curriculum at secondary level. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 141-153.
- Araya M., Aarón Elí A. (2020). Critical Thinking for Civic Life in Elementary Education: Combining Storytelling and Thinking Tools. *Revista Educación*, vol. 44, num. 2, pp. 1-34.
- Bassot B. (2016). *The Reflective Paractice Guide. An interdisciplinary approach to critical reflection*. NY: Routledge.
- Burke L.A. & Williams J.M. (2008). Developing Young Thinkers: An intervention aimed to enhance children’s thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 2, 104-124.
- Burke L.A. & Williams J.M. (2012). Two thinking skills assessment approaches: “Assessment of Pupils’ Thinking Skills” and “Individual Thinking Skills Assessments”, *Thinking Skills and Creativity*, 7,1,62-68.
- Caena F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature review and analysis of frameworks* (EUR 29855 EN). Publications Office of the European Union.
- Caena F. (2019). *LifeComp Key Competence Framework. Personal, Social, Learning to Learn*. Scoping Paper. Joint Research Centre, European Commission.
- Cáceres M., Nussbaum M. & Ortiz J. (2020) Integrating critical thinking into the classroom: A teacher’s perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100674, ISSN 1871-1871.
- Consiglio Europeo (2018). *RACCOMANDAZIONE del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. (2018/C 189/0).
- Council of European Union (2015). *Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education*; Brussels, Belgium: Eurydice.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*; Strasbourg, France: CoE.
- European Commission (2020) *LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence - JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT*, Luxembourg.
- Costa A. L. (2001). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davies M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 529-544.
- Davies M. (2015). *A Model of Critical Thinking in Higher Education*, in *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 30, no. 1, M. B. Paulsen, Ed. Cham:

- Springer International Publishing, pp. 75-81. Davies, M. J., Kiemer, K., & Dalglish, A. (2018). *Analysing critical thinking in group constellations from discourse analysis to analyzing social modes of thinking*. In E. Brauner, M. Boos, & M. Kolbe (Eds.), *The Cambridge handbook of group interaction analysis* (1st ed, pp. 547-555). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ennis R. H. (2008). Nationwide testing of critical thinking for higher education: Vigilance required. *Teaching Philosophy*, 31, 1–26.
 - Ennis R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011.
 - Ennis R. H. (2015). *Critical thinking: A streamlined conception*, in Davies, Martin and Ronald Barnett (eds.), *A handbook of critical thinking in higher education*. New York: Palgrave Macmillan. pp. 31-47.
 - Ennis, R. H. (2016). *Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts*, in Patrick Bondy and Laura Benacquista (eds.), *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th*
 - *International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 18-21 May 2016*, Windsor, ON: OSSA, pp. 1-19.
 - Ennis R. H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision, *Topoi*, 37(1): 165-184.
 - Facione P. A. (1990a). *The Delphi report. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction; executive summary*. Millbrae, CA: California Academic Press.
 - Facione P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts: A resource paper*. Millbrae, CA: California Academic Press.
 - Facione P. A. (2000), The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1): 61-84.
 - Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
 - Facione P., Facione N., & Giancarlo C. (2001). *California critical thinking disposition inventory—inventory manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
 - Fisher A. (2021). *What critical thinking is*. In J. A. Blair (Ed.), *Studies in critical thinking* (2nd ed., pp. 7-26). University of Windsor.
 - Foucault M. (2005). *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*. Milano: Cortina.
 - Gelerstein D.; Del Rio R.; Nussbaum M.; Chiuminatto P.; López X. (2016). Designing and implementing a test for measuring critical thinking in primary school. *Think. Ski. Creat.*, 20, 40-49.
 - Giroux H. A. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 291-310.
 - Giroux J. J. (1995). *Developing democratic education*. Ticknall: Education Now Books.
 - Glaser E. M. (1942). An experiment in the development of critical thinking. *Teachers College Record* 43(5), 409-410.
 - Halpern D. F. (2016). *Manual: Halpern Critical Thinking Assessment*, Mödling, Austria: Schuhfried. (consult. Maggio 2022).
 - Halpern D. F., & Butler, H. A. (2019). *Teaching critical thinking as if our future depends on it, because it does*. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge handbook of cognition and education* (pp. 51– 66). Cambridge: Cambridge University Press.
 - Hitchcock D. (2021)., *Seven Philosophical Implications of Critical Thinking: Themes, Variations, Implications*, in Daniel Fasko Jr. and Frank Fair (eds.), *Critical Thinking and Reasoning: Theory, Development, Instruction, and Assessment*, Leiden: Brill, pp. 9-30.
 - Hubert, A. G. (2020). *Critical Thinking in Civic Education [Master's thesis, Bethel University]*. Spark Repository.
 - Imperio A., Staarman, J.K., Basso, D. (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 15, (1) 1-19.
 - Johnson L., & Morris P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.

- Lai E.R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research. Report.*, 6, 40-41.
- Lamb S., Maire Q., & Doecke E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. Victoria University. <http://vuir.vu.edu.au/35865/1/Key-Skills-for-the-21st-Century-AnalyticalReport.pdf>
- Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking-A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32-42.
- Lennon S. (2017a). Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 3-16.
- Lombardi L., Mednick, F. J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2022). Teachers' perceptions of critical thinking in primary education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 1-16.
- Manassero-Mas M. A., & Vazquez-Alonso A. (2020). Pensamiento científico y pensamiento crítico: competencias transversales para aprender [Scientific thinking and critical thinking: transversal competences for learning]. *Indagatio*, 12(4), 401-419.
- Manassero-Mas M.A.; Moreno-Salvo A; Vazquez-Alonso A. (2022). Development of an instrument to assess young people's attitudes toward critical thinking, *Thinking Skills and Creativity*, 45(1):101100
- McGuinness C. (1999). *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. Queens' University Report 115.
- McGuinness C. (2005). Teaching Thinking: Theory and Practice. *British Journal of educational Psychology Monograph Series II: Pedagogy-Teaching for Learning*, 3, 107-126.
- McPeck J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- McPeck J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
- Margiotta U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria editrice Ca' Foscarina.
- Massa R. (1990). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1998). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Michellini M.C. (2020). Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, *Pedagogia più Didattica*, Vol. 6, n.1, aprile, pp. 35-46.
- Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum M. (2010). *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press. Trad.it. (2011) *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Perkins D. N., Jay E., & Tishman S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 1-21.
- Stupple E. J. N. et al. (2016). Development of the critical thinking toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 23, pp. 91-100.
- Swartz R. J., & Parks S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking & Software.
- Ten Dam G., and Volman M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4): 359-379.
- Van Oers, B. (2009). *Developmental Education: Improving Participation in Cultural Practices*. In *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels - World Yearbook of Education 2009*, edited by M. Fler, M. Hedegaard, and J. Tudge. New York: Routledge. 293-317.
- Van Oers B., and Wardekker W. (1999). On Becoming an Authentic Learner: Semiotic Activity in the Early Grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2): 229-249.
- Volman M., & ten. Dam G. (2015). *Critical thinking for educated citizenship*. In M. Davies, & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 593- 603). London: Palgrave Macmillan.
- Wang X., Sun X., Huang T., He R., Hao W., & Zhang L. (2019). Development and validation of the Critical Thinking Disposition Inventory for Chinese medical college students (CTDI-M). *BMC Medical Education*, 19(1), 200.

- Wegerif R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179-190.
- Wegerif R., Li L. & Kaufman J. C. (eds. 2015), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. London: Routledge.
- Willingham D. T. (2008). Critical thinking: why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32.

ARTE E CIVILTÀ. UN BINOMIO PER LA CITTADINANZA ATTIVA

di Catia Cantini, Claudia Chellini, Indire

Abstract

L'educazione artistica può contribuire all'educazione civica? Se sì, come? Una ricerca Indire conferma che le arti a scuola possono supportare lo sviluppo delle competenze sociali e civiche, in materia di cittadinanza, in varie modalità: sia sul piano dei contenuti, sia su quello dei metodi didattici. Sebbene sia stata rilevata la presenza di molte pratiche educative di questo tipo, realizzate da scuole di ogni ordine e grado, la consapevolezza di tale potenziale formativo sembra ancora poco diffusa.

Can artistic education contribute to civic education? If so, how? An Indire research confirms that the arts at school can support the development of social and civic skills, in terms of citizenship, in various ways: both in terms of content and teaching methods. Although the presence of many educational practices of this type has been noted, carried out by schools of all levels, awareness of this educational potential still seems not widespread.

Introduzione

Il contributo propone una riflessione tesa a indagare il potenziale formativo delle arti ai fini dell'educazione civica, a partire dall'analisi dei dati raccolti nell'ambito del monitoraggio nazionale del Piano delle arti realizzato dall'Indire per il biennio 2021/2023. Tale strumento attuativo, istituito con D.Lgs del 13 aprile 2017 n. 60³, promuove la cultura umanistica e la conoscenza del patrimonio artistico, nella convinzione che le arti siano “requisiti fondamentale del curriculum” (art. 1), sottolineandone il legame con le competenze sociali e civiche e “le capacità analitiche, critiche e metodologiche”. Ne descrive inoltre le misure e i finanziamenti messi a disposizione per attivare percorsi incentrati sui diversi temi della creatività: musicale-coreutico; teatrale-performativo; artistico-visivo; linguistico-creativo. La ricerca, svolta con metodi quali-quantitativi a partire da una rilevazione censuaria, ha permesso di osservare diverse pratiche artistiche di interesse realizzate da scuole italiane di ogni ordine e grado, con un focus sulla dimensione teatrale-performativa. Dall'analisi dei dati raccolti, risulta che il 31% dei 213 progetti artistici realizzati nel 2021/2023 ha riguardato anche le competenze sociali e civiche. Il dato appare significativo tenuto conto che tali competenze rientrano tra le otto competenze chiave ritenute essenziali per i cittadini, identificate nel 2006 dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea, e poi riviste nel 2018. La «Competenza in materia di cittadinanza» allude «alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici

¹ La citazione è tratta dal componimento di Mario Luzi *Disse Antigone*, scritto dal poeta su richiesta di Mario Ruffini, autore e regista dello spettacolo *Antigone e Savonarola. Dialoghi prigionieri* (1998), poi confluito in volume: Luzi, M. (2003). *Parlate*. Novara: Interlinea edizioni.

² L'articolo è frutto di un lavoro comune, ma i par. 1, 2 e 6 sono da attribuirsi a C. Cantini, i par. 3, 4 e 5 a C. Chellini.

³ <https://pianodellearti.indire.it/monitoraggio/normativa>

e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità» (Racc. UE, 2018). Tra le iniziative dell'Unione Europea per la cittadinanza, sono inoltre da nominare: *Erasmus+*, *Horizon 2020*, *Europa creativa*, *l'Europa per i cittadini*, *Corpo europeo di solidarietà*, i Programmi *Scuola ambasciatrice del Parlamento* ed *Euroscuola*. Il tema dell'educazione civica investe quindi i sistemi educativi di tutti i paesi membri, con approcci e soluzioni differenti (Eurydice, 2017).

Quadro teorico

«Privati dei diritti umani garantiti dalla cittadinanza, si trovarono ad essere senza alcun diritto, schiuma della terra» (Harendt, 1996, p. 372): sono queste *Le origini del totalitarismo* per Hannah Arendt, che, dopo la catastrofe nazista, ha richiamato in più occasioni la centralità della cittadinanza attiva, per la democrazia e la condizione umana. Gli stravolgimenti che il secolo scorso investirono l'assetto geo-politico mondiale non sono affatto conclusi e oggi il mondo è di nuovo prigioniero di forti tensioni. È in tale contesto che acquista risalto il valore didattico e pedagogico dell'educazione civica con le arti, e come insegna la *polis greca*, non c'è cittadinanza senza civiltà. Civiltà significa cultura ma anche partecipazione, interiorizzazione di atteggiamenti e sintesi di valori, consapevolezza, pensiero critico: «senza civile convivenza, la cittadinanza diventa materia di polizia e di tribunali, di muri divisorii e di carceri, di bandiere bruciate, di sequestri e di suicidi-omicidi, più che garanzia di pacifico esercizio di diritti e doveri» (Corradini, 2021, s.p.). Sul piano delle politiche educative, giova almeno accennare alla frastagliata evoluzione della normativa nazionale sull'educazione civica. In Italia, il suo insegnamento come disciplina a se stante è introdotto nel 1958 da Aldo Moro, con DPR n. 585/1958: due ore al mese, affidate al docente di storia, nelle medie e nelle superiori. Nel 1979 è affidato al Consiglio di classe, per le sole classi terze di scuola media; nel 1985 è aperto alla scuola primaria, con "Storia e Geografia". Nel 2008 si trasforma in "Cittadinanza e Costituzione" ed entra nel piano dell'offerta formativa degli istituti di ogni ordine e grado, per poi scomparire dai programmi nel 1990. In seguito, matura la convinzione che nessuna disciplina possa garantire da sola la formazione alla cittadinanza: serve un approccio didattico trasversale, che includa nei curricoli delle diverse materie obiettivi e principi metodologici comuni, per garantire un rinforzo reciproco tra gli apprendimenti (Corradini & Mari, 2019). Si giunge così alla legge n. 92/2019, che ne introduce l'insegnamento nell'ambito della didattica annuale, prevedendo 33 ore di "Educazione Civica trasversale", fondata su tre nuclei tematici:

- Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
- Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- Cittadinanza digitale.

Sul piano scientifico, una folta letteratura internazionale già a partire dal secolo scorso ha esplorato il nesso tra arte e cittadinanza, esaltandone usi e benefici per la formazione di chiunque: bambini, giovani, adulti. Con l'arte si può fare educazione civica: a darne conto è la straordinaria varietà di pratiche educative maturate sul campo da operatori, artisti e formatori di ogni sorta che hanno impiegato i diversi linguaggi espressivi per formare cittadini consapevoli. Si pensi a quelle esperienze che sono state acceleratore e laboratorio virtuoso di sperimentazioni artistiche e politiche tra le più visionarie del Novecento, quali: il *Teatro dell'Oppresso* di Augusto Boal (2011), che spinse il suo fondatore, ispirato dalla pedagogia di Paulo Freire (2011), tra gli emarginati delle *favelas* di Rio de Janeiro con progetti artistici di alfabetizzazione ed emancipazione, per incoraggiare le persone alla cittadinanza attiva e alla partecipazione alla vita politica e sociale; il *Teatro Povero* di Jerzy Grotowski (1970), dove la scena si spoglia e l'attore si fa nudo pseudonimo per dire l'essere umano, e niente più; il *Living Theatre* di Judith

Malina e Julian Beck (Valenti, 2008), una delle più radicali e innovative esperienze di teatro sperimentale, con il suo nomadismo comunitario mosso da una visione anarchica, pacifista e antiautoritaria, che portò il teatro nelle strade, nelle piazze, nelle fabbriche, negli ospedali psichiatrici, nelle università e nelle carceri, attuando una sovversione del linguaggio in chiave esistenziale, politica e civile. Altri esempi di esperienze contemporanee: le iniziative della “Compagnia della Fortezza”, composta da attori detenuti del Carcere di Volterra e fondata da Armando Punzo (Leone d’Oro alla Biennale Teatro di Venezia 2023) o quelle promosse dal “Teatro La Ribalta” di Bolzano, pluripremiata compagnia fondata da Antonio Viganò e composta da attori professionisti disabili, in condizioni di disagio psichico o fisico, ispirata all’esperienza francese de “L’Oiseau Mouche” (Hervez, 2017). Tali esperienze, originali e significative, sono emblema di un’arte che trasforma in realtà l’utopia, valorizzando il dolore per risvegliare desideri e aspirazioni, interrogandosi sulla possibilità che l’essere umano possa uscire dalla gabbia degli stereotipi e vivere in modo autentico nella società. Non si tratta di riabilitazione, né di terapia, né di formazione: il loro intento è artistico-espressivo, non educativo, ma poi arriva qualcosa che anche se non era cercato crea educazione. Occorre capire l’animo umano per migliorarne il comportamento e ridurre la violenza, verso di sé e verso gli altri: il teatro, con il suo linguaggio immediato e inclusivo, è per sua natura sociale. Perciò, oggi si parla di *educazione alla teatralità*: per educare le persone tramite le arti espressive e alle arti espressive, sviluppando quella creatività di cui ognuno di noi è portatore (Oliva, 2016). Lo stesso vale per le altre arti. La Costituzione può essere letta e narrata mediante la musica, il cinema, la letteratura, la pittura, ad esempio associando i suoi principi fondamentali a delle opere d’arte che rendano più semplice il trasferimento dei concetti teorici nella quotidianità dei discenti (Tiozzo & Confalonieri, 2021), anche per sensibilizzarli ai temi della legalità e della tutela del patrimonio culturale (Palomba, Salvemini & Zanetti, 2018). Parliamo di beni collettivi promossi dal Piano delle arti e da altre importanti iniziative europee, come il Programma Operativo Nazionale (PON-FSE “Per la Scuola” 2014-2020), che ha previsto un Avviso, il prot. n. 4427/2017, proprio per il potenziamento dell’educazione al patrimonio culturale (Cantini et al., 2022). Il punto è sempre lo stesso: un cambiamento dell’individuo a livello personale, sociale e politico, favorito dall’arte grazie alla sua capacità di rendere percepibili le dimensioni più intime e profonde dell’esistenza umana. Lo studio e la pratica artistica stimolano lo sviluppo di quelle competenze chiave e socio-emotive che sono necessarie per comprendere concetti, principi, valori e regole alla base della civiltà: la libertà, il rispetto, l’uguaglianza, la solidarietà, la lotta alle ingiustizie, la difesa dei diritti, la mediazione dei conflitti, la pace, la non discriminazione, la dignità umana. I giovani si allontanano dalle istituzioni perché non le conoscono (Oldani, 2014, p. 9) o non le comprendono.

Nota metodologica

Il monitoraggio del Piano delle arti è una ricerca istituzionale che l’Indire conduce ai sensi di norma per osservare, accompagnare e documentare le attività formative artistiche realizzate dalle scuole italiane. Si avvale dell’approccio a metodi misti (Brannen 2005; Tashakkori & Teddlie, 2010; Creswell 2015) e prevede l’osservazione e l’analisi di diversi aspetti delle attività progettuali, in particolare: obiettivi di apprendimento, modalità di svolgimento, valutazione e documentazione delle attività, risorse e spazi utilizzati, reti di attori coinvolti, uso delle tecnologie.

Questo contributo riporta i risultati di un approfondimento sui progetti del Piano delle arti attuati nel biennio 2021/23, in relazione al rapporto fra educazione artistica e civica.

A livello nazionale, in questo biennio sono stati finanziati 213 progetti, il 56% dei quali realizzato da istituti del primo ciclo di istruzione. Nella “tendenza delle scuole a realizzare percorsi formativi di natura inter-artistica, nei quali cioè non

viene trattato un singolo tema della creatività, ma sono combinati tra loro più temi, trattati alla pari” (Cantini & Chellini, 2023), si rileva che i temi della creatività più diffusi (88% dei progetti) sono quelli artistico-visivo (pittura, scultura, grafica, arti decorative, design) e linguistico-creativo (scrittura creativa, poesia, ecc.). Il campione qui analizzato presenta invece una diversa distribuzione dei temi della creatività: se l’artistico-visivo rimane il prescelto anche se in percentuale minore rispetto al dato complessivo (40 progetti), la metà degli interventi si concentra sul teatro, sottolineando così il ruolo che il teatro ha sempre avuto nell’educazione della comunità (Gobbi & Zanetti, 2011).

Educazione civica attraverso le arti

Il 31% dei progetti 2021/23, pari a 65, fa esplicito riferimento all’ambito dell’educazione civica nella descrizione generale delle attività. Si è proceduto a categorizzare finalità, obiettivi formativi e competenze in uscita indicate secondo le tematiche individuate dalla legge n. 92/2019: cittadinanza, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale. Essendo testi inseriti liberamente e non tramite linguaggio controllato, ci si è trovati di fronte a concetti ulteriori rispetto a quelli previsti dalle tre tematiche di legge ed è stato necessario aggiungere due categorie: trasversale, per ricomprende quelle finalità, obiettivi e competenze che toccano più di una tematica, e generale, per le indicazioni prive di dettagli esplicativi. Naturalmente in ciascun progetto è possibile trovare più tematiche. Come si può notare dalla tab. 1 nella maggior parte dei progetti si tratta dello sviluppo sostenibile, declinato soprattutto in due ambiti: rispetto e valorizzazione del patrimonio culturale (17) e convivenza civile (29).

Tematiche	Occorrenze
Sviluppo sostenibile	56
Generale	26
Trasversale	10
Cittadinanza digitale	2
Costituzione	2

Tab. 1 - N. occorrenze delle tematiche presenti nei 65 progetti artistici di educazione civica

Se, trattandosi di progetti di educazione artistica, potevamo aspettarci un affondo sull’educazione al patrimonio (Trotta & Ventre, 2020; Marchetti, 2021; Copeland 2006), ci sembra interessante la grande insistenza sulla convivenza civile come obiettivo formativo in relazione all’arte, favorendo “la promozione delle pari opportunità nel rispetto della diversità” e la formazione di chi “riconosce i bisogni dell’altro e si pone in ascolto attivo, accetta punti di vista differenti, esprime in modo adeguato le proprie idee e rispetta il proprio ruolo”, sa “portare a compimento il lavoro iniziato in collaborazione con gli altri rispettando regole e ruoli di ognuno”.

Nella progettazione sembra quindi chiaro il legame fra l’educazione all’arte e con l’arte e quella civica, intesa come modo rispettoso e responsabile di rapportarsi all’ambiente in senso lato e soprattutto agli altri. Ma le risposte a conclusione dei percorsi formativi sulle abilità effettivamente sviluppate (tab. 2) e le discipline coinvolte ci pongono qualche dubbio.

Se infatti in circa 2/3 dei progetti ci si è concentrati sull’abilità di lavoro con gli altri (convivenza civile), in pochissimi si sono occupati di incentivare il pensiero critico e di sviluppare la consapevolezza dei dilemmi etici (Edmonds, 2014), considerate le maggiori sfide per la cittadinanza contemporanea e del futuro (Zuurmond et al., 2023). Inoltre, in pochissimi (9) ricomprendono l’educazione civica fra le discipline coinvolte, eppure in tutti e 65 i progetti considerati si trattano temi di educazione civica o si utilizzano metodi didattici utili a farne esperienza.

Abilità trasversali	N. progetti
Abilità comunicative	39
Abilità di lavorare con gli altri	39
Abilità esplorative di contesti attraverso approcci innovativi	29
Abilità riflessive e multi-prospettiche (artistiche, sociali, culturali) nella valutazione di artefatti e performance	24
Abilità nell'individuare strategie finalizzate a mantenere la motivazione e perseverare negli obiettivi	14
Abilità nel riconoscere e rispondere in modo proattivo a sfide individuali e collettive	11
Abilità nell'ambito del pensiero divergente	7
Abilità nell'ambito del pensiero critico	6
Abilità imprenditoriale (cogliere opportunità e prendere iniziativa, affrontare l'incertezza e i rischi)	4
Abilità di analisi di questioni etiche	2

Tab. 2 - Distribuzione delle abilità sviluppate nei progetti artistici di educazione civica

Ciò che emerge da questa pur molto breve analisi è la generale scarsa consapevolezza del portato civico dell'arte da parte di scuole pur esperte in questo ambito.

Contenuto vs processo

«Il teatro come sa fare, ed è giusto che faccia, ci richiama alla responsabilità individuale. Due i testi allo studio drammaturgico che hanno in sé i fondamenti dell'emancipazione nei confronti di regole ingiuste e criminali. Fondamenti che alimentano nell'individuo, nello specifico della donna, una forte voglia di libertà dal giogo delle regole "ereditate" a favore dell'affermazione della propria identità e bisogno di giustizia: "Liberi di scegliere", la battaglia del giudice minorile Roberto Di Bella, per liberare i ragazzi della 'ndrangheta, e l'Antigone di Sofocle» (Teatro in libertà, I.S. Bisazza, ME).

«In tutte le fasi, le modalità di lavoro saranno quelle proprie del laboratorio teatrale, inteso come spazio di gruppo, in cui il singolo trova modo e possibilità di espressione, libera e serena, della propria creatività. Il teatro consente ai ragazzi di scoprire e condividere valori universali con i propri coetanei e con gli adulti di riferimento, ma al tempo stesso favorisce la collaborazione ed incoraggia il lavoro di gruppo, anche nella direzione del dialogo multiculturale. In quest'ottica si è valutata la specifica efficacia del linguaggio teatrale nell'educazione interculturale e alla legalità. [...] Con il teatro si fa esperienza diretta della necessità di darsi delle regole condivise che devono essere rispettate perché il lavoro di gruppo porti ad un buon risultato. Mai come nel teatro è importante che ognuno faccia la propria parte, rispettando i diversi ruoli» (Viaggio nel mondo del teatro tra storia e leggenda, I.C. Don Bosco Tolentino, MC).

Questi due brani, tratti da due progetti a prevalente tema teatrale-performativo, possono fornire una pista di lavoro per la comprensione di come si può fare educazione civica con l'arte: si possono trattare dei contenuti specifici o si possono utilizzare determinati metodi didattici, che favoriscono l'acquisizione di competenze civiche. In questo senso, pensiamo che tutte le attività artistiche siano anche attività di educazione civica. Sul piano dei contenuti infatti, ciascuna arte può farsi portatrice di problematiche e questioni in questo ambito: si può analizzare un testo o un'opera, raccontare o scoprire la storia di una figura storica o di un evento artistico come traccia per affrontare questioni legate alle norme, ma anche alla natura, alla storia e alle caratteristiche delle regole su cui si basano le società, quella italiana come le altre.

Sul piano dei metodi, invece, possiamo dire che il teatro, inteso come l'insieme delle arti dello spettacolo dal vivo, comporti naturaliter un lavoro di tipo civico. Il percorso formativo tipico delle attività teatrali, infatti, che si rispecchia in quello dell'educazione teatrale a scuola, implica sempre un lavoro di confronto con le regole, ascolto di sé e dell'altro, negoziazione, responsabilità che mette in gioco le due dimensioni: individuale e comunitaria. «Si tratta di un percorso individuale in un lavoro di gruppo» (Oliva, 2016) dal quale l'attore o il regista professionista non può prescindere affinché la messa in scena funzioni. A scuola, il laboratorio teatrale propone lo stesso tipo di lavoro, non per preparare a un mestiere, ma per fornire occasioni di crescita e di sperimentazione di sé e del vivere con gli altri.

Tra educazione e cittadinanza, il teatro offre uno spazio di confine in cui è possibile esprimersi e re-immaginarsi «in una prospettiva che rivendica profondamente la necessità di essere e di farsi luogo, nei contesti scolastici ed extrascolastici, nell'educazione formale e non formale, come impegno e come possibilità [...] in un continuo processo di perdita e di scoperta, di smarrimento e desiderio di avventura, di viaggi e di radici» (Gobbi & Zanetti, 2011, p. 36).

Conclusioni

Alla luce di quanto emerso dalla ricerca e dell'attualissimo dibattito in corso sui temi della cittadinanza, sarebbe interessante approfondire l'osservazione del fenomeno estendendo il campo d'indagine a un più ampio bacino di progetti scolastici, al di là del Piano delle arti e dell'apprendimento formale, anche per verificare l'efficacia di tali approcci didattici. Sarebbe inoltre opportuno promuovere, documentare e diffondere le buone prassi per sensibilizzare il mondo scolastico circa l'importanza della pratica artistica a scuola e le opportunità che essa offre in una prospettiva innovativa e funzionale agli obiettivi posti dalle politiche educative nazionali ed europee: obiettivi ancora lontani dall'essere raggiunti (Parlamento europeo, 2022) ma da perseguire come Martino Testadura lungo «la strada che non andava in nessun posto» (Rodari, 1995, p. 62). Con un sentito ringraziamento alle scuole: per i dati forniti all'Indire e per l'instancabile entusiasmo con cui ogni anno aderiscono alle attività creative promosse dal Piano delle arti.

Bibliografia

- Arendt H. (1996). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi*. Bari: Edizioni La Meridiana.
- Cantini C., Chellini C., Pappalardo V., Ponzio S.M., (2022). *Io sono meraviglia. La didattica delle arti nel PON FSE 2014-2020. Per uno studio sull'educazione all'arte: del teatro, della musica, del pensiero*. Firenze: Indire.
- Cantini C., Chellini C. (2023). *Piano delle arti 2020-2022. Il biennio di attuazione 2021-2023: una prima sintesi di monitoraggio*. Firenze: Indire.
- Consiglio Europeo, *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).
- Copeland T. (2006). *Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica nel Consiglio d'Europa*. In Branchesi L. (a cura di) *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma: Armando, 65-83.
- Corradini L. (2021). Il valore dell'Educazione civica e la storia dell'insegnamento. Intervista con Luciano Corradini, in *Dire, fare, insegnare* (magazine digitale), 16/06/2021. <https://www.direfareinsegnare.education/grandi-insegnanti/il-valore-dell-educazione-civica-e-la-storia-dell-insegnamento-intervista-con-luciano-corradini/>
- Corradini L. & Mari M. (a cura di) (2019). *Educazione alla cittadinanza e Insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Crispolti E. (1977). *Arti visive e partecipazione sociale*. Bari: De Donato.
- D. Lgs. n. 60 13 aprile 2017. *GU Serie Generale* n.112 del 16/05/2017.

- DPR 13 giugno 1958, n. 585. *GU Serie Generale* n.143 del 17/06/1958.
- Edmonds D. (2014). *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- European Commission (2017). *Citizenship Eurydice Report at School in Europe Education 2017*. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Citizenship_education_Final-Report-2017-1.pdf
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi* (1970). Torino: Gruppo Abele.
- Gobbi L. & Zanetti, F. (2011). *Teatri re-esistenti: confronti su teatro e cittadinanze*. San Miniato: Titivillus.
- Grotowski J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Hervez-Luc (2017). *Quel oiseau-mouche te pique?* Paris: L'Harmattan.
- Luzi M. (2003). *Parlate*. Novara: Interlinea edizioni.
- Marchetti L. (2021). La tutela del paesaggio culturale e degli archivi delle comunità come presupposto dell'educazione civica, *Pedagogia oggi*, 2, 92-98.
- Navarro Lalanda S. (2022). Didattica della musica ed educazione alla cittadinanza nella scuola dell'obbligo italiana. *Musica Docta*, 12(1), 91-106. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/15967>
- Oldani T. (2014). I giovani si allontanano dalle istituzioni perché non le conoscono, *Italia Oggi*, 59, 11 marzo 2014.
- Oliva G. (2016). Funzione educativa del teatro, *Scienze e ricerche*, 20, 1-6.
- Oliva G. (2017). *Educazione alla teatralità. La teoria*. Novara: XY.IT.
- Palomba A.; Salvemini L.; Zanetti T. (2018). *Arte e legalità. Per un'educazione civica al patrimonio culturale*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo Edizioni.
- Parlamento Europeo, Commissione per la cultura e l'istruzione (2022). *Relazione sull'attuazione di misure di educazione civica – A9-0060/2022 (2021/2008(INI))*, 23/03/2022. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_IT.html
- Rodari G. (1995). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Tiozzo A. & Confalonieri, R. (2021). *L'arte racconta la Costituzione. L'educazione civica trasversale, le buone prassi didattiche e i dodici principi fondamentali della Costituzione spiegati attraverso famose opere d'arte*.
- Trotta A. & Ventre R. (2020). Pedagogia del patrimonio come educazione alla cittadinanza. Scuola e università per un museo della città 4.0, *ATTUALITÀ PEDAGOGICHE*, 2(1), 151-158.
- Valenti C. (2018). *Storia del Living Theatre. Conversazioni con Judith Malina*. San Miniato: Titivillus.
- Zuurmond A., Guérin L., van der Ploeg P., & van Riet D. (2023). Learning to question the status quo: Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2166573>

EDUCAZIONE POLITICA IN FAMIGLIA: TRA COMUNICAZIONE EDUCATIVA E NUOVE CRITICITÀ DELL'ERA DIGITALE

di Andrea Spano, Università di Cagliari

Abstract

Nello scenario contemporaneo è necessario che la pedagogia non smetta di interrogarsi sui legami che la politica intesse con l'educazione, anche in riferimento al concorso dell'educazione informale e non formale ai processi di sviluppo dell'identità sociopolitica dei gruppi e degli individui. All'interno della famiglia l'educazione alla politica è in buona misura determinata dallo stile educativo genitoriale, in quanto lo sviluppo di valori democratici nei figli dipende dalle opportunità che questi hanno di interpretare le narrazioni politiche sottese alle modalità di governo e di controllo adottate dai genitori. Oggi la rivoluzione tecnologica e la trasformazione delle relazioni da essa derivata richiedono alla pedagogia ulteriori sforzi per ricostituire i legami non solo tra politica e educazione familiare, ma anche tra i membri delle famiglie interessate da fenomeni sociali isolamento.

In the current critical scenario for democracy pedagogy cannot stop reflect on the links between politics and education, also in reference to the contribution of informal and non-formal education to the sociopolitical identity development of groups and individuals. Within the family, political education is largely determined by the parental educational style, as the development of democratic values in children depends on the opportunities they have to interpret the political narratives underlying the methods of governance and control adopted by parents. Today the technological revolution and the resulting transformation of relationships require pedagogy to make further efforts to reconstitute the links not only between politics and family education, but also between members of families affected by social phenomena of isolation.

Introduzione

Sulla scorta del pensiero deweyano, Gutman (1987) spiega che ogni società si riproduce educando (socializing) la generazione successiva, ossia attraverso una *riproduzione sociale cosciente*. Essa riguarda i modi nei quali i cittadini influenzano l'educazione, che a sua volta modella i valori politici, gli atteggiamenti e le modalità di comportamento dei futuri cittadini.

Per Genovesi (2004) ogni comunità è caratterizzata da un'identità sociopolitica, orientata da un modello antropologico che mette in relazione il mantenimento e lo sviluppo sociale, secondo combinazioni e modalità originali. La politica raccoglie le problematiche, le necessità e le istanze della comunità e le trascrive in un modello organizzativo, il quale implica la produzione di messaggi che sappiano mobilitare la *polis*, ossia attivare l'integrazione di quelle azioni tendenti allo sviluppo e al mantenimento peculiari della stessa comunità, incidendo sull'identità sociopolitica. Tali messaggi hanno una forte connotazione emotiva, necessaria a mettere in connessione il progetto globale pensato per la comunità col progetto personale del singolo cittadino (Moroni, 2021). L'educazione, secondo Genovesi (2004), riporta a una dimensione più razionale le spinte emotive suscitate dalla politica. Infatti, il gruppo sociale può vivere un avanzamento solo se il trascinarsi politico è ordinato da un processo di razionalizzazione necessaria alla definizione di un progetto che metta in continuità il passato e il presente, in vista del futuro.

In un certo senso questo processo di razionalizzazione sembra non essere dissimile dalla trasposizione didattica di Chevallard (1991) e al passaggio da *savoir savant* a *savoir enseigné*, ovvero alle operazioni che ineriscono alla “lavorazione” del sapere, alla pulizia dell’informazione che lo veicola, affinché possa essere insegnato.

Certo è che la componente emotiva non solo non viene cancellata dalla didattizzazione, ma continua a permanere in tutte le forme narrative necessarie a condividere gli orientamenti politici con la comunità e dentro la comunità al fine di mantenere saldo il legame tra la politica e la comunità stessa. La comunicazione politica non può fare a meno della narrazione e delle narrazioni (Ventura, 2019), le quali non solo sono modi di pensare, ma hanno la funzione di ordinare le conoscenze che determinano il pensiero – ogni narrazione lo fa a proprio modo – e veicolano l’educazione (Bruner, 1996). Proprio per questo è necessario prestare attenzione alle narrazioni politiche, a tutte le narrazioni politiche; non soltanto a quelle offerte da chi la politica la fa per professione e alle rielaborazioni più razionali di un’educazione politica formale, ma anche le narrazioni che hanno, sì, per oggetto la politica, ma che ineriscono principalmente alla relazione e al dialogo tra gli stessi membri della comunità.

La narritività politica nella relazione tra persone comuni

Riprendendo *Democrazia ed educazione* (Dewey, 1927), Cornacchia (2015) sottolinea che la rilevanza sociale dell’educazione, ovvero una delle sue funzioni peculiari nella compartecipazione ai processi di mantenimento e di sviluppo riconosciute dai gruppi sociali, risiede nell’opportunità di trasmettere alle nuove generazioni quegli ideali, quei valori e quelle norme che sono stati costruiti, conquistati e sviluppati nel tempo dai gruppi sociali stessi. Questa trasmissione, che non può ridursi a un mero trasferimento di informazioni, avviene proprio per mezzo delle narrazioni che connettono i vari elementi dell’intelligenza distribuita. (Bruner, 1996).

Per Bruner (1986) è necessario fare un distinguo tra le due diverse modalità del pensiero, quello argomentativo che si rifà alla dimensione logica-razionale del pensiero e che vuole e può dimostrare la propria conformità alla verità, e quello narrativo che, pur potendo dimostrare tutt’al più la propria verosimiglianza, ha il potere di costruire significati e unire le persone nel processo di comprensione reciproca.

D’Ambrosio (2004) sottolinea che il pensiero non si manifesta mai nella sola dimensione paradigmatica o nella sola dimensione narrativa, ma vi è sempre una continuità e una traccia di una componente là dove vi è una predominanza dell’altra. Nelle storie che ascoltiamo, la dimensione paradigmatica rimanda all’intrinseco, ovvero gli elementi della storia situati nel tempo e nello spazio e organizzati da nessi di causa ed effetto. La seconda dimensione è atemporale e rimanda all’aspetto più emotivo e relazionale delle storie, quello della fabula. Ed è proprio grazie alla fabula, ovvero nella relazione tra la dimensione narrativa di chi narra e quella di chi ascolta, che si crea un legame tra la narrazione e chi accoglie la narrazione nella propria autobiografia.

La trascrizione di questo processo specificamente educativo nell’ambito dell’educazione informale alla politica ci permette di comprendere come anche le narrazioni sulla politica poste a tema delle conversazioni tra amici, nelle discussioni in ambito familiare e nei dibattiti tra compagni di scuola e colleghi, contribuiscono alla costruzione dell’identità sociopolitica degli individui e dei gruppi a cui questi afferiscono. Perché è proprio negli scambi, negli incontri e nella dinamicità della vita, che la politica si anima. Afferma Mantegazza che «fare politica può e deve essere qualcosa che riguarda ciò che è più prossimo, che tocca e cambia le abitudini quotidiane [...] e che l’esercizio del voto è solo la punta preziosa di un iceberg che ha alla sua base i concetti come partecipazione, collettività, senso delle istituzioni, impegno quotidiano per il cambiamento» (2007, p.14).

Contestualmente, quanto abbiamo sinora tratteggiato costituisce un monito circa la necessità di salvaguardia delle modalità con le quali le persone si formano alla politica attraverso la semplice comunicazione connaturata alla relazionalità tra umani, specialmente in questa era critica per la politica, alla quale corrisponde una crisi dell'educazione (Bertolini, 2003); era che dagli anni '80 ad oggi ha visto una drastica riduzione delle grandi mobilitazioni sociali, anche a causa delle politiche reazionarie che hanno interessato i paesi occidentali e della diffusione di comportamenti sociali legati al consumismo (Secci, 2019).

La relazioni familiari come esercizio politico

Insieme alla scuola, la famiglia è considerata un'agorà preferenziale per l'educazione politica (Telleri, 2003). In particolar modo, nella famiglia si ha la possibilità di costruire una palestra di vita nella quale praticare l'affettività (Bruzzone, 2001) su cui si basano le relazioni che la persona costruisce anche al di fuori dell'esperienza familiare. E in essa si ha, altresì, l'opportunità di sperimentare le modalità concrete che ineriscono alle forme di relazione interpersonale e alle forme di governo e di controllo, nonché il dialogo, l'adesione e l'opposizione, propri dell'agire politico. In questo senso, l'analisi degli stili educativi genitoriali ha un grande valore per il nostro discorso. Baumrind (1966) individua tre tipi: permissivo (*permissive*), autoritario (*authoritarian*) e autorevole (*authoritative*).

Il genitore permissivo ha un atteggiamento accettante nei confronti degli impulsi dei figli, è positivo rispetto ai desideri dei bambini e non è mai punitivo davanti ai comportamenti scorretti o disfunzionali. Egli si consulta con i figli sulle decisioni inerenti alle politiche interne alla famiglia e fornisce spiegazioni sulle regole. Sono qui scarse le richieste di responsabilità domestica e inerenti a un comportamento ordinato. Si presenta al bambino come una risorsa a sua disposizione, non come un modello a cui rifarsi, né come un agente che plasma il comportamento attuale o futuro dei figli. Questi permette ai bambini di autoregolarsi ed auto-organizzare le proprie attività, evitando l'esercizio del controllo su di essi. Il genitore permissivo non incoraggia l'obbedienza agli standard definiti dall'esterno. Per raggiungere i suoi fini può tentare di servirsi della ragione e del convincimento, ma non del potere palese.

Diversamente, il genitore autoritario tende a modellare, a controllare e a valutare il comportamento e gli atteggiamenti dei figli in conformità con uno standard di condotta stabilito, solitamente formulato da un'autorità superiore. Egli considera l'obbedienza come una virtù e favorisce misure punitive per tentare di estinguere le azioni o le convinzioni del bambino che vanno in conflitto con quella che reputa la giusta condotta. Pratica il contenimento del bambino, limita la sua autonomia e assegna mansioni domestiche al fine di inculcare il rispetto per il lavoro. Il genitore autoritario apprezza il mantenimento dell'ordine e delle strutture tradizionali. Non incoraggia il dialogo, ma crede che il bambino debba accettare la sua parola apriori, in quanto giusta.

Infine, il genitore autorevole tende a dirigere le attività dei bambini in modo razionale e orientato ai problemi. Egli incoraggia il dialogo, condividendo con i figli il ragionamento alla base della sua politica e incoraggia le loro obiezioni quando questi rifiutano gli orientamenti. Sia la volontà autonoma che la conformazione sono apprezzati dal genitore autorevole. Per questo, egli si fa carico del controllo sui punti di divergenza all'interno della relazione con i figli, ma non li contiene con delle restrizioni. È consapevole della prospettiva adulta, ma riconosce e promuove gli interessi individuali e le modalità peculiari dei figli. Il genitore autorevole conferma e promuove le qualità attuali del bambino, ma si assume anche la responsabilità di determinare i modelli per la condotta futura. Utilizza la ragione, il dialogo, ma anche il potere e l'azione plasmatrice, tramite un sistema solido di regole e il rinforzo dei comportamenti positivi. Egli non fonda le sue decisioni sul consenso del gruppo o sui desideri del singolo bambino, né tanto meno sulle prescrizioni di autorità esterne.

Da un lato, il modello del genitore autoritario risulta discutibile, in quanto promuove un assoggettamento dei figli alle ideologie importate dall'esterno, elimina il dialogo e la possibilità di maturare una sana oppositività dei figli a ciò che questi reputano ingiusto. A tal proposito, Corsi (2011), in una disamina degli studi della Scuola di Francoforte, segnala che questo modello familiare rievoca quello della famiglia potenzialmente assoggettabile dai fascismi e, in contrasto ad esso, promuove relazioni educative familiari fondate sulla coscienza critica e democratica basate, ovvero un ideale di genitore leale, solidale, corresponsabile e tendente alla condivisione.

Dall'altro lato, però, il modello del genitore permissivo, tratteggia l'immagine di un adulto che non solo si espone al rischio di divenire succube dei figli, ma che riversa su di essi le responsabilità della loro educazione. Questo rimanda alla denuncia in merito alla crisi dell'educazione contemporanea proposta da Arendt (1991), la quale mostra grande preoccupazione riguardo l'autogoverno dei bambini, con i quali l'adulto può solo cooperare. Secondo la filosofa politica questo atteggiamento, che toglie l'autorità all'adulto e la rimette in mano al gruppo dei bambini, non solo annulla il controllo degli adulti sui bambini, ma promuove il potere della maggioranza dei bambini sui singoli bambini – e questa prospettiva può anche fungere da chiave di lettura del fenomeno inerente alla violenza tra i giovanissimi che riempie le pagine della cronaca contemporanea.

Se gli esseri umani apprendono meglio se fanno esperienza immersiva nell'ambiente che costituisce l'habitat naturale di quello specifico apprendimento (Bruner, 1996), allora il modello familiare che sembra promuovere un'educazione democratica è quello autorevole, il quale, promuovendo l'integrazione tra l'autonomia dei figli e la direzione genitoriale, offre ai giovani e agli adulti la possibilità di un confronto critico su sistemi regolativi solidi, di cui i genitori si fanno responsabili e di cui sia genitori che figli sono costanti interpreti nello scambio dialogico. L'educazione familiare democratica si traduce in educazione familiare alla democrazia là dove a praticare l'educazione sono genitori testimonianti di valori democratici, ovvero un'educazione ispirata «*ai criteri della prossimità, della solidarietà e della giustizia*» (Stramaglia, 2009, p. 251).

Il problema contemporaneo dell'educazione alla politica in ambito familiare

La nostra analisi, però, non può ritenersi conclusa. Il problema della pedagogia in merito all'educazione politica in ambito familiare non è solamente la definizione del modello più consono alla trasmissione dei valori della democrazia. Oggigiorno bisogna fare i conti anche con le nuove emergenze educative derivate dalle trasformazioni sociali, le quali incidono sia sui nuovi assetti familiari sia sulle modalità comunicative con le quali i membri delle famiglie, all'interno delle loro relazioni interne ed esterne al nucleo familiare, mantengono attivo il dialogo, le narrazioni e lo scambio affettivo, sempre che lo facciano come e quanto serve al mantenimento e allo sviluppo della democrazia.

Alla fine degli anni '90 Benjamin Barber si poneva grossi dubbi sugli effetti a lungo termine del progresso tecnologico. Scriveva: «*le forze di mercato spingono le nuove tecnologie in direzioni che servono l'efficienza aziendale, le comunicazioni mediatiche e l'intrattenimento dei consumatori, ma non è chiaro se facciano qualcosa per l'efficienza elettorale, la comunicazione civica o l'educazione politica*» (Barber, 1998, p. 576).

Certamente la rivoluzione tecnologica ha consentito di fare dei passi in avanti. Basti pensare all'immediatezza delle comunicazioni tra le persone con le applicazioni di messaggeria istantanea, la prossimità creatasi tra i politici e i cittadini grazie all'uso dei social network, le nuove opportunità di mettersi in comunicazione con le pubbliche amministrazioni e la possibilità che nel prossimo futuro si diffondano i sistemi che consentono il voto telematico alle persone impossibilitate a presentarsi ai seggi. Però, non si possono trascurare le problematiche inerenti alle

nuove dipendenze da internet, dai social network e ai comportamenti disfunzionali che stanno minando la qualità delle relazioni intrafamiliari, amicali e professionali.

Negli ultimi dieci anni si parla tanto di *phubbing*, da “*phone*”, telefono, e “*snubbing*”, snobbare. Questo fenomeno si riferisce alla pratica di ignorare le persone con le quali si è in relazione per concentrarsi sui dispositivi *smart* (Chotpitayasunondh, Douglas, 2016).

Gran parte degli studi sul *phubbing* segnalano gravi problemi sulle relazioni familiari, in quanto i genitori interessati dal fenomeno tendono a trascurare i figli per intrattenersi con i loro dispositivi (Pancani et al., 2021). Ma la disattenzione causata dall'abuso dello *smartphone* ha impatti significativi su diversi legami affettivi; può essere, altresì, causa della distanza tra partner (Krasnova et al., 2016). Infatti, il *phubbing* perpetrato dai genitori di adolescenti aggrava la dipendenza dei figli dal cellulare, modificando consistentemente la relazione generale genitore-figlio, non solo l'interazione momentanea, e sta rapidamente modificando modalità di aggregazione tra giovani (Xie, et al., 2019).

Ciò che deve muovere la riflessione pedagogica e la pratica educativa è il fatto che il *phubbing* sta gradualmente diventando la norma, ovvero tende ad essere il modo socialmente riconosciuto di stare con le altre persone in svariate situazioni della quotidianità. Infatti, le persone *phubbed*, in risposta all'assenza di interazioni attive, tendono ad ignorare a loro volta, andando ad eliminare ogni tentativo di iniziare un'interazione. Accade, cioè, che là dove una persona è impegnata nell'uso dello *smartphone* chi non viene considerato ne conclude che questa modalità di isolarsi in pubblico sia socialmente accettabile (Chotpitayasunondh, Douglas, 2016), ovvero socialmente riconosciuta come adatta a quel contesto e al rapporto con quella persona. Trattasi, chiaramente, di un falso consenso (Marks, Miller, 1987) sul quale l'assenza di comunicazione non consente di fare chiarimento.

Ci troviamo di fronte a un nuovo individualismo capace di rovinare le relazioni sociali preconstituitesi a partire dalla cancellazione interazioni basiche tra le persone, nonché capace di precludere nuovi legami significativi. Allora, qual è il nuovo spazio e quali i nuovi luoghi per lo scambio di messaggi e di narrazioni sulla politica tra persone comuni? In quale spazio e in quali luoghi avverrebbe la trasmissione di valori, di atteggiamenti e di modelli comportamentali per i cittadini democratici del futuro?

Conclusioni

In questo articolo abbiamo appena abbozzato una sintesi su come la società si riproduce attraverso una riproduzione sociale cosciente, ossia l'influenza dei cittadini sull'educazione e sulla politica, i cui esponenti, dalla loro parte, lanciano dei messaggi che hanno una forte connotazione emotiva, utile a creare un legame tra il progetto politico e il progetto personale del singolo cittadino. La politica non può fare a meno della sua narrazione e delle narrazioni dei cittadini sulla politica, le quali hanno bisogno di cura educativa, in quanto sono un elemento costitutivo della relazione tra i membri della comunità. È questo il loro modo di partecipare al progetto di mantenimento e di sviluppo della propria, nonché alla definizione della propria identità sociopolitica, di cui il voto espresso in sede elettorale è un'espressione.

Allora, si pone l'urgenza della salvaguardia delle modalità con le quali le persone si formano alla politica attraverso la semplice comunicazione connotata alla relazionalità umana. Questa diviene una missione della pedagogia, chiamata a produrre teorie e pratiche capaci di rispondere alla crisi contemporanea della che è anche una crisi dell'educazione. E in questo articolo abbiamo posto l'accento sulle problematiche derivate dalle trasformazioni sociali inerenti alla rivoluzione tecnologica, che sta avendo un grande peso nella diffusione di comportamenti sociali disfunzionali legati al consumismo.

La proposta è quella di porre particolare attenzione alla famiglia come elemento cardine dell'educazione politica. Segnala Corsi (2011) che «*la promozione della famiglia democratica e l'educazione familiare alla democrazia, alla vita democratica e ai valori democratici si costituiscono come due assi sinergici e concatenati che chiamano in causa una molteplicità di istanze, scelte e investimenti precedenti e successivi*». Infatti, i criteri della prossimità, della solidarietà e della giustizia che ispirano un comportamento familiare democratico non possono ritenersi, al pari di altri apprendimenti, acquisiti definitivamente con interventi limitati nel tempo, senza che vi sia un ulteriore bisogno di una cura continua. È, invece, necessario che queste modalità dell'essere in relazione siano costantemente coltivate. La crisi della politica, dell'educazione e dell'educazione familiare richiede «*approcci democratici da parte della governance dei servizi educativi e scolastici, ma richiama altresì la necessità di professionisti competenti nel favorire pratiche di relazione e di comunicazione con tutte le famiglie*» (Luciano, 2023) e all'interno delle famiglie, ovvero dare nuova vita allo Stato democratico dell'educazione (Gutmann, 1987), in modo da co-costruire l'habitat necessario all'apprendimento dei valori democratici.

Bibliografia

- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Barber B. R. (1998). Three scenarios for the future of technology and strong democracy. *Political science quarterly*, 113(4), 573-589.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruner J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bruzzone D. (2001). Dalla coppia alla famiglia: l'amore come luogo di autotrascendenza. *La Famiglia*, (206), 53-70.
- Chotpitayasonondh V., Douglas K.M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Comput. Hum. Behav.*, 63, 9-18.
- Corsi M. (2011). *Ri-educare alla democrazia, a partire dalla famiglia*. In Corbi E., Frauendorf E., De Sanctis O. (Eds) (2011). *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori. pp. 117-126
- Cerutti C. (2008). *La rappresentanza politica*. Roma: Nuova Cultura.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- D'Ambrosio M. (2004). *Attori scene autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori editore.
- Genovesi G. (2004). *Scuola e politica: esempi dall'Italia di oggi*. In Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (Eds). *La scuola in Italia fra pedagogia e politica (1945-2003)*. Milano: FrancoAngeli.
- Gutmann A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Krasnova H., Abramova O., Notter I., Baumann A. (2016). *Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among “Generation Y” users*. In Twenty-Fourth European Conference on Information Systems, İstanbul.
- Luciano E. (2023). Esercizi di democrazia nelle relazioni tra professionisti dell'educazione e figure familiari. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 046-052.
- Mantegazza R. (2007). *La parte del torto. Lessico essenziale di educazione alla politica*. Torino: Tirrenia.
- Marks G., Miller N. (1987). Ten years of research on the false-consensus effect: an empirical and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 102(1), 72.
- Moroni C. (2021). *La comunicazione politica nella società emotiva*. Edizioni Sette Città.
- Pancani L., Gerosa T., Gui M., Riva P. (2021). “Mom, dad, look at me”: The development of the Parental Phubbing Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*,

38(2), 435-458.

- Secci S. (2019). *L'educazione degli adulti dal dopoguerra a oggi: tra utopie e contingenze*. In Cornacchia M., & Tramma S. (Eds) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri: per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Telleri F. (2003). *Famiglia e scuola prime agorà di educazione politica. Senso della politica e fatica di pensare*. In Atti del convegno Educazione e politica Encyclopaideia: Bologna, 7-8-9 novembre 2002. 1000-1012.
- Ventura S. (2019). *I leader e le loro storie. Narrazione, comunicazione politica e crisi della democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Xie X., Chen W., Zhu X., He D. (2019). Parents' phubbing increases Adolescents' Mobile phone addiction: Roles of parent-child attachment, deviant peers, and gender, in *Children and youth services review*, 105, 104426.

NUOVE SFIDE DELLA SCUOLA SECONDARIA NELLA FORMAZIONE DEI FUTURI CITTADINI NELL'ERA DIGITALE

di Michele Ciletti, Piergiorgio Guarini, Francesco Pio Savino, Giusi Antonia Toto, Università di Foggia

Abstract

Al giorno d'oggi, grazie alle nuove tecnologie e ai social media, le possibilità per reperire informazioni sono aumentate a dismisura. In questo contesto si sono affermati gli *influencer*, persone che utilizzano i social per comunicare contenuti informativi, con lo scopo di influenzare, appunto, l'opinione degli utenti, presentando tali contenuti in maniera non obiettiva, quando palesemente artefatta o completamente falsa. La scuola secondaria di secondo grado non affronta questa nuova realtà. I programmi scolastici non prevedono l'acquisizione, da parte degli studenti cittadini del futuro, di quelle competenze di alfabetizzazione digitale necessarie per riuscire a capire quando l'informazione proposta sul web sia di qualità e quando non è scientificamente fondata.

Nowadays, thanks to new technologies and social media, the possibilities for finding information have increased tremendously. In this context, influencers have emerged, people who use social media to communicate informational content, with the aim of influencing, precisely, the opinion of users, presenting such content in a non-objective manner, when blatantly fabricated or completely false. Secondary school does not address this new reality. School curricula do not provide for the acquisition, by students who are citizens of the future, of those digital literacy skills necessary to be able to understand when the information proposed on the web is of quality and when it is not scientifically based.

Introduzione

L'organizzazione dell'istruzione scolastica, in Italia, prevede che l'ultimo grado di istruzione obbligatoria sia rappresentato dalla scuola secondaria di secondo grado o, in alternativa, da percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che possono essere triennali o quadriennali (Zago, 2022).

La scuola secondaria di secondo grado è articolata in Licei, dall'impronta prevalentemente umanistica, Istituti Tecnici, orientati alla formazione scientifica e tecnologica, e da Istituti Professionali, ideati come veri e propri laboratori legati a specifici settori produttivi.

Gli alunni e le alunne scelgono il percorso formativo della scuola secondaria di secondo grado in base alle proprie abilità, capacità acquisite nel corso degli anni di studio e preferenze personali in un'ottica lavorativa futura (Parente, 2021). A prescindere dalla scelta individuale, ciascuna delle realtà elencate, propone un'offerta formativa tale che permette a tutti gli studenti e tutte le studentesse di giungere, al termine del percorso formativo, con un bagaglio individuale di competenze e conoscenze che possa permettere loro di destreggiarsi in un futuro percorso di studi (universitario o di altro tipo) o nel mondo del lavoro.

A questo proposito, in questo contributo viene proposta una panoramica sui percorsi formativi offerti dai Licei del sistema scolastico italiano, in particolar modo dell'ultimo anno del quinquennio, che possa portare ad una concreta riflessione sulla congruità di suddetti programmi con le mutevoli ed in continua evoluzione esigenze degli alunni e delle alunne. Questi ultimi, crescono e si formano in una realtà che ha radicalmente trasformato, negli ultimi anni, complice

anche la pandemia da Covid-19, la società, l'organizzazione del lavoro, le richieste di figure professionali e, soprattutto, le competenze richieste ai futuri lavoratori e alle future lavoratrici (Nardelli, 2022; Ragni et al., 2022).

L'offerta formativa

In primissima battuta, va rilevato come, nonostante l'avvento delle nuove tecnologie e l'uso quotidiano e costante di internet sia nella vita privata delle persone che nella vita professionale, l'offerta formativa dei Licei della scuola secondaria di secondo grado è "ferma" al Decreto 211 del 7 ottobre 2010, denominato "Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali [...]". Il Decreto, di carattere generale riguardo gli obiettivi specifici di apprendimento, articola tali obiettivi negli Allegati:

- A – Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento;
- B – Liceo Artistico con i vari indirizzi;
- C – Liceo Classico;
- D – Liceo Linguistico;
- E – Liceo Musicale e Coreutico;
- F – Liceo Scientifico;
- G – Liceo delle Scienze Umane.

Da tale organizzazione (come si può notare, in ordine esclusivamente alfabetico), si può facilmente evincere come il Decreto 211/2010 dia indicazioni molto specifiche riguardo le diverse competenze da acquisire durante il percorso di studi nei vari licei.

Queste indicazioni sono indiscutibili, in quanto nei Licei Classico e Scientifico non sono di certo presenti indicazioni riguardo la Storia dell'Arte o le Discipline Grafiche e Pittoriche come invece ritroviamo nell'Allegato B per il Liceo Artistico.

Ad una lettura più attenta riguardo le materie "generalì" o "comuni" ai diversi indirizzi liceali, come storia, matematica, lingue straniere ed altre, stupiscono in particolar modo due aspetti:

- 1) le competenze da acquisire previste sono "copincollate" in ogni allegato, specialmente riguardo le competenze da acquisire nell'ultimo anno di liceo. Non si tratta di imputare la mancanza di differenze sostanziali, piuttosto la ripetizione delle stesse identiche parole, autori, formule e frasi in tutti gli allegati dei diversi indirizzi;
- 2) la mancanza di previsione di argomenti che si avvicinino anche solo lontanamente alla contemporaneità.

Se riguardo il punto numero 1) possono essere proposte motivazioni e giustificazioni di carattere organizzativo generale, o di proposta di competenze che non creino uno squilibrio eccessivo tra i vari indirizzi liceali, questo contributo vuole sottolineare come, in un mondo interconnesso, nel quale si susseguono, ormai da decenni, avvenimenti e sconvolgimenti storici e sociali (sia positivi che negativi) ad una velocità altissima, la proposta formativa dei licei italiani non tiene il passo.

Letteratura italiana, storia, filosofia, per citare alcune materie, si "fermano" poco dopo la Seconda Guerra Mondiale; le lingue e letterature straniere non portano con sé alcun riferimento temporale e, anzi, sono manchevoli di qualsivoglia indicazione riguardo il contesto politico e sociale dei Paesi in cui tale(i) lingua(e) è parlata.

Date queste premesse, e avendo a disposizione tutta la cultura mai prodotta dall'uomo in tasca, a portata di ricerca Google, è palese e comprensibile che gli

studenti e le studentesse dei nostri licei (ma non solo dei licei), di qualsiasi anno, cerchino di placare la propria sete di sapere, la propria curiosità, utilizzando il web, grazie anche alle migliaia di profili e pagine di divulgazione scientifica presenti sui social network, da Facebook a YouTube, da Instagram a TikTok, che propongono contenuti interessanti, dettagliati e molto specifici, a livelli cui la scuola secondaria di secondo grado italiana non riesce a raggiungere.

Le comunità digitali e i social network come ambienti di apprendimento

L'avvento e la diffusione dei social media hanno senza dubbio rivoluzionato il mondo della comunicazione e le modalità di trasmissione di contenuti. Se già anni fa si teorizzava sulle possibili conseguenze della diffusione di massa di informazioni facilmente accessibili a larghissime fasce della popolazione mondiale (Guille et al., 2013), oggi il problema è diventato centrale, con social network come Instagram o Facebook che per molti si configurano come fonti principali di approvvigionamento di notizie, attendibili o meno che siano (Aillerie & McNicol, 2018). In questo contesto, personalità che riescono a ottenere una certa fama in termini di seguito – gli *influencers* – risultano spesso detentori di un potere considerevole. I messaggi, le notizie o le opinioni che trasmettono tramite i più svariati canali social possono giungere, non filtrate, anche a milioni di utenti, in maniera istantanea e gratuita. La natura stessa dei social network, che incoraggia la condivisione assidua della propria vita per creare *engagement* nei propri follower e ottenere successo, fa sì che intorno agli influencers stessi si sviluppino a volte relazioni parasociali, che possono anche degenerare nel culto della personalità (Cocker & Cronin, 2017). È facile che un tale potere informativo in mani non sempre qualificate (o, peggio, malevole) possa diventare anche dannoso: è ampiamente documentata la diffusione di ideologie di estrema destra proprio per mezzo di forti personalità che, tramite la rete intangibile ma penetrante dei social network, fanno sempre più proseliti, specialmente tra i giovani (Rothut et al., 2023). Qualcosa di simile si è potuto osservare durante la pandemia da Covid-19, nel contesto della relativa campagna vaccinale: la proliferazione di *health influencers*, ostili ai vaccini e promotori di cure e terapie alternative, per lo più mancanti di fondamento scientifico, è stata tra la cause di una diffusa resistenza alle vaccinazioni, di un rallentamento nel contenimento della malattia e della diffusione di teorie cospiratorie (Baker, 2022). Considerevole è anche il fenomeno dell'*information context collapse*: nella diffusione di informazioni, contenuti creati da membri di una comunità specifica per altri membri della comunità stessa sono comunque accessibili a chiunque, e si prestano a fraintendimenti se interpretati da destinatari diversi da quelli intesi (Pearson, 2021).

Le piattaforme di social network ospitano anche vere e proprie comunità di utenti con interessi affini, in cui la diffusione delle informazioni può assumere una forma più collaborativa. Specialmente per gli adolescenti, i social sono spesso luogo dove stringere rapporti, acquisire un ruolo sociale e condividere i propri interessi con altri utenti (Smith et al., 2021). Gli elementi di contatto intorno a cui gli utenti stringono rapporti sono i più disparati: da hobby comuni, come ad esempio il cucito (Eurich, 2018), all'attivismo politico (Li et al., 2021), passando per artisti musicali e squadre sportive. Nei peculiari ecosistemi delle comunità online, tra l'altro, non è detto che tutti interagiscano direttamente: è da sempre prevalente il fenomeno dei *silent users*, che seguono contenuti creati da altri utenti senza commentare, crearne di propri o avere uno scambio di qualsiasi tipo con altri membri (Gong et al., 2015). La loro presenza influisce però sulla popolarità raggiunta da contenuti diversi, e può costituire un ostacolo nel valutare le opinioni collettive di una comunità. In generale, è la riprova di come le dinamiche di comunicazione e di trasmissione di informazioni sui social network si differenzino molto da quella tradizionali. Delle differenze sostanziali si notano anche da piattaforma a piattaforma: dove social network come Reddit

pongono l'accento sui contenuti e disincentivano l'acquisizione di popolarità da parte di singoli utenti, altri, come Twitter o Discord, presentano numerosissime piccole comunità che ruotano intorno proprio ai contenuti creati da micro-celebrità (Khamis et al., 2017).

Sebbene questi siano pericolosi scenari da tenere a mente, non fanno altro che dimostrare l'influenza considerevole e in costante aumento delle personalità che abitano i social network. Nulla esclude, dunque, che questa influenza possa essere catalizzata verso la diffusione di temi culturali e la divulgazione scientifica. Esistono *edu-influencers* che condividono pratiche didattiche con le proprie community (Shelton et al., 2020); sono stati fatti tentativi di sfruttare i social network per comunicare ricerche scientifiche al grande pubblico (Cooper, 2014; Crescentini & Padricelli, 2023); sono state sviluppate delle attività didattiche che integrano in vari modi i social network nell'educazione formale (Li & Wong, 2020). Soprattutto, però, è emerso come i social network possano essere validi ambienti di apprendimento nel contesto dell'educazione informale e del *lifelong learning* (Greenhow & Lewin, 2019; Kumar & Grudz, 2019; Kind & Evans, 2018; Barrot 2022). In quest'ottica, le piattaforme social si configurano sostanzialmente come una pressoché infinita riserva di informazioni e conoscenza, spesso veicolata in modo accattivante da comunità appassionate: a diventare fondamentale, a questo punto, è il sapersi orientare con pensiero critico.

Ripensare l'approccio alla tecnologia: da un atteggiamento tecnofobico ad un atteggiamento tecnofilico

Le tecnologie digitali, dunque, sono parte integrante della società odierna, e lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una delle più grandi rivoluzioni nel campo della comunicazione umana e della gestione delle informazioni.

Come ogni rivoluzione umana, la rivoluzione tecnologica porta con sé importanti modificazioni del pensiero della *vulgaris cogitatio*.

Nello specifico, in questa "era digitale", si è assistito ad un riacutizzarsi della prospettiva luddista della tecnofobia laddove l'essere umano si sente minacciato dalla "macchina", sia essa un sistema di intelligenza artificiale oppure un sistema di telecomunicazione. Dunque, l'essere umano ripiega, *mutatis mutandis*, nei *corsi e ricorsi storici* (Vico, 1744) e ricade ciclicamente nell'errore di fare "guerra" all'innovazione: perché ha sì paura del cambiamento, ma anche perché non è ancora in grado di comprendere ed utilizzare le innovazioni tecnologiche e scientifiche.

In Italia si osserva un notevole ritardo nel campo dell'utilizzo di strumenti digitali innovativi. Questo aspetto emerge chiaramente dai dati dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), i quali indicano una profonda divisione digitale nel paese e una mancanza diffusa di competenze avanzate nell'ambito tecnologico.

Secondo tali rilevazioni, tra il 2018 e il 2020, circa un terzo delle famiglie italiane non disponeva di computer o tablet, con una percentuale ancora più alta (14,3%) tra le famiglie con almeno un bambino. Solo il 22,2% delle famiglie aveva un computer per ogni membro. Questa situazione è più critica nel Sud Italia, dove oltre il 41% delle famiglie non ha accesso a un computer in casa, e solo il 14,1% ha più di un computer a disposizione, dati confermati anche da uno studio dell'OCSE.

L'ampio utilizzo delle TIC ha anche messo in luce una carenza significativa di competenze digitali. Secondo l'ISTAT del 2019, il 41,6% degli utenti internet in Italia ha competenze digitali basse o di base, mentre il 3,4% non ne ha affatto. Questo divario è evidente anche dal punto di vista demografico e di genere: i giovani hanno più competenze digitali rispetto agli anziani, e gli uomini hanno un vantaggio del 5,1% rispetto alle donne.

Inoltre, i dati dell'OCSE-TALIS del 2018 mostrano che in Italia solo il 47% degli insegnanti utilizza frequentemente le TIC per attività didattiche, percentuale inferiore alla media dei paesi OCSE. Solo il 52% degli insegnanti ha dichiarato

di aver ricevuto formazione sull'uso delle TIC, e solo il 36% si sente preparato a utilizzarle efficacemente. Anche se la maggior parte degli insegnanti ha partecipato a sviluppo professionale che includeva l'uso delle TIC, c'è ancora una richiesta significativa di formazione specifica in questo campo.

Conclusioni

La pianificazione didattica della scuola secondaria di secondo grado italiana ricalca un modello che potremmo azzardarci a definire ormai superato, quando non desueto. In una società digitale che corre ad altissima velocità in ogni settore, anche (e soprattutto) le generazioni di studenti e studentesse sono le prime ad adattarsi alla nuova velocità. I programmi di una scuola che ha come obiettivo quello di "formare i cittadini del futuro" non possono non prevedere costanti aggiornamenti ed evoluzioni nella riflessione sulla propria offerta formativa. La mancanza di adeguamento all'evoluzione delle modalità di ricerca e consumo di contenuti informativi, lascia libero spazio alla circolazione e diffusione di contenuti informativi di dubbia validità scientifica, quando non espressamente falsi e costruiti ad arte per influenzare in una certa direzione l'opinione dell'utente. I dati ISTAT presentati nel precedente paragrafo indicano chiaramente la necessità di investire maggiormente (i) nell'alfabetizzazione digitale (*digital literacy*) degli insegnanti, che porterebbe con sé un positivo effetto cascata sull'uso critico delle tecnologie digitali da parte di studenti sì nativi digitali (Prensky, 2009), ma non digitalmente alfabetizzati (Coskun, 2021); e (ii) nell'accessibilità tecnologica, al fine di garantire un'istruzione di qualità per gli studenti e prepararli, dunque, in modo competitivo e, soprattutto, adeguato, per essere cittadini e lavoratori consapevoli in un mondo sempre più digitalizzato (Santagati & Barabanti, 2020).

Bibliografia

- Aillerie K., & McNicol S. (2018). Are social networking sites information sources? Informational purposes of high-school students in using SNSs. *Journal of Librarianship and Information Science*, 50, 103 - 114.
- Baker S. A. (2022). Alt. Health Influencers: how wellness culture and web culture have been weaponised to promote conspiracy theories and far-right extremism during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Cultural Studies*, 58, 102303.
- Barrot J. S. (2022). Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008-2019). *Computer assisted language learning*, 35(9), 2534-2562.
- Cocker H. L., & Cronin J. (2017). Charismatic authority and the YouTuber: Unpacking the new cults of personality. *Marketing theory*, 17(4), 455-472.
- Cooper A. (2014). The use of online strategies and social media for research dissemination in education. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-24.
- Coskun C. (2021). Digital literacy in the world of digital natives. In *Handbook of research on new media applications in public relations and advertising* (pp. 486-504). IGI Global.
- Crescentini N., & Padricelli G. M. (2023). The relevance of scientific dissemination during the vaccine campaign: the Italian virologist communication on social media. *Athens Journal of Mass Media and Communications*, 21.
- Eurich T. L. (2018). *Knitting Together a Community: Understanding Cultural Reaffiliation in Hobby-Centric Social Media Communities* (Doctoral dissertation, Regent University).
- Gong W., Lim E. P., & Zhu F. (2015). Characterizing silent users in social media communities. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 9, No. 1, pp. 140-149).
- Greenhow C., & Lewin C. (2019). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. In *social media and education* (pp. 6-30). Routledge.

- Guille A., Hacid H., Favre C., & Zighed D. (2013). Information diffusion in online social networks: a survey. *SIGMOD Rec.*, 42, 17-28.
- ISTAT (2023). Cittadini e competenze digitali. Disponibile al seguente link: <https://www.istat.it/it/files/2023/06/cs-competenzedigitali.pdf>
- Khamis S., Ang L., & Welling R. (2017). Self-branding, 'micro-celebrity' and the rise of social media influencers. *Celebrity studies*, 8(2), 191-208.
- Kind T., & Evans Y. (2018). Social media for lifelong learning. *Social Media in Medicine*, 42-50.
- Kumar P., & Gruzd A. (2019). Social media for informal learning: A case of # Twitterstorians.
- Li M., Turki N., Izaguirre C. R., DeMahy C., Thibodeaux B. L., & Gage T. (2021). Twitter as a tool for social movement: An analysis of feminist activism on social media communities. *Journal of community psychology*, 49(3), 854-868.
- Li K. C., & Wong B. T. M. (2020). Social media in higher education: A review of their uses, benefits and limitations. In *Technology in Education. Innovations for Online Teaching and Learning: 5th International Conference, ICTE 2020, Macau, China, August 19-22, 2020, Revised Selected Papers 5* (pp. 248-257). Singapore: Springer.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 7 ottobre 2010, n. 211. Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali.
- Nardelli E. (2022). La rivoluzione informatica: conoscenza, consapevolezza e potere nella società digitale. Roma: Themis.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pace, R. (2015). Digital Humanities, una prospettiva didattica. Roma: Carocci Editore.
- Parente G. (2021). *Le strategie orientative nei percorsi di scelta scolastica degli studenti delle scuole secondarie di primo grado a Roma*. https://iris.uniroma1.it/bitstream/11573/1607605/1/Tesi_dottorato_Parente.pdf
- Pearson G. (2021). Sources on social media: Information context collapse and volume of content as predictors of source blindness. *New Media & Society*, 23(5), 1181-1199.
- Prensky M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, *New Media & Society*, 5(3).
- Rothut S., Schulze H., Hohner J., & Rieger D. (2023). Ambassadors of ideology: A conceptualization and computational analysis. *25(1)*, 3-24.
- Savino F. P., De Santis A., D'Emilio E., & Monacis D. (2023). Digital literacy e digital divide: due facce della stessa medaglia. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1(18), 101-113.
- Ragni B., Guarini P., Toto G. A., & Limone P. (2022). Digital resilience and psychological wellbeing of Italian higher education students: An exploratory study. *Humanities*, 9, 9-6.
- Santagati M., & Barabanti P. (2020). Connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125.
- Shelton C., Schroeder S., & Curcio R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(3), 529-554.
- Smith D., Leonis T., & Anandavalli S. (2021). Belonging and loneliness in cyberspace: impacts of social media on adolescents' well-being. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 12-23.
- Tomczyk Ł., Fedeli, L., Włoch A., Limone P., Frania M., Guarini P., ... & Falkowska J. (2023). Digital competences of pre-service teachers in Italy and Poland. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 651-681.
- Toto G. A., & Limone P. (2022). Manuale TIC per una didattica inclusiva.
- Vico G., Cristofolini P., & Sanna M. (2013). *La scienza nuova, 1744*. Roma: Edizioni di storia e letteratura.
- Zago G. (2022). La nascita del sistema scolastico italiano The birth of the Italian school system. *NUOVA SECONDARIA*, 1, 15-19. Roma, Università La Sapienza.