

Quaderni

Atti di convegno

Educazione alla Cittadinanza e Costituzione

Studi a partire dal Seminario su
Educazione, cittadinanza, Costituzione
Aspetti di Orientamento e di raccordo Scuola-Università
Università degli Studi di Brescia, 30 ottobre 2019

a cura di
Marisa Michelini
Giovanni Turelli



BRIXIA UNIVERSITY PRESS



La pubblicazione raccoglie gli atti del convegno GEO – Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell’Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell’Orientamento, di cui l’Università degli Studi di Brescia è partner.

Brixia University Press

Coordinatore: Giulio Maternini

Comitato scientifico: Pietro Apostoli, Emilio Chirone, Giancarlo Provasi, Loriana Zanuttigh

Comitato redazionale: Marina Colombi, Alberto Ghilardi, Adriano Maria Lezzi, Nicola Francesco Lopomo, Tecla Mazzaresse, Marco Metra, Sergio Onger

Il volume è stato sottoposto a referaggio da parte del Comitato scientifico.

Le qualifiche degli Autori sono aggiornate a ottobre 2022.

Piazza del Mercato 15, 25121 Brescia

Tel. (+39) 030 29881

www.unibs.it

© 2022 Brixia University Press

ISBN 979-12-81039-02-5

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

Prima edizione: dicembre 2022

Indice

Cittadinanza e Costituzione: un'utopia educativa? 9
Maurizio Tira

*Educazione a una cittadinanza consapevole:
un problema antico ancora aperto* 13
Marisa Michelini, Giovanni Turelli

RIFLESSIONI INTRODUTTIVE SU EDUCAZIONE, CITTADINANZA, COSTITUZIONE

Spunti di riflessione su cittadinanza e ambienti educativi 21
a cura di Giunio Luzzatto

Riflessione su Educazione civica e scuola 25
Luigi Berlinguer

CONTRIBUTI DI BASE

I. QUESTIONI SU ORIENTAMENTO, CITTADINANZA, COSTITUZIONE

*Orientamento formativo nella collaborazione Scuola-Università per
un'idea di futuro sostenibile ed il contributo dell'educazione scientifica* 29
Marisa Michelini

Educazione alla cittadinanza: non una sfida ma una responsabilità 55
Maria Assunta Zanetti

*Cittadinanza attiva e inclusione sociale:
intrecci di due frontiere complementari* 65
Anna Grimaldi

Educazione alla Costituzione: "lievito" di una cittadinanza consapevole 79
Adriana Apostoli

<i>Esperienze di coinvolgimento attivo degli studenti secondari per orientare al diritto ed educare alla cittadinanza</i>	95
Gabriella Burba	
<i>Cittadinanza e Costituzione, Educazione civica: le esperienze della scuola italiana dentro il senso dello Stato</i>	111
Stefano Stefanel	
2. APPROFONDIMENTI MULTIDISCIPLINARI SU EDUCAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA	
<i>Rilevanza delle scienze sociali nell'educazione civica</i>	119
Roberto Moscati	
<i>I determinanti sociali del benessere fisico e mentale</i>	125
Massimo Casacchia	
<i>Cittadinanza attiva e università. Percorsi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze di pensiero critico-riflessivo</i>	131
Francesca Bianchi, Loretta Fabbri, Alessandra Romano	
<i>Educare alla cittadinanza democratica</i>	143
Maura Striano	
<i>Educazione civica per educare alla cittadinanza</i>	157
Elisabetta Nigris	
<i>Cittadinanza attiva ed inclusione sociale</i>	167
Valeria Polzonetti, Margherita Grelloni	
<i>Educare alla legalità, attraverso la giustizia riparativa</i>	171
Carlo Alberto Romano	
<i>La cittadinanza interculturale a partire dalle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione</i>	185
Massimiliano Fiorucci	
<i>Educazione alla cittadinanza attiva in area scientifico-tecnologica</i>	205
Peppino Sapia, Gian Piero Bretti	
<i>L'Agenda 2030 per l'educazione civica</i>	229
Stefano Molina	
<i>Competenze per l'educazione civica: conoscere, argomentare, deliberare</i>	237
Milena Santerini	

<i>La valutazione delle competenze nell'educazione civica e alla cittadinanza: una sfida per scuole e Università</i> Viviana Vinci	243
---	-----

ESPERIENZE, PROGETTI, PROPOSTE

<i>Didattica esperienziale e cittadinanza attiva per le scuole di secondo grado</i> Catia Eliana Gentilucci	253
<i>Un primo passo verso il futuro: V.A.L.E.-Vocational Academic in Law Enhancement. L'esperienza della sede di Pavia</i> Michele Madonna	263
<i>Cliniche legali e orientamento</i> Francesca Malzani	267
<i>Educazione alla cittadinanza, il progetto TECO</i> Antonio Felice Uricchio, Raffaella Ida Rumiati, Morena Sabella	273
<i>Sintesi del lavoro del Gruppo di discussione D su «Educazione civica nelle diverse materie umanistiche e sociali»</i> a cura di Roberto Moscati	285

ANDREA MESSERI.

ORIENTAMENTO, CITTADINANZA, EDUCAZIONE: FRAMMENTI DI UN'EREDITÀ

<i>Frammenti di un'eredità di Andrea Messeri</i> a cura di Sara Messeri, Marisa Michelini, Marta Tasso	291
<i>Teoria e pratica dell'orientamento in una società multicentrica</i> Andrea Messeri, trascrizione a cura di Marta Tasso	311
<i>Educazione scientifica e Smart Cities</i> Andrea Messeri, trascrizione a cura di Marta Tasso	313
<i>Un nuovo paradigma di educazione: le ultime riflessioni di Andrea Messeri</i> Marisa Michelini	319

Cittadinanza e Costituzione: un'utopia educativa?

Maurizio Tira*

Vorrei esordire con un ringraziamento al *Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento* (GEO), che da tanti anni con passione stimola la comunità universitaria a riflettere sulla rilevanza, rispetto agli ambiti della propria attività istituzionale, dell'educazione e del metodo educativo.

Sono dunque onorato che l'Università degli Studi di Brescia (partner di GEO), abbia organizzato la giornata di studio del 30 ottobre 2019, su *Educazione, cittadinanza, Costituzione. Aspetti di Orientamento e di raccordo Scuola-Università* e ringrazio i professori Marisa Michelini e Giovanni Turelli per il lavoro svolto nei rispettivi ruoli, di coordinatrice instancabile di GEO e di mio Delegato rettorale per l'Orientamento e quindi rappresentante di UNIBS in GEO.

Non ho alcun dubbio sul fatto che sempre più i nostri giovani abbiano bisogno di momenti ed esperienze educative di largo respiro, dove la formazione ad una maturità civica è forse una delle caratteristiche più rilevanti. Da anni infatti cerchiamo di *mettere in sintonia* la nostra comunità universitaria con il mondo esterno, le sue istanze, le preoccupazioni, le sfide, le ricorrenze, al fine di educare all'ascolto e all'empatia verso quanto ci circonda.

Questa introduzione esce a due anni e mezzo di distanza dal seminario. In questo periodo di tempo sono cambiati molti paradigmi di riferimento e come università siamo stati direttamente interpellati da questi cambiamenti: la pandemia, la crisi afghana e ora la crisi Ucraina. Non voglio con questo dimenticare le altre tragedie che fanno da sfondo spesso ignorato dei nostri tempi: le decine di guerre locali, le tragedie umanitarie, le catastrofi ambien-

* Rettore dell'Università degli Studi di Brescia.

tali ... Ragioni in più per formare la classe dirigente di un domani pieno di incognite con una dose aumentata di conoscenza, competenza e coscienza.

Profondamente radicati nella nostra storia repubblicana, vorremmo vederla evolvere verso il bene, verso una sempre maggiore coscienza del valore della vita e della solidarietà, verso una democrazia ogni giorno più matura e una convivenza equa e pacifica. Quando in questo nostro Paese i partiti del Comitato di Liberazione Nazionale decisero di affidare ad un referendum la scelta istituzionale sulla forma dello stato operarono una scelta di fiducia in un popolo provato e – possiamo presumere – impreparato ad una tale decisione. Quale fiducia sappiamo infondere nei giovani di oggi? Hanno la percezione di poter mutare i destini del loro paese? Perché non credo si possa lavorare per formare una coscienza civica e poi tradirla con un costante esproprio (o indefinito rinvio) di responsabilità. Settantasei anni fa per la prima volta votarono in tanti e poterono votare per la prima volta le donne, anzi votarono più donne che uomini. Scrisse Tina Anselmi: «E le italiane, fin dalle prime elezioni, parteciparono in numero maggiore degli uomini, spazzando via le tante paure di chi temeva che fosse rischioso dare a noi il diritto di voto perché non eravamo sufficientemente emancipate. Non eravamo pronte. Il tempo delle donne è stato sempre un enigma per gli uomini. Come se essere maschio fosse un lasciapassare per la consapevolezza democratica». Non esistono lasciapassare per la coscienza democratica, ce ne accorgiamo ogni giorno nell'assistere sbigottiti all'imbarbarimento dei comportamenti, ad un arretramento di secoli nell'empatia e nella *pietas*.

Ripeto: provano oggi i nostri giovani un sentimento di fiducia da parte degli adulti? Provano poi fiducia nel futuro, i figli e le figlie di uno sviluppo incredibile, che oggi mostra limiti drammatici? Cosa vedono nel loro futuro gli eredi delle prime generazioni che hanno potuto vivere in un clima di diffuso benessere, che hanno potuto studiare mutando la condizione sociale delle famiglie di origine, lavorare, viaggiare, aprirsi al mondo?

Provo a partire dalle radici, perché lì dobbiamo spesso tornare, quando ci accorgiamo (e ce ne accorgiamo sempre più spesso) che la storia non procede con rassicurante linearità verso un bene superiore, che la democrazia soffre di *stanchezza*, che le battute d'arresto e le fasi altalenanti nello sviluppo civile sono costanti.

Quali sono le radici del bene?

Radici culturali, innanzitutto: siamo stati e siamo faro della cultura mondiale, non dobbiamo rassegnarci all'ignoranza. Il nostro sistema educativo è tra i migliori al mondo, ha solo bisogno di ritrovare dignità sociale e risorse.

Radici democratiche, dove il confronto politico sia sulle grandi visioni del mondo, per ritrovare la partecipazione perduta. Dove il dibattito e l'informazione siano liberi ed eticamente fondati.

Radici di cultura giuridica, per un rinnovato rispetto dei diritti umani fondamentali, incluso il nuovo indispensabile diritto alla sostenibilità ambientale. La nostra Costituzione si è lodevolmente recentemente arricchita della tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi.

Radici solidaristiche, rigettando la divisione e la denigrazione dell'avversario come metodo diabolico di coesistenza, cercando quanto ci unisce e non quanto ci divide, optando per la cooperazione: la scienza, la musica, lo sport sono cooperativi, la famiglia è cooperativa.

Radici inclusive: serve consolidare lo spazio dovuto alle donne, per consentirci di lottare per nuove forme di inclusione delle nuove marginalità.

Radici di pace: il nuovo conflitto armato nel cuore dell'Europa ci ricorda che la nonviolenza è un valore debole, una piantina fragile, un'utopia da rinverdire.

Un ultimo pensiero: per immaginarsi dentro un futuro comune e consentire ai giovani di essere protagonisti di questo futuro, dobbiamo identificare e valorizzare i beni comuni, come ci ricorda la sfida ambientale. Da *res publica* a *res communes omnium*. La distinzione tra beni pubblici e beni comuni è sottile: l'uso di un bene pubblico non deve determinare differenze nella quantità e nella disponibilità dello stesso bene a favore di altri soggetti. Al contrario, lo sfruttamento di un bene comune, riduce la possibilità di consumo da parte di altri individui, oggi o domani, in proporzioni assai diverse a seconda dei casi considerati. Il bene comune per eccellenza è l'ambiente in cui viviamo. Riconoscere i beni comuni porta con sé conseguenze a livello internazionale: minacciati, essi dovrebbero essere obbligatoriamente tutelati. Oggi questa è la sfida, inedita un tempo, per la politica, per il diritto, per la scienza, per la tecnica, per la cultura. Lo facciamo attraverso la ricerca. Cerchiamo di trasmetterlo nella didattica. Ci raccordiamo con le altre Istituzioni, esprimendo la nostra responsabilità sociale verso il territorio. Abbiamo il privilegio di poter far crescere in noi e nelle giovani generazioni il seme della

democrazia, piantato nel nostro Paese oltre settanta anni fa. Sosteniamoci in questo cammino mai concluso.

Ci auguriamo che il presente volume costituisca una risorsa utile in questo cammino, per un'educazione capace di formare quella cultura democratica che sottende ad una cittadinanza consapevole e faccia rinascere la fiducia nelle generazioni che si affacciano preoccupate alla società di domani.

Educazione a una cittadinanza consapevole: un problema antico ancora aperto

Marisa Michelini*

Giovanni Turelli**

Il 20 agosto 2019 venne approvata la legge n. 92, avente come scopo la «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica». Novità tutt'altro che assoluta per l'ordinamento italiano, dove già decenni prima l'educazione civica era stata materia scolastica, salvo essere sostituita in anni più recenti dall'insegnamento denominato «Cittadinanza e Costituzione». Dietro il nuovo nome si celava l'aspirazione al raggiungimento di quegli obiettivi rispetto ai quali la meno accattivante «Educazione civica» aveva fallito.

Il problema, tuttavia, come di frequente capita, non era tanto nel nome, quanto nella 'cosa' o, meglio, nel contesto. L'assenza di docenti adeguatamente formati, di una chiara assegnazione di competenze tra docenti di diritto (ove presenti), di storia e di altre materie, di una netta collocazione entro il piano dell'offerta formativa, avevano condotto presto l'educazione civica sul binario morto delle 'cose da fare se avanza tempo'. Non migliore destino ha avuto l'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»: ai problemi predetti, irrisolti, si aggiunse – nel nome della trasversalità rispetto alle diverse materie curriculari – l'eliminazione del voto in pagella. Deprivata quasi persino della qualifica di contenuto, semplicemente i docenti avrebbero dovuto, ciascuno nel proprio settore didattico, farne filtrare elementi, quasi come un sottofondo culturale rispetto ai contenuti disciplinari propri di ciascuno.

Con la legge 92/2019 si tenta di andare oltre, rilanciando l'educazione civica su una base più ampia, mantenendone la trasversalità, ma costruendola come insegnamento «che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società»,

* Direttrice GEO, Università di Udine.

** Consiglio direttivo GEO, Università di Brescia.

fin dalla scuola dell'infanzia (art. 2, comma 1), che dovrà peraltro fornire anche competenze linguistiche (art. 2, comma 2). Viene fissato un monte ore minimo annuo (33 ore); definita in certo qual modo la competenza tra i docenti (di discipline giuridiche o economiche, ove presenti), prevedendo una gestione partecipativa e plurale tra le diverse materie di insegnamento; introdotta la figura del coordinatore, al quale spetterà la formulazione di una valutazione come voto in decimi, sulla base delle indicazioni fornite dai colleghi che, verrebbe da dire, *pro quota* indivisa, contribuiscono all'insegnamento (art. 2, commi 3 e 5).

L'articolo 3 ne fissa i contenuti, scandendo un elenco vasto: accanto allo studio della Costituzione (i cui dettagli sono descritti nell'art. 4) e degli organismi dell'Unione europea, troviamo l'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, l'educazione alla cittadinanza digitale (definita in modo articolato nell'art. 5), elementi di diritto, educazione all'ambiente e al patrimonio culturale, alla legalità e al contrasto delle mafie; infine, una formazione base sulla protezione civile. Ma altresì, nel comma 2 del medesimo articolo, l'educazione stradale, alla salute e al benessere, al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutto questo senza stravolgere o incrementare il personale organico, cui peraltro non viene riconosciuta alcuna indennità, né intaccare l'orario scolastico (art. 2, comma 8).

Insomma, un progetto decisamente ambizioso, che trasforma l'ormai tradizionale imprecisione dei confini concettuali dell'educazione civica in opportunità, facendone veicolo per introdurre nelle scuole una serie di conoscenze e competenze ritenute rilevanti e importanti. Si potrebbe dire: vengono riunite sotto il cappello dell'educazione civica competenze/conoscenze genericamente riconducibili alle categorie del rispetto (a tutto tondo: «nei confronti delle persone, degli animali e della natura», secondo l'art. 3, comma 2), del vivere ordinato, della sicurezza e del benessere, del prendersi cura dell'altro e via dicendo.

Tutte istanze pienamente condivisibili e indiscutibilmente molto avvertire nella coscienza sociale, così come nella politica e persino in economia. Così come è difficilmente negabile che la situazione socioeconomica – a livello nazionale, sovranazionale e, più in generale, globale – mostri un radicale indebolimento dei principii guida della cosiddetta cultura democratica occidentale: tra i quali libertà (nelle varie forme e declinazioni), uguaglianza, solidarietà. Per altro verso, la cittadinanza ha assunto, in alcuni contesti culturali, i contorni di uno strumento, di uno *status* di privilegio.

Osservata su tale sfondo, la legge 92/2019, ha colto senz'altro un punto importante, fondamentale per la tenuta delle istituzioni democratiche. Essa, peraltro, muove da un assunto cardine: che la formazione di una cittadinanza consapevole e l'apprendimento dei principi democratici necessitano di stratificarsi nell'individuo durante il percorso di crescita e sviluppo. Devono formare parte della sua cultura. Dal che discende, *a contrario*, la consapevolezza della irriducibilità della cittadinanza al mero dato formale, burocratico e amministrativo.

Muovendo da questi dati e da queste considerazioni, il *Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento* (GEO), considerando la rilevanza della normativa in discorso rispetto agli ambiti della propria attività istituzionale, ha organizzato una giornata seminariale presso l'Università degli Studi di Brescia (partner di GEO), per ragionare intorno al tema della educazione civica e della cittadinanza secondo le modalità di analisi e discussione che gli sono connaturate. Ossia, affiancando a riflessioni di stampo teorico il contributo pratico e didattico degli operatori del mondo della Scuola; offrendo un'occasione di dialogo e confronto, con la finalità di produrre materiali di studio e ulteriore riflessione a coloro che, nella concretezza, dovranno cimentarsi e realizzare l'insegnamento descritto dalla legge.

Perché, nei fatti, non si tratta di applicare una normativa, ma di evitare che, come accaduto nel passato, essa sia formalmente ossequiata e sostanzialmente disapplicata. Vi è allora la necessità di offrire non già soluzioni (non si ambisce a tanto), quanto elementi di riflessione ed esempi di azioni attuate o attuabili, con l'intento di raggiungere gli obiettivi fissati dalla normativa, pur entro i limiti di vario genere che la medesima pone.

Il seminario, svoltosi il 30 ottobre 2019, ebbe un discreto successo, ma, come accade nelle occasioni di dialogo più feconde, gli esiti più che consolidare risposte, suscitavano nuove domande, così che al momento di raccogliere gli atti si decise di affiancarvi anche contributi di studiosi che non erano intervenuti come relatori in quell'occasione, ma che da essa avevano tratto spunto per raccogliere alcune considerazioni, presentare alcune attività, descrivendone gli esiti. Ne venne, così, il volume che ora presentiamo.

Un volume che sfugge, certamente, ai canoni degli Atti di convegno, ma vi sfugge non per insipienza, bensì per una delle caratteristiche più significative di GEO: essere un centro di elaborazione di proposte formative, rivolte

ai destinatari più diversi, benché sovente si tratti di ministeri o della CRUI; essere, al contempo, un luogo (virtuale) di incontro tra l'accademia e il mondo della didattica, della formazione alla didattica, degli enti che si occupano di politiche pubbliche (tra i quali l'INAPP, che ne è peraltro partner); di associazioni di pedagogisti.

Il volume, dopo alcune *Riflessioni introduttive su educazione, cittadinanza, Costituzione*, si articola in due parti: *Contributi di base e Esperienze, progetti, proposte*. La prima è ulteriormente ripartita tra *Questioni su orientamento, cittadinanza, Costituzione*, che presenta due interventi di carattere introduttivo generale; e *Approfondimenti multidisciplinari su educazione e cittadinanza attiva*, dove sono raccolti contributi aventi un taglio più mirato (su un aspetto particolare) e testimonianze di iniziative svolte in vari contesti. Concludono la colletanea alcuni contributi che ruotano intorno alla figura di Andrea Messeri, dedicatario dell'opera, malato da tempo e scomparso poco tempo dopo quel seminario.

La varia estrazione e formazione dei relatori e dei contributori, l'eterogeneità dei temi trattati e degli approcci adottati segnano il prodotto finale: la presenza di studiosi di scienze dure (o esatte) accanto agli umanisti e di accademici accanto a docenti delle scuole superiori o funzionari di enti pubblici. Presenze che emergono nitidamente, financo nella prosa. Questa differenziazione di competenze e multiprospettività è una ricchezza in termini di interazione interdisciplinare, proprio nella prospettiva insita nella normativa.

La raccolta dei contributi ha preso avvio nel corso del 2020. Ne sono seguite: l'individuazione di *referee* per la loro valutazione; la discussione col Comitato scientifico di GEO; la decisione di arricchire il volume estendendo il numero di contributi e i conseguenti aggiustamenti di alcuni di essi, a seguito di valutazione scientifica. Il volume non perde di interesse oggi, perché il tema è più che mai attuale, soprattutto perché l'educazione civica non sembra avere mosso grandi passi e costituisce ancora un problema, per il mondo della scuola, andare oltre quell'ossequio formale di cui si diceva poc'anzi, consistente, in buona sostanza, nel dare conto, amministrativamente, dello svolgimento delle ore previste e nel ricollegare questa o quella attività – che forse sarebbero state comunque svolte – a uno dei molti temi che innervano la sua 'rinnovata' figura.

Ci auguriamo pertanto che il presente volume costituisca una risorsa utile all'attuazione dei principi alla base della legge 92/2019 in merito ad

un'educazione capace di formare quella cultura democratica che sottende ad una cittadinanza consapevole ed offra anche un contributo per rinverdire il dibattito su un ambito culturale cruciale nella società, troppo importante per essere relegato tra le discipline settoriali e minori.

RIFLESSIONI INTRODUTTIVE SU
EDUCAZIONE, CITTADINANZA, COSTITUZIONE

Spunti di riflessione su cittadinanza e ambienti educativi

Una sintesi del saluto iniziale formulato da Andrea Messeri

a cura di Giunio Luzzatto*

L'incontro di apertura al seminario "Educazione, cittadinanza, Costituzione. Aspetti di Orientamento e di raccordo Scuola-Università", tenutosi all'Università degli Studi di Brescia il 30 ottobre 2019, è stato introdotto da un saluto di Andrea Messeri, il sociologo dell'Università di Siena che è stato il promotore e poi l'animatore e primo Direttore del Consorzio GEO. Messeri ha espresso gratitudine per avergli consentito di dare il suo saluto, anche se le sue condizioni di salute non gli consentivano di formulare un intervento organico. Ha voluto quindi proporre alcuni spunti di riflessione. Purtroppo, la sua scomparsa, poco dopo questo incontro, non gli ha consentito di rivedere – ai fini della pubblicazione – la registrazione del suo saluto. Ne diamo perciò una sintesi redazionale, all'interno della quale inseriamo in neretto, ove possibile, alcune parole direttamente da lui formulate.

La prima osservazione riguarda il fatto che circa il tema qui oggi in discussione, centrato sui rapporti tra scuola e università, si deve partire rilevando che questi, in vario modo, ci sono sempre stati, nel quadro però di una società molto sistemica, e perciò spesso gerarchica; il sistema assegnava delle posizioni, dei ruoli, delle funzioni a ciascuna sua parte.

Oggi la società sistemica si è frantumata e la complessità è diventata ingestibile attraverso scelte rigide. Nella mentalità diffusa permangono però residui del vecchio sistema, sicché – per venire all'"Orientamento" – i giovani, spesso, ritengono ancora di poter aspirare a posizioni lavorative fisse, alle quali siano stati preparati una volta per sempre, e domandano suggerimenti su percorsi indirizzati a un tale fine.

* Consiglio Scientifico GEO, Università degli Studi di Genova.

Anche se in termini istituzionali università e scuola sono tuttora collocate in un sistema indifferenziato e rigido, spesso esse – anche se talora non lo sanno – stanno facendo cose simili, cercando il loro ruolo nella nuova situazione più flessibile, individuando proprie soluzioni, connesse ai problemi del luogo in cui esse sono inserite, ed effettuano questo attraverso una sperimentazione che può essere appunto differenziata.

È utile individuare elementi positivi in queste novità che stanno emergendo localmente, ed è importante che queste realtà siano confrontate per definire dei principi comuni.

Un collegamento fra università e scuola esiste perciò già: va riconosciuto e migliorato, non è da creare del tutto *ex novo*.

Su che cosa si fonda questo riconoscimento? Innanzitutto su una comune condizione di autonomia, pur in forme diverse: ciò implica responsabilità, in questo caso diremmo corresponsabilità dei due soggetti: infatti non si tratta soltanto di rispondere di quello che a ognuno è stato chiesto, ma di progettare insieme, anche proponendo quello che gli altri possono fare.

Questa corresponsabilità è soprattutto orientata verso un miglioramento dell'educazione, intesa come un'integrazione – attraverso dosaggi variabili – fra istruzione generale e formazione mirata.

L'orientamento, in questo contesto, è estremamente importante come componente strutturale della nuova società non totalmente sistemica.

Al riguardo, stanno emergendo esperienze diverse che, come si diceva, vanno confrontate. In tutti i casi, l'orientamento non è più quella diagnosi psicoattitudinale che spesso veniva compiuta al passaggio tra scuola media e ginnasio, né è soltanto diffusione di informazioni, che oggi non aiuta a una scelta. L'orientamento è invece una componente formativa dell'attività educativa, che deve essere realizzata in termini estremamente impegnativi, fino a rendere l'orientamento una componente strutturale della nuova società.

Come è possibile ottenere che l'orientamento, autonomamente attivato in situazioni differenziate, possa nello stesso tempo obbedire a principi condivisi, definiti insieme dalle persone che si occupano delle istituzioni educative?

La risposta può venire dal concetto di rete: perciò uno strumento interistituzionale, paritario anziché strutturato (come era il vecchio sistema). Il concetto di rete è riconducibile alla creazione di un contesto, in cui le attività didattiche sono significative per le diverse realtà presenti dentro o accanto a una istituzione educativa. Si capisce allora come queste sono collocate nel

contesto di due grosse trasformazioni, una riguardante la forma scuola l'altra riguardante gli studi universitari: peraltro, con delle continuità e con delle somiglianze.

I problemi più rilevanti che in questo contesto possono essere affrontati sono quelli della cittadinanza, da legare non più allo *ius loci*, ma neanche a un insegnamento formalizzato dell'educazione civica; si tratta invece di creare degli ambienti educativi, delle situazioni in cui la partecipazione sviluppa competenze.

È un problema complesso, che in termini molto generali si connette a un ripensamento della democrazia, non più rappresentativa ma deliberativa: fondata cioè su un accordo di base o operativo fra soggetti diversi, che nella specificità, nel valore della differenza realizzano anche delle condivisioni di principi che orientano poi successivamente il comportamento.

Questa dinamica fra revisione, stabilizzazione e strutturazione di elementi qui indicati è uno dei problemi più importanti del momento attuale, perché può ridefinire il ruolo delle scuole e delle università, con differenze e con somiglianze.

La conclusione è il caldo augurio di buon lavoro.

Riflessione su Educazione civica e scuola

Luigi Berlinguer*

La tematica di cui desidero trattare è apparentemente una tematica particolare e in qualche misura secondaria, e invece investe radicalmente l'idea di scuola. E vediamo perché. "Insegnamento alla cittadinanza", oppure "cittadinanza e Costituzione": i nomi sono roboanti, appaiono forse subito significativi, ma se ci si ferma ad essi non si va molto lontano. Esiste addirittura una legge, 20 agosto n. 92, che istituisce l'insegnamento dell'educazione civica; ed è ora assegnata ad un unico docente. Si tratta di una legge non applicata, sostanzialmente non attuata, che si fa carico solo formalmente dell'innovazione proposta. È opportuno comunque ripartire dall'esigenza che nel curriculum scolastico entri uno spaccato nuovo: la consapevolezza dell'importanza della cultura sociale. Non sfugge a nessuno, Oggi, che la scuola è ormai diventata una istituzione non soltanto cognitiva, di allargamento della conoscenza, che pure è stata ed è tuttora fondamentale. La scuola tuttavia è non solo una struttura cognitiva, perché deve essere insieme altamente formativa. Siamo di fronte ad un'evoluzione del concetto di sapere, che comprende oltre alla necessità di conoscenza anche quella di crescita della personalità dell'interessato. E dovendo specificare meglio la funzione formativa, emerge con forza il rilievo del profilo sociale della funzione formativa della scuola. Cerca spazio nella scuola stessa il civismo, la necessità di integrare la conoscenza con il profilo di responsabilità collettiva, di quella che altrimenti si chiama cittadinanza: di diritti e doveri di chi diventa soggetto e componente di una comunità come quella scolastica, e del rapporto che tutto questo ha con la responsabilizzazione del soggetto scolastico. Rientra così nell'ambito dell'apprendere, del compito dello studente non solo l'acquisire conoscenza ma anche quello

* Consiglio Scientifico GEO. Presidente del Comitato per lo sviluppo della Cultura scientifica e tecnologica, Presidente del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

dell'imparare a ragionare per agire, all'acquisire esperienza di cittadinanza, persino di gestire strutture scolastiche. Si vengono così definendo nuovi profili dell'istruzione: diritti, doveri, beni comuni, vita sociale. Fino all'educazione per uno sviluppo sostenibile, per una cittadinanza globale: Concetti non cognitivi, ma di "responsabilità sociale" (a scuola)! Siamo nell'ambito dell'imparare a comunicare, di una rivoluzione dialettica. È questo il campo in cui ci si dovrà cimentare a scuola, e pertanto anche tutti i docenti devono essere formati su questo profilo. Sì, si tratta cioè di competenza empatica, di alfabetizzazione civica scientifica.

CONTRIBUTI DI BASE

I

QUESTIONI SU ORIENTAMENTO,
CITTADINANZA, COSTITUZIONE

Orientamento formativo nella collaborazione Scuola-Università per un'idea di futuro sostenibile ed il contributo dell'educazione scientifica

Marisa Michelini*

Dedico questo contributo ad Andrea Messeri, maestro di teorie e pratiche sull'orientamento, profondo studioso che ha insegnato ed ispirato molti di noi fin dal 1994 in Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, dove coordinava proprio il gruppo dei Delegati all'Orientamento. Lui è stato ispiratore per noi non solo di idee, ma anche di azioni e costruzione di nuove realtà e valori nelle Università Italiane e nei loro territori, riempiendo di valori l'idea di Orientamento ed assorgendola a diritto di cittadinanza.

L'orientamento: le sue prime funzioni e caratteristiche

L'orientamento è un problema tanto attuale quanto antico, che si è evoluto negli anni con il cambiamento delle richieste della società della conoscenza e le caratteristiche dei processi formativi, assumendo ruoli e caratteristiche diverse.

Prima degli anni Duemila si avevano definiti *curricula* a tutti i livelli e studiando ciò che essi prevedevano ci si preparava a svolgere compiti noti nel contesto sociale e lavorativo. Il successo formativo era determinato soprattutto dalle attitudini, dalle abilità e dall'impegno di studio. L'orientamento aveva per lo più la dicotomica natura di carattere informativo e di carattere quasi diagnostico [1] per offrire ai giovani ed alle famiglie indicazioni attitudinali sia come esito dell'attività formativa da parte dei docenti scolastici, sia

* Direttrice GEO, Università di Udine.

mediante servizi di consulenza psicologica, anche da parte di “esperti” esterni al mondo scolastico, in una prospettiva di aiutare nelle scelte di un futuro determinato dai fissati percorsi di studio [2]. Le attività di orientamento informativo impegnavano le scuole secondarie di secondo grado e le università a preparare materiali ed occasioni informative per le scuole di ordine inferiore, impegnandosi sempre più a presentare al meglio la propria offerta formativa, soprattutto a livello universitario [3] in cui la premialità degli atenei era legata al numero di iscritti [4]. I principali suggerimenti che i giovani ricevevano fino agli anni Novanta erano per lo più basati sulle aspirazioni delle famiglie e sulle indicazioni degli insegnanti, originate spesso da stereotipi che associavano ai migliori esiti scolastici la prosecuzione verso gli studi più prestigiosi e al più basso successo scolastico percorsi professionali o addirittura il suggerimento di abbandonare gli studi. Le indicazioni erano talvolta molto precise ed anche di genere [5]. La ricerca psicologica ha poi cominciato a dare buoni contributi sia in merito all'orientamento scolastico e professionale [6, 7], sia in merito ai servizi [8] ed alle modalità [6-10]. Servizi specifici per l'orientamento sono nati nelle scuole, nelle università e in strutture regionali, anche con una importante focalizzazione psicologica, i cui limiti sono stati in seguito evidenziati dalle indagini sui fattori influenti nelle scelte dei giovani, che davano evidenza del prevalere di quello amicale tra pari e quello dei media, con una sorta di rifiuto per impostazioni diagnostiche [11].

La riforma universitaria e il nuovo ruolo dell'orientamento

La riforma universitaria del DM 509/99 si è inserita in questo contesto con una nuova prospettiva di studi superiori basati su percorsi flessibili per una varietà di professionalità in gran parte definite dai singoli, ai quali è assegnata la responsabilità delle scelte curriculari, cambiando il ruolo dell'orientamento. La saldatura tra la scuola e l'università è diventata con essa uno dei principi guida (art. 6) in un processo basato sull'orientamento e che, con un sistema di debiti e crediti, crea continuità nei percorsi formativi. Una continuità sulla quale fondare il successo formativo dei giovani.

L'orientamento assumeva così rilevanza, attenzione ai momenti di transizione dei giovani [6, 7, 12] e nuove dimensioni: sociale [13], psicologico-sociale [14], educativa [15, 16, 17]. Vi è stata l'assunzione del problema da

parte di realtà differenziate (Regioni, Comuni, Centri per l'Impiego, scuole, associazioni) e l'impegno universitario nell'autonomia, finanziato direttamente nei Piani Triennali di Sviluppo degli Atenei, che ha fatto sorgere una moltitudine di progetti differenziati ed un coordinamento in Conferenza dei Rettori (CRUI), che ha cambiato radicalmente la prospettiva in merito all'orientamento. Sono state fondate riviste diverse per l'orientamento a carattere nazionale (Magellano 2000) e locale (Orientarsi della Regione FVG) a sostegno delle scuole e dei servizi. Nasceva in CRUI il Consorzio Universitario GEO e si svolgeva il Convegno su *Modelli e Strumenti dell'Orientamento Universitario*, con la partecipazione di tutte le realtà istituzionalmente coinvolte nell'orientamento, rispecchiando la natura, il ruolo, la moltitudine e la complessità dell'impegno sull'orientamento sia istituzionale che di ricerca [18].

Associati all'orientamento la riforma poneva i requisiti di accesso e le procedure di iscrizione, con i seguenti assunti di fondo, precisati in un documento CRUI [19]: 1) i principi di base da salvaguardare sono la responsabilità del singolo e la libertà di scelta rispetto al proprio percorso formativo: *Potenzialmente ogni studente può scegliere e modificare il proprio percorso formativo: ciò deve essere assunto nella responsabilità dei singoli e controllato nel sistema formativo*; 2) l'obiettivo di coerenza ed efficacia della formazione universitaria mediante il contratto formativo individuale che deve saldare ed integrare con la formazione pregressa la varietà di conoscenze e abilità dei singoli. evitando: inutili duplicazioni, attività formative avulse dal contesto in cui si collocano. I requisiti di accesso ai corsi di laurea triennali si pongono come strumento di continuità formativa e di controllo rispetto al rischio di dispersione prodotto dal sistema formativo stesso. Il raccordo scuola-università si pone sul piano culturale e programmatico per la formazione e l'orientamento: *l'orientamento assume un ruolo di fondamentale rilevanza!* Le condizioni necessarie sono: A) l'individuazione di requisiti di area e di classe; B) la collaborazione tra la scuola e l'università nella realizzazione di un sistema formativo che offra a tutti le condizioni di acquisizione dei requisiti necessari ai diversi profili; C) l'autovalutazione come riferimento cardine per la verifica dei requisiti. Le modalità di ammissione devono essere funzionali a uno sviluppo coerente del processo formativo degli studenti in cui: si effettuano scelte, si conosce il valore delle scelte, si colmano le carenze in un sistema in cui la trasparenza sostiene la libertà dei singoli e le garanzie di tutti sono tutelate dal contratto didattico. L'orientamento aveva quindi anche

un'altra funzione, che richiedeva una riflessione sulla didattica universitaria e nel modo in cui rapportarsi ad essa: quello che è diventato il Processo di Bologna, estesosì in tutto il mondo.

Esso nasceva in un contesto universitario impreparato al grande cambiamento sociale e lavorativo in atto [20]. Diverse analisi hanno mostrato che all'avvio della riforma in Italia l'idea di università dei docenti universitari [21] ed anche quella della scuola [22] era costituita da tante idee differenziate maturate dai singoli negli anni a seconda del contesto. I docenti universitari vedevano in cinque modi diversi il loro compito in università, avendo visioni diverse delle finzioni e dei valori del contesto in cui operavano: alcuni vedevano il loro compito quasi esclusivamente nell'ambito della ricerca con l'idea di didattica come un dovere da assolvere dedicandovi il minor tempo possibile; altri vedevano la loro principale missione nel preparare giovani ricercatori per proseguire le ricerche avviate; altri vedevano il compito universitario principalmente al servizio del territorio per la formazione di figure professionali necessarie al mondo produttivo circostante e per ricerche ad esso dedicate; altri ancora pensavano all'università come il livello di istruzione superiore, con compiti formativi generali di base [21]. Ciascuna di tali idee è la rappresentazione di realtà portatrici di valori e principi guida, anche conflittuali, da confrontare per un'idea condivisa, anche composta di molti ruoli che si propongono in modo organico. Parallelamente, il mondo della scuola ed in particolare gli insegnanti vedevano l'università a seconda di come l'avevano vissuta nella personale esperienza, senza immaginarne cambiamenti: una lontana torre dorata da ammirare o da criticare, con cui non è comune avere rapporti e collaborazioni [22]. Assieme a quelle dei media, tali idee costituivano la rappresentazione che giovani e genitori avevano dell'università e rispetto alla quale si rapportavano anche in termini di aspettative e modalità di impegno nelle aspirazioni per il proprio futuro: il quadro di riferimento dei singoli per l'orientamento.

Filiera formativa e raccordo tra la scuola e l'università

La continuità didattica tra i diversi livelli scolari è sempre stata più un problema ed un obiettivo che una realtà. Scuola secondaria superiore ed università in particolare sono stati mondi separati con reciproco rapporto di diffidenza.

La collaborazione tra la scuola e l'università, perno importante di cambiamento nella nuova prospettiva del DM 509/99, trovava anche la scuola legata a una didattica e ad una modalità di lavoro costruita soprattutto sulle modalità che i singoli avevano maturato in forma autodidatta in relazione alla personale preparazione, ad eventuali esperienze di ricerca didattica [23] ed al contesto soprattutto locale, in un quadro non sistematico e non organico di formazione iniziale assente e sviluppo professionale dei docenti in servizio [24, 25]. Modalità didattiche diverse nella scuola e nell'università e la convinzione che non ci si dovesse confrontare non ha mai prodotto un reale avvicinamento.

Con la riforma del DM 509/99 si sono avviate attività e servizi che prevedevano la presenza su invito dell'università nella scuola. Hanno fatto la differenza le misure messe in campo dai piani triennali di sviluppo degli atenei e dai Piani nazionali come il Piano Lauree Scientifiche (PLS), che hanno aiutato ad una graduale appropriazione del problema a tutti i livelli. La contemporanea istituzione nel 2000 del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, della Scuola di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti Secondari ed il PLS, nato per sostenere le iscrizioni alle lauree scientifiche, hanno saputo realizzare un processo graduale, che ha formato gli stessi operatori sul campo e prodotto buone pratiche, con quella creatività artigianale, che caratterizza da sempre le sperimentazioni italiane [25, 26, 27]. Cambiare le culture dei contesti è però sempre un processo difficile e lungo. Una ricerca collaborativa tra scuola ed università nel 2004, che metteva a confronto prove di prerequisite preparate da scuole e da docenti universitari rispettivamente impegnati in un programma che condivideva scopi e caratteristiche del prodotto atteso, ha evidenziato profonde differenze nei prodotti proposti al momento del confronto: più impegnativi e difficili i materiali prodotti dalla scuola avevano un respiro più ampio di quelli preparati dall'università ed evidenziavano la profonda differenza nei referenti strategici e metodologici della didattica [28]. La verifica dei requisiti, messa in campo da diversi progetti triennali universitari ed ancor oggi anticipata nella scuola secondaria superiore come modalità di autovalutazione orientante, è stata spesso interpretata da parte dell'università per gli aspiranti iscritti come preparazione ed erogazione di test, preparati prendendo come riferimento le proprie modalità di verifica nei corsi universitari, peraltro da innovare. Si sono creati in questo modo cortocircuiti, che danno indicazioni non corrispondenti agli obiettivi di orientamento, per quanto ovviamente predittive del successo formativo rispetto ai contesti dei test stessi.

Ci si chiede se oggi non sia meglio effettuare discussioni mirate all'intesa sulla base delle esperienze, piuttosto che cercare soluzioni di sistema di nuovo basate su un'unica prospettiva generale. Il raccordo tra la scuola e l'università è ancor oggi infatti una delle sfide più difficili, che stenta a diventare vera collaborazione, sia per il perdurare delle suddette rappresentazioni di università, sia per una tendenza all'autoreferenza dei due mondi. Modalità di orientamento in dimensione formativa e magari integrata nella didattica sembra offrire le occasioni più proficue [29]. Le buone pratiche messe in campo dal PLS con attività per studenti ed insegnanti hanno costruito modalità di collaborazione tra la scuola e l'università, che rappresentano un'esperienza qualificata ed unica, come è emerso da confronto nel contesto di network europei che hanno affrontato proprio le problematiche del raccordo dell'università con la scuola, con il mondo del lavoro e la formazione degli insegnanti, come EUPEN, STEP e la sua prosecuzione HOPE1 [30].

La didattica ed il bisogno di innovazione didattica costituiscono il problema centrale e determinano caratteristiche e ruolo dell'orientamento, coinvolgendo, oltre al raccordo tra università e scuola, la formazione degli insegnanti. Indicazioni per la qualificazione del processo di Bologna sono state redatte a livello europeo ed il processo è stato analizzato negli anni [31].

Innovazione e continuità didattica

La complessità crescente del contesto socioculturale e lavorativo dovuta anche alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha creato un mondo in rapida evoluzione, cambiando le figure professionali, il lavoro stesso e la sua stabilità [32]. Si sono cominciate a creare figure professionali nuove, il lavoro ha assunto anche una natura temporanea e differenziata, svolta sempre più in collaborazione da soggetti diversi: è nato il cosiddetto lavoro "arcobaleno". Il ruolo delle risorse umane diventava sempre più importanti nella differenziazione richiesta. La società della conoscenza ha cominciato a chiedere competenze specifiche e trasversali, individuali e di lavoro di gruppo, flessibili ed innovative, che comportavano modalità di formazione non solo in termini di conoscenze, ma soprattutto di competenze. La richiesta sociale e lavorativa è stata sempre più di giovani, che sappiano utilizzare adeguatamente il vasto mondo dell'informazione per un ruolo sociale, per professionalità

e per modalità di lavoro flessibili e sempre nuove. Si è sviluppata allora una domanda di modalità formative nuove [33], attente a quei dettagli critici che aiutano l'apprendimento, coinvolgono individualmente e rappresentano sfide intellettuali motivanti [34]. Ciò ha cominciato a cambiare il carattere dell'orientamento per assumere sempre più la funzione di aiuto all'individuazione del miglior ruolo per il soggetto in una società sempre più fluida.

La riforma universitaria del DM 509/99 mirava già a soddisfare questa esigenza, ma i suoi elementi centrali sono stati sottovalutati o reinterpretati in una università del passato, producendo un ritardo o distorsioni attuative. Ne hanno fatto la spesa in modo più pesante i percorsi formativi, che si volevano flessibili, progettati sugli elementi essenziali di lauree innovative e molteplici, integrate nel territorio e condivise dalle comunità coinvolte, con responsabilità congiunta di studenti e docenti, coordinatori, direttori dell'università nel patto formativo. Le successive revisioni della riforma [35] hanno confermato l'importanza e la centralità del miglioramento della didattica universitaria, del ruolo dell'orientamento, del tutorato e del raccordo tra la scuola e l'università. Tuttavia, la flessibilità dei percorsi formativi, in particolare, è spesso crollata di fronte alla richiesta di contenuti giudicati irrinunciabili da gruppi disciplinari, senza aver fatto una ricostruzione a scopo didattico del nuovo curriculum.

L'innovazione didattica con lo studente al centro dei processi di apprendimento è stata dichiarata come riferimento principale, ma non studiata e realizzata. Ogni docente è stato impegnato soprattutto individualmente in una progettazione del programma basata sugli indicatori di Dublino [36], senza molta competenza o confronto con i colleghi. La riflessione sulle modalità di progettazione dei nuovi insegnamenti e sulle modalità di miglioramento della didattica, la condivisione di obiettivi e modalità di lavoro è stata per lo più formale negli organi collegiali ed è al più avvenuta in commissioni didattiche delegate. Le progettazioni curriculari sono state fatte sulla base di principi di *management*, guardando soprattutto a contenuti e ruolo delle discipline rispetto a profili formati generali. La moltitudine dei singoli docenti non ha partecipato ad una revisione approfondita dal punto di vista didattico ed ha adattato le proprie pratiche ai tempi dei nuovi insegnamenti, spesso trovandosi di fronte ad un insuccesso crescente degli studenti senza saperlo analizzare. Il problema dell'innovazione didattica universitaria è multidimensionale [37] e non si risolve con l'impegno del docente. Le dimensioni

dell'Innovazione didattica coinvolgono aspetti didattici e di programmazione dei contenuti, delle relazioni e delle risorse umane, strumentali ed economiche, istituzionali, strutturali, sociali, tecnici, relazionali interni ed esterni all'ateneo, come discusso altrove [38].

Negli ultimi cinque anni, anche a seguito dell'incentivazione legata al successo formativo degli studenti, il problema della continuità didattica e del miglioramento della didattica universitaria comincia ad essere affrontato da varie università italiane in forma differenziata: corsi di formazione per i docenti, centri a sostegno della didattica, tutorato, progetti speciali e workshop. La CRUI e GEO hanno realizzato recentemente un ambiente di discussione e confronto di tali iniziative. Ufficiali ma non ancora consolidate ed istituzionali [39]. Molte esperienze sono di iniziativa e gestione dei delegati rettorali o gruppi di ricerca pedagogica e puntano a formare i docenti universitari. Alcuni altre mettono in campo centri di servizi a sostegno dei docenti, degli studenti e della didattica in genere. Una delle esperienze pilota che ha avuto un carattere di coinvolgimento a partire dai bisogni degli stessi docenti si è realizzata per sei anni consecutivi ad Udine [40]. Si è basata su progetti presentati dagli stessi docenti interessati e valutati per il sostegno sia in consiglio di corso di studi che con una commissione di ateneo. L'ha caratterizzata il coinvolgimento responsabile di ogni docente presentatore di progetto di fronte al proprio consiglio di corso di studi, in modo che la proposta didattica fosse condivisa e si basasse su uno studio delle modalità con cui migliorare la didattica, con strumenti di ricerca basati sull'evidenza ed includesse il monitoraggio degli apprendimenti conseguenti alle attività didattiche. A livello di coordinamento di ateneo è stato messo a punto il bando e la griglia di progettazione, organizzata la valutazione ed il sostegno dei progetti, anche con attività formative richieste, come è accaduto per il tema della valutazione. La sempre più ampia presentazione di progetti, la dimensione cooperativa di discussione degli stessi, l'estensione dell'interesse da parte degli studenti e i risultati dei progetti stessi, che hanno comportato attività di orientamento formativo, varie modalità di continuità didattica, messa a punto di materiali didattici, hanno dato evidenza della validità di tale modalità per il miglioramento della didattica [40].

Dal complesso delle esperienze messe in campo, si è compreso che il successo formativo non può essere soltanto un problema di preparazione pregressa e di impegno dello studente. La dispersione universitaria ha tra le

componenti importanti l'insuccesso formativo in cui gioca un ruolo importante la didattica universitaria. Si è cominciato a comprendere l'importanza dell'orientamento profondamente legato a quell'innovazione didattica, che scuola ed università devono introdurre assieme per formare oggi competenze e non solo conoscenze, per formare giovani capaci di avere idee di futuro e di pensarne una realizzazione con altri in collaborazioni produttive.

Orientamento formativo come diritto di cittadinanza ed idea di futuro sostenibile

Guardare all'orientamento come processo legato alla percezione che i giovani hanno di sé stessi, del mondo e del suo sviluppo, del proprio rapporto con gli altri, della fiducia nelle personali prospettive, in quelle del mondo circostante in relazione alle occasioni di studio e di questo per il lavoro, invece che come azione da svolgere per produrre decisioni, significa saldarlo al processo formativo, mettere il soggetto come protagonista responsabile per una prospettiva sociale, I ruoli dell'istruzione e della formazione sono determinati dalla fiducia che suscitano per l'idea di futuro. Didattica e orientamento sono intrecciati in un modo nuovo, più operativo. L'imparare che mira allo sviluppo di competenze [41] pone enfasi sull'abilità di organizzare in maniera autonoma e consapevole il proprio apprendimento [41]: diventa un processo socialmente connotato, che permette di rinnovare sé stessi e le proprie conoscenze per tutta la vita, di fronte a ogni transizione di vita che l'attuale contesto economico-sociale ci chiede di affrontare.

Recenti ricerche svolte dall'INAPP [42] hanno messo in evidenza che la percentuale di laureati italiani è inferiore a quella della media europea, ma non si accontentano della sola laurea e la metà di essi dichiara di avere intenzione di proseguire gli studi per rinforzare i legami tra insegnamento universitario ed economia locale e nazionale, tra università e imprese. Essi hanno fiducia nel futuro e pensano ad un impegno verso la società, mentre i ragazzi della scuola secondaria considerano maggiormente importanti rispetto alle prospettive di lavoro i valori afferenti all'area dell'*accrescimento di sé*, hanno accantonato l'attenzione al futuro: non se lo rappresenta, non lo progettano e non ne discutono, come se non fosse un proprio ambito di riflessione. È un fenomeno crescente in Europa (14% dei giovani) [43, 44], ma soprattutto in

Italia (26%): sono giovani che tendono a guardare solo il presente; essi hanno lasciato o trascurato gli studi per lavori precari o con scarsa preparazione rispetto al programma di vita lavorativa.

Il problema si pone in termini di rapporto dei giovani con una società in rapida evoluzione in cui il passato che non riesce a fornire indizi per interpretare il presente, il presente frenetico e complesso ed un futuro imprevedibile generano incertezza [45]. I giovani perdono fiducia e speranza e vivono il presente come l'unica dimensione che conta [46]. Essi hanno bisogno di sviluppare una prospettiva più ampia orientata al futuro in molti aspetti della loro vita: identificare e immaginare futuri alternativi più equi e sostenibili dal punto di vista sociale e ambientale, come quelli offerti da un modo scientifico di guardare al mondo [47, 48]. Si tratta di favorire l'abitudine a immaginare possibili scenari preferibili: un approccio all'immaginazione del futuro, alla lungimiranza [49]. Comporta proiettarsi nel futuro accompagnati dai propri valori e desideri, dalla propria identità, competenze e punti di vista culturali: tutti aspetti che il soggetto deve identificare, magari in quella riflessione sul sé, che percorsi di orientamento strettamente legati alla didattica suggeriscono. Un'altra ricerca INAPP sull'occupabilità [50] prevede l'utilizzo di metodologie didattiche partecipative e collaborative allo scopo di favorire una didattica inclusiva che partendo dagli stili cognitivi individuali, valorizza le differenze e sollecita l'interdipendenza positiva. La formazione orientante prevede la riflessione sul sé, lo sviluppo di competenze relazionali e soprattutto un'area centrata sull'operatività di un compito, mirata allo sviluppo della meta-competenza di realizzare con successo un'attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli. Comprende, quindi, la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti. L'orientamento oggi è un processo formativo mirato a vivere esperienze che, nello sviluppare competenze specifiche, sviluppa competenze trasversali per imparare a fronteggiare situazioni complesse, sfide intellettuali ed operative, sapendo integrare aspetti culturali e lavorativi, creando spazi di riflessione per una progettazione del futuro. Servono per orientare attività didattiche con personale coinvolgimento intellettuale ed operativo, progettuale in contesti sempre più ampi che creino idee di futuro e si basino sull'assunzione responsabile di un compito da parte dei giovani [50].

Ciò non significa che qualunque attività didattica sia di orientamento formativo, purché basata su una didattica attiva. La riflessione, rielaborazione e ricostruzione prospettica accanto ad una progettualità produttiva sembrano irrinunciabili [51].

Orientare in questa prospettiva significa offrire ai giovani un diritto di cittadinanza attraverso il loro riconoscersi come cittadini, che possono contribuire al mondo.

Inclusione e sostenibilità si pongono come prospettive interne a questo scenario, come valori a cui riferirsi per la lungimiranza socialmente ed orientante [52] fondata ed ispirata all'Agenda di Horizon 2030 [53], ma anche come appropriazione del principio di uguaglianza come idea per superare discriminazioni [54, 55], anche conquistando operatività per la tutela dei singoli nel Codice di diritto antidiscriminatorio (DL 150/2011, art. 28).

La scienza e la discriminazione

La scienza è oggetto di discriminazione, perché l'educazione scientifica non offre a tutti il diritto di appropriarsene.

L'analfabetismo scientifico recentemente denunciato dall'indagine PISA [56] e considerato da tempo e da tutti i Paesi europei come una delle più urgenti sfide da affrontare [57, 58]. Le potenzialità educative e culturali della scienza non sono ancora valori irrinunciabili nella formazione, esistono ancora visioni, che attribuiscono a questa area della conoscenza un ruolo propedeutico alla tecnologia, con compiti legati alla conoscenza pratica o solo per specialisti o futuri scienziati. L'insegnamento scientifico non si deve ridurre, come spesso accade, alla presentazione di risultati, di risposte a domande non poste e a liste di formule di cui non si dominano significati, potenzialità e limiti. Ci sono ancora molte persone che dichiarano quasi come caratteristica accettabile il non aver mai compreso nulla di scienza. Il mancato raccordo con l'esperienza quotidiana nella formazione scientifica è stato individuato come una delle principali cause nelle difficoltà di apprendimento in questo campo [59, 60]; la letteratura sull'apprendimento scientifico evidenzia la necessità di strategie per il cambiamento concettuale dal senso comune alla visione scientifica dei fenomeni [60-63].

Determinante in questo problema di allontanamento dalla scienza dei cittadini è la scarsa attenzione prestata finora agli esiti della ricerca didattica

ed agli aspetti didattici nell'insegnamento della fisica, così clamorosi errori gravano sugli esiti e sull'immagine della disciplina. Essa è stata insegnata nello stesso modo in tutte le scuole e a tutti i livelli, come corpo di conoscenze strutturato, adottando la trasmissione di informazioni generali di base nella forma più sintetica e pre-organizzata possibile, senza selezioni: sono stati privilegiati i risultati rispetto ai processi e le conoscenze sono state convogliate già "pronte" dall'insegnante ai ragazzi. La fisica è allora spesso vissuta come una disciplina, che parla di cose che non esistono (i suoi modelli di punto materiale, gas perfetto...), mediante leggi difficili, che non si sa quando usare. Il processo di formalizzazione non è infatti quasi mai stato curato o reso esplicito, le approssimazioni e le semplificazioni sono state dichiarate, poco motivate, quasi mai oggetto di appropriazione da parte degli studenti stessi. La bellezza, l'utilità e il vasto impiego della disciplina raramente emergono nell'insegnamento. Su questo modello didattico si è spesso concluso, che la fisica non poteva essere insegnata, prima di aver costruito una solida competenza matematica. Il rinvio ha portato ad una proposta di lettura della disciplina sul piano formale, trascurando di costruire quel ponte concettuale su cui si fonda la sua capacità interpretativa [58]. Si deve da un lato studiare come possono essere affrontati i nodi concettuali e dall'altro stravolgere l'impostazione didattica seguita finora. Si deve iniziare l'educazione scientifica molto presto, insieme alle prime esperienze di osservazione e rappresentazione del mondo, nella scuola dell'infanzia e primaria, come parte integrante, non marginale della formazione di base [25, 58].

La formazione degli insegnanti per una qualificata educazione scientifica a tutti i livelli è in Italia ancora un problema spinoso e aperto [25, 64]. Speriamo che venga affrontato nella prospettiva di soluzioni di qualità basate sulla ricerca, anche per superare un'altra discriminazione in campo scientifico: quella di genere.

Ci sono pregiudizi e stereotipi culturali difficili da eliminare, anche se esistono evidenze che le donne sono più brave scolasticamente e aggiornate (85%) negli acquisti di elettronica di consumo. Nelle imprese minor retribuzione e prospettive di carriera degli uomini, ed in particolare in quelle a bassa tecnologia sono il 23% e in quelle ad alta tecnologia sono 11,7% [65]. Segregate nella parte bassa dei salari, accade spesso che più sale la posizione professionale e più si riduce il gap: ad esempio le donne sono 40% della forza lavoro in Microsoft, 30% in ICT, 15% dirigenti, 19% imprenditrici.

La selezione all'École Normale di Paris fatta nel 2020 in modalità telematica causa pandemia ha selezionato per l'80% donne, mentre in passato, mediante colloquio, la percentuale di donne era minore del 40%, a conferma del bias cognitivo forte nei confronti delle donne in un colloquio in presenza, in cui le modalità più brillanti di maschi più sicuri ha dato luogo a un'idea di miglior preparazione. È lo stereotipo dei "pensieri veloci": scorciatoie della mente che determinano il 90% delle decisioni, sociologicamente stigmatizzato, che conferma come nella nostra società essere donna è uno svantaggio oggettivo.

In molti corsi di laurea di area matematica e scientifico-tecnologica la percentuale di donne è molto bassa [66]. La prova che esse sono più innovative e di successo nelle sfide ad alto livello ci deve orientare a incoraggiare la presenza femminile nelle scienze e nelle tecnologie ed inserirle in lavori qualificati. Ciò richiede un salto culturale in cui tra i valori vi sia equità nella costruzione sociale dei ruoli e si sostengano integrazioni di genere che promuovono qualità e sviluppo per una sostenibilità sociale, culturale, educativa ancor prima che produttiva ed ambientale [66, 67].

Attività di orientamento formativo in ambito scientifico hanno il doppio ruolo di aiutare a superare la discriminazione scientifica e abituare a pensare in termini di futuro.

Esperienze didattiche che orientano

L'educazione scientifica, ed in fisica in particolare, ha nella propria radice epistemica l'interpretazione critica e la costruzione di modelli per previsioni basate su evidenza, con l'azione come base del proprio operato: è fertile anche perciò nello sviluppo di attitudini, identità, abitudine a ragionare in termini prospettici ed anche di aspirazioni [68]. L'azione in campo scientifico è sempre basata su ragionamenti, ipotesi, teorie ed è mirata. Costruisce mondi e scenari. Promuove la creatività. Non è rigidamente ancorata a schemi ed è pronta a superare anche i propri schemi di ragionamento e l'intuizione, come le diverse teorie scientifiche hanno mostrato. La meccanica quantistica in particolare richiede rigore in un contesto spesso anti-intuitivo. La soddisfazione intellettuale, piuttosto che rituali, sviluppano l'impegno e la curiosità degli studenti [69]. Molti studi hanno evidenziato come lo sviluppo di attività scientifiche in contesti aperti e di responsabile esplorazione promuove com-

petenze specifiche e trasversali, atteggiamenti cooperativi e obiettivi sociali, favorisce visioni di futuro [70].

Riportiamo qui due esempi: il PSOF e il PCTO.

Il Problem Solving di Orientamento Disciplinare (PSOD)

Una ricerca basata su metodologie di *problem solving* ha permesso di mettere a punto una metodica per l'orientamento formativo in ambito disciplinare (PSOD) [71].

Il *problem solving* può essere definita come scienza del processo, una strategia di insegnamento / apprendimento nata come alternativa all'insegnamento canonico ed una forma di apprendimento attivo in cui lo studente è tenuto ad assumersi alcune responsabilità in relazione al problema da risolvere. Si tratta di un processo mediante il quale il discente riconosce le regole applicate in un certo contesto e si rende conto di come applicarle in altri contesti. Lo scopo è imparare facendo qualcosa (e non leggendo come farla), dando rilievo a una grande varietà di approcci alla soluzione. Richiede la conoscenza ed il negoziato del mondo individuale e dell'esperienza personale e la condivisione di esiti riconosciuti validi, coerenti, rilevanti. Comprende una serie di tecniche che l'impegno attivo e costante rendono parte integrante del bagaglio culturale del discente, richiamabili alla bisogna [72].

Ci sono diversi tipi di *problem solving*: 1) come forma di apprendimento attivo in cui lo studente deve assumersi alcune responsabilità per la soluzione del problema; 2) come occasione di apprendimento di tecniche richiamabili, trasferibili, condivisibili in cui si va a discutere, ascoltare, mettere in discussione, cooperare, provare, valutare idee proprie e altrui; 3) come sede di apprendimenti multivalenti utilizzabili per problemi diversi: gli apprendimenti di un problema si usano per un altro in contesti diversi: a scuola, a casa, nella vita; ciò aiuta a superare le difficoltà di apprendimento derivanti dalla contestualizzazione delle conoscenze; 4) come scoperta di regole da applicare a una nuova situazione [73]; 5) come l'apprendere il lavoro euristico della scoperta mediante l'operatività e processi di generazione [74].

Il PSOD può essere definito come una strategia di insegnamento/apprendimento basata sull'uso di problemi operativi in cui il discente è chiama-

to ad assumersi delle responsabilità in merito alla soluzione. Le forme in cui è stato realizzato e sperimentato sono molteplici [72].

Sei sono i livelli dei problemi con cui può essere organizzata un'attività di *problem solving*: 1) Il solutore conosce già la soluzione; 2) Il solutore conosce le regole per ottenere la soluzione; 3) Il solutore impara la soluzione durante il lavoro; 4) Il solutore deve fare scelte e valutazioni sulle operazioni per ottenere una soluzione; 5) il solutore deve riformulare il problema e/o adottare metodi di soluzione insoliti; 6) il solutore deve rendersi conto del problema (esistenza) .

Caratteri e peculiarità del *problem solving* sono: a) imparare facendo qualcosa e non leggendo come farla; b) acquisire informazioni di base durante il processo di soluzione; c) dare spazio ai diversi approcci da seguire per arrivare alla soluzione; d) acquisire non solo nuove conoscenze e tecniche, ma anche l'abilità di applicarle a nuovi contesti nel modo adeguato; e) costruire procedure generali, capaci di adattarsi a situazioni contingenti differenziate; f) spiegare e utilizzare l'esperienza di vita quotidiana inquadrandola in contesti più ampi, conquistando abilità investigative; g) affrontare ogni situazione nuova in modo problematico e critico, riconoscendo analogie con situazioni già incontrate; h) imparare a creare modelli mentali da porre a confronto con l'evidenza sperimentale.

La metodica del PSO mutua le procedure del Popular Problem Solving (PPS) richiedendo soluzioni operative, senza vincolare nell'approccio e nell'area disciplinare. Le fasi previste alternano momenti di lavoro individuale con momenti di lavoro di gruppo. È parte integrante dell'attività la discussione collettiva (gruppo classe) in due o più momenti successivi a riflessioni individuali. Le fasi principali del PSO sono sei, come le ore scolastiche complessivamente necessarie per un'attività. Esse sono presentate in Tabella 1.

L'attività è stata sperimentata con successo dal 1998 in varie materie: fisica, italiano, inglese, diritto, economia e matematica, anche nell'ambito della formazione degli insegnanti. Specifici lavori di ricerca hanno dato evidenza del raggiungimento delle valenze sopra esposte e ad essi si rinvia per i dettagli [71, 75, 76, 77], non va però trascurato che tra i principali risultati indiretti vi è stata una riflessione sul ruolo di cittadinanza e responsabilità dei singoli.

Tabella 1. Le fasi del *Problem Solving* per l'Orientamento Disciplinare (PSOD).

<p><i>PRIMA PARTE</i> (individuale)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Studiare il problema; 2) Esplicitare per iscritto singolarmente le proprie considerazioni; 3) Progettare una o più procedure (teoriche, pratiche...) di soluzione del problema; <ul style="list-style-type: none"> - Prevederne le modalità di verifica; - Effettuare uno studio di fattibilità, esplorando le risorse tecniche e umane necessarie (attrezzature tecniche, consulenti scientifici e tecnici, bibliografia, etc.); 4) Redigere il progetto, argomentandolo alla luce di quanto sopra le scelte e le alternative (da mettersi in atto o da tenere come riferimenti).
<p><i>SECONDA PARTE</i> (di gruppo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discutere i progetti dei singoli, scegliere uno o più progetti da eseguire, valutando tempi e modi di esecuzione; 2) Ripartizione compiti; 3) Esecuzione del lavoro e scrittura del <i>diario di lavoro</i>.
<p><i>TERZA PARTE</i> (di gruppo)</p>	<p>Redazione del rapporto di ricerca da consegnare.</p>
<p>- A CASA (singolarmente)</p>	<p>Redazione di rapporto critico: riesame del lavoro, considerazioni, valutazioni, proposte; Consegna del rapporto critico prima della successiva fase; Eventuale questionario sul percepito.</p>
<p><i>QUARTA PARTE</i> Discussione (collettiva)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) dei rapporti di ricerca; 2) dei risultati scientifici e considerazioni conclusive.
<p>- A CASA (singolarmente)</p>	<p>Riflessione e redazione di elenco di punti/spunti su</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esperienza vissuta; • Difficoltà e percezioni; • Prospettive personali e sociali rispetto alla disciplina coinvolta.
<p><i>QUARTA PARTE</i></p>	<p>Condivisione dell'esperienza e delle idee in gruppo poi in plenaria.</p>

Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)

La legge n. 107/2015 ha introdotto come obbligatorie per gli studenti frequentanti gli ultimi 3 anni della scuola secondaria superiore 200/400 ore di attività (ASL) di raccordo tra quelle scolastiche e del mondo del lavoro al fine di promuovere le competenze lavorative degli studenti e le loro capacità di orientamento. Le attività ASL sono state una bella proposta arrivata alla scuola, anche questa senza opportuna preparazione e le applicazioni non sono sempre state fertili come auspicato. Con finalità analoghe sono stati successivamente introdotti in termini più ampi e meno prescrittivi i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Le due modalità sono equivalenti. Tali iniziative costituiscono infatti una straordinaria occasione per collaborazioni della scuola con realtà esterne ed anche per offrire agli studenti esperienze, che maturino competenze trasversali, di autonomia e responsabilità operative e di orientamento.

Abbiamo proposto alle scuole secondarie superiori, nello spirito del PCTO, l'università come ambiente di lavoro, in particolare nell'ambito della ricerca in didattica della fisica. L'università da guardare non come futuro ambiente di studio, o di lavoro da visitare e studiare per come si vedono lavorare le persone al suo interno o per vivere un'esperienza accanto ai ricercatori con un ruolo esplorativo o di supporto esecutivo, come spesso è stato proposto, ma come datore di lavoro per gli studenti chiamati ad effettuare una consulenza su ricerca e sviluppo per l'individuazione di soluzioni a problemi didattici. Gli studenti sono quindi stati posti in un ruolo di lavoratori responsabili, che utilizzano il proprio bagaglio culturale e l'istruzione ricevuta per un lavoro utile alla scuola stessa, all'università ed alla collaborazione tra le due realtà [51].

Sono state fatte proposte basate su responsabilità degli studenti singoli e in gruppi. L'impostazione è stata caratterizzata dai seguenti elementi: 1) impegno degli studenti in attività, che mettessero a frutto le competenze acquisite a scuola con responsabilità; 2) richiesta di prodotti, utili alla scuola (promuovendo un ruolo attivo degli studenti per la propria istituzione); 3) proposte di sfida che implicassero: (i) studio di un problema, (ii) analisi dello stesso, (iii) programmazione di fasi, (iv) indagine, (v) valutazioni e confronti, (vi) progettazione, (vii) realizzazione di prototipi ed esperimenti, (viii) collaudi, (ix) valutazioni, (x) riflessioni globali [51].

Si è operato in stretta collaborazione con gli insegnanti delle scuole, cercando soprattutto che vi fosse un impegno preciso di ciascuno studente a rispondere periodicamente di compiti assunti, per prodotti su cui confrontarsi con altri e non mancasse mai la meta-riflessione sul vissuto su diversi piani, analizzando le proprie *hard skills*, così come le *soft skills*, come: la ricostruzione delle modalità di risposta ai problemi, di impiego del proprio bagaglio di conoscenze ed esperienze, di accrescimento delle stesse, lo sviluppo di capacità relazionali e di integrazione, di collaborazione, avendo chiaro il contributo individuale ed altrui, condividendo il prodotto, l'analisi delle proprie emozioni, motivazioni e curiosità verso aspetti diversi del lavoro.

Le principali scelte nelle esperienze effettuate per circa 200 ore con questa impostazione sono state due: 1) Realizzazione di mostre di esperimenti per il raccordo scuola-università; 2) studiare nuove APP per cellulari in modo da promuovere l'utilizzo del proprio cellulare (YOD) nell'insegnamento, con le APP impiegate in modo significativo come strumenti per esperimenti di fisica.

Il primo tipo di attività si è realizzata con licei di Udine e Treviso per 5 anni ormai. I ragazzi hanno prodotto apparati per diversi esperimenti, che hanno presentato a compagni e ragazzi di altre scuole, soprattutto più giovani in eventi di *scuole aperte* della durata di tre giorni. La sfida è stata la ricerca di modalità e prodotti che illustrassero gli studi di fisica della scuola. I ragazzi hanno redatto schede di accompagnamento agli esperimenti e come veri professionisti, autonomi e motivati, hanno chiesto consulenze mirate ai loro docenti, di tutte le materie, ad artigiani e all'università: non hanno chiesto istruzioni, ma hanno imparato a porre domande mirate e ad utilizzare le risposte, organizzandosi per portare a termine obiettivi che hanno imparato a porsi in modo gerarchico per un programma di lavoro da organizzare con i compagni di un gruppo [51].

Ci hanno dichiarato essere una delle più forti motivazioni il voler mettere a disposizione le competenze sviluppate nello studio e nel compito lavorativo stesso per qualcosa di utile alla loro scuola, alla produzione di un bagaglio di esperimenti che loro futuri compagni avrebbero potuto utilizzare per imparare meglio la fisica. È emerso che hanno guadagnato proprio quell'attenzione alle relazioni con i compagni e alla relazione sociale e al futuro, che loro stessi non avevano mai considerato nel contesto scolastico, focalizzato sull'impegno per l'esito di uno studio contingente.

Il secondo tipo di attività ha avuto contesti e tematiche differenziate: ha coinvolto studenti liceali (quelli meno abituati a progettare e realizzare prodotti) di 4 scuole del Friuli-Venezia Giulia e del Veneto per 5 anni su temi di meccanica, ottica, suono, spettroscopia, anche nel periodo della pandemia. Accomunano le esperienze condotte (a) l'impiego di conoscenze sviluppate nella didattica curricolare; (b) redazione di manuali tecnici su APP, con progettazione di esperimenti, misure e documentazione di collaudo delle proposte di esperimenti e non solo l'illustrazione di idee in modo accattivante; (c) impegno per proposte di attività da condurre con finalità sociali: esperimenti per la scuola stessa, nell'analisi di problemi di tipo sociale e ambientale più ampi.

La nostra richiesta è stata generale: individuare APP in un certo ambito (diverso in ogni sperimentazione: meccanica, suono, ottica, spettroscopia) da sviluppare per colmare un buco di mercato. Essi hanno fatto un'indagine di mercato, individuate le caratteristiche utili agli scopi prefissati da loro stessi come esito del lavoro. Hanno raccolto e selezionati dati campione significativi per il riconoscimento delle potenzialità delle APP e scelto come restituire le informazioni, creando un manuale, comprensivo della documentazione di prove di collaudo, scelte anche ai fini della realizzazione di percorsi di esplorazione sui temi di fisica coinvolti nei vari casi. Ogni studente è stato messo in condizione di operare, individualmente e in gruppo, per la realizzazione di un progetto comune. In questo modo gli studenti hanno fatto ricorso alle loro capacità di responsabilità e collaborazione, aspetti essenziali in un reale ambiente lavorativo. Lo studio scolastico è diventato elemento caratterizzante. L'impegno degli studenti non è stato svilito alla mera riproduzione di rituali preesistenti e/o di lavori consolidati. Il lavoro è stato rinnovato e reinventato dagli studenti stessi. Elementi creativi e innovativi sono stati recuperati dalla formazione ed applicati in un contesto in cui si sono posti un obiettivo produttivo.

Sfida contemporanea alla ricerca di App utili per esperimenti didattici efficaci per l'apprendimento è stata l'effettuazione di misure utili alle sfide ambientali dell'Agenda 2030. Hanno allora affrontato il problema, rivelatosi per loro particolarmente ostico, di organizzare campagne di misure per valutare l'inquinamento acustico o luminoso ambientale (nell'interno della scuola e in esterno), la qualità delle coibentazioni e aspetti di sicurezza stradale.

Gli studenti hanno fatto un lavoro creativo, rigoroso e di grande impegno. Ci hanno documentato con dichiarazioni esplicite la loro maturazione

per compiti di responsabilità, l'aumento di atteggiamenti tolleranti e nello stesso tempo esigenti, il superamento di un vissuto legato alla prestazione di studio per la verifica scolastica a favore di uno studio mirato ad acquisire consapevolezza e capacità di impiego di conoscenze ed anche l'interesse ad approfondimenti. Ci hanno mostrato la gioia di poter approfondire passioni come quelle dell'arte, della musica, dello sport o degli aspetti teorici, piuttosto che di quelli legati alla creatività di nuovi esperimenti da proporre. Ci hanno confessato che l'enorme carico di lavoro affrontato li ha posti in una prospettiva di superamento dell'apatia e soprattutto ha offerto loro esperienze per prefigurarsi futuri nei quali avere un ruolo.

Considerazioni conclusive

L'orientamento mirato a produrre scelte dei giovani verso studi e professioni chiaramente definite anche nel contesto sociale prima degli anni Novanta è diventato modalità di crescita in contesto formativo per far trovare a ciascuno sfide motivanti nella società della conoscenza in rapida e continua evoluzione. Con gli anni Duemila e la riforma universitaria ES-SPO ha assunto il ruolo di funzione decisiva nella responsabilità di scelta dei singoli e modalità di raccordo nei diversi livelli della filiera formativa ed in particolare per il successo formativo nella collaborazione tra la scuola e l'università. Il profondo legame alla didattica ne caratterizza la natura e le potenzialità, ponendo contemporaneamente sempre più importanti problemi di innovazione della stessa didattica per il necessario ruolo attivo degli apprendenti. L'orientamento diventa diritto di cittadinanza ed elemento di prospettiva rispetto al futuro sempre meno rappresentato ed immaginato dai giovani in una società complessa e in rapida evoluzione. Il vivere esperienze con responsabilità in sfide culturali ed operative attiva l'interesse verso le prospettive rappresentabili e motiva verso una visione del futuro. La scienza, per sua natura basata sull'analisi di fenomeni, ipotesi e sperimentazioni da confrontare con le ipotesi rappresenta una palestra per imparare a guardare in prospettiva nella dinamica di un mondo che cambia e offre basi culturali di un diritto di cittadinanza.

Ciò è ancor più necessario in una società discriminante rispetto alla scienza e non inclusiva soprattutto in termini di genere.

Esperienze didattiche orientanti basate sul *problem solving disciplinare* (PSOD) o di *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO) hanno dato prova di modalità significative per quell'orientamento che è anche educazione civica essendo basato sull'impegno personale responsabile per sfide, che danno ruolo alle competenze acquisite e stimolano a svilupparne di nuove nel mettere in campo competenze trasversali.

L'educazione alla cittadinanza, l'orientamento e la didattica attiva si fondano in questa prospettiva che guarda alla collaborazione tra la scuola e l'università come modalità per perseguire il successo formativo degli studenti.

Bibliografia

1. Fuqua D.R., Blum C.R., Hartman D.W. (1988), Empirical support for the differential diagnostics of career indecision, *Career development quarterly*, 36, p. 364.
2. Willingham W.W., Levis C., Morgan R., Ramist L. (1990), *Predicting college grades: an analysis of institutional trends over two decades*, Princeton: ETS.
3. Berta L. et al. (1994-1997), *Guida all'università*, MURST, Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
4. AA.VV. (1995), *Rapporto MURST. L'orientamento universitario in Italia*, Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
5. Mapelli B., Erlicher L. (ed.) (1991), *Un futuro per le ragazze, Manuale per l'orientamento femminile*, Milano: Le Monnier.
6. Castelli C., Venini L. (1996), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.
7. Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna: Il Mulino.
8. Soresi S. (a cura di) (2000), *Orientamenti per l'orientamento*, Firenze: ITER.
9. Pombeni M.L. (1996), *Il colloquio di orientamento*, Roma: Nis.
10. Blegher J. (1989), *Psicoigiene e psicologia istituzionale. Il colloquio psicologico*, Loreto: Lauretana.
11. Messeri A. (2000-10), numerosi contributi sull'orientamento in *Magellano*, Firenze: OS.
12. Blegher J. (1989), *Psicoigiene e psicologia istituzionale. Il colloquio psicologico*, Loreto: Lauretana; Pombeni M.L. (1996), cit.; Castelli C., Venini L. (1996), cit.
13. Messeri A. (2004), *Università, scuole e orientamento in Italia*, Convegno "Essenzialità dell'Orientamento per il Futuro dei Giovani", Orvieto, 9-11 dicembre 2004; Messeri A. (2000-10), cit.
14. Nota L., Soresi S., *Autoefficacia nelle scelte. La visione socio cognitiva dell'orientamento*, Firenze: ITER, 2000; Soresi S. (2000), cit.
15. Pontecorvo C. (1998), *Il senso dell'orientamento oggi*, Documenti MURST: Commissione per l'orientamento, Roma: MPI.
16. Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C. (1999), *L'orientamento dentro e fuori la scuola*, Scandicci: La Nuova Italia.
17. Micheline M. (1997), *University of Udine: orientation Experience*, Forum Européen de l'Orientation Académique (Fedora) – FEDORA VI International Conference book.
18. Micheline M., Strassoldo M. (a cura di) (1999), *Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario*, Udine: Forum.
19. Micheline M., Michelon G., Rispoli M., con la collaborazione di Binetti P., Chiatante D., Luzzatto G., Pasquazi A., Perciavalle V. (2000), *L'aspetto qualitativo dell'accesso ai corsi di laurea*, Documento CRUI.

20. Moscati R., Regini M., Rostan M. (a cura di) (2010), *Torri d'avorio in frantumi. Dove vanno le università europee*, Bologna: il Mulino.
21. Messeri A. (2000), *Magellano*, vol. IV, n. 16, pp. 48-53.
22. Batic N., Burba G., Cibin L., Iannis E., Michelini M. (2003), Un'indagine sull'immagine di università nella scuola del Friuli-Venezia Giulia: i risultati quantitativi, *Magellano*, ITER, IV, 16, pp. 48-53.
23. Michelini M. (2001), Supporting scientific knowledge by structures and curricula which integrate research into teaching. In: Pinto R., Surinach S. (eds), *Physics Teacher Education Beyond 2000 (Phyteb2000)*, Girep book - Selected contributions of the Phyteb2000 International Conference, Paris, p. 77.
24. Dutto M.G., Michelini M., Schiavi Fachin S. (2003), Reinventing in-service teacher education and training: research grants for teachers. In: Schiavi Fachin S. (ed.), *L'Educazione Plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, selected papers, Udine: Forum, pp. 213-226.
26. Michelini M. (2020), Dialogue on Primary, Secondary and University Pre-service Teacher Education in Physics. In: Guisasola J., Zuza K. (eds), *Research and Innovation in Physics Education: Two Sides of the Same Coin. Challenges in Physics Education*, Cham: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-51182-1_3.
27. Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T. (eds) (2002), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Concured, Udine: Forum.
28. Michelini M., Sperandio Mineo R.M. (2014), Challenges in primary and secondary science teachers Education and Training, in Kaminski W., Michelini M. (eds), *Teaching and Learning Physics today: Challenges? Benefits?*, selected paper books of the International Conference GIREP-ICPE-MPTL 2010, Reims, 22-27 August 2010, Udine: Lithostampa, pp. 143-148.
29. Honsell F., Michelini M. (2004), L'impegno dell'Università di Udine per collaborare con la scuola nell'orientamento e nell'innovazione didattica. In: Honsell F., Michelini M. (eds), *Attività di orientamento formativo 2004*, Udine: Università di Udine.
30. Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Vogrig F. (1998), Orientare alla scienza attraverso il problem solving, *La Fisica nella Scuola*, XXXI, 1 Sup, 1998, p. 122.
31. Michelini M., Witkowski N., Ruddock I. (2013), *EPS News*, November 2013, European Project, HOPE, Physics Education, Physics Education Division <http://www.epsnews.eu/tag/hope/>.
32. *Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2012: Rapporto di implementazione del Processo di Bologna*, EACEA P9 Eurydice, trad. in italiano a cura di C. Benetello, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
33. Gatti M., González L.G., Mereu M., Tagliaferro C. (1998), *L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sulle competenze professionali e sulla formazione*, Salonicco: CEDEFOP.
34. Van Merriënboer J.J.G., Sweller J. (2005), Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions, *Educational Psychology Review*, vol. 17, p. 147.

35. Viennot L. (2003), Relating research in didactics and actual teaching practice: impact and virtues of critical details. In: Psillos D. *et al.* (ed.), *Science Education Research in the Knowledge-Based Society*, Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
36. Letizia Moratti, con la legge 28 marzo 2003, n. 53 e con la legge 4 novembre 2005, n. 230 modificò la precedente Riforma Berlinguer soprattutto per la parte di ambito pre-universitario e per la richiesta di abilitazione scientifica nelle carriere universitarie. La riforma Gelmini con i suoi decreti attuativi tra il 2008 ed il 2011 ha soprattutto modificato la struttura gestionale dell'università.
37. Bologna Working Group (2005), *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks, Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
38. Corbo J.C., Reinholtz D., Daney M.H., Deetz S., Finkelstein N. (2016), Framework for transforming departmental culture to support educational innovation, *Phys Rev Phys Educ Res*, 12, 010113.
39. Michelini M. (2018), Uno sguardo d'insieme all'innovazione didattica. In: Michelini M. (ed.), *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*, Udine: Forum.
40. Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (a cura di) (2019), *Innovazione Didattica Universitaria: Strategie degli Atenei Italiani*, raccoglie i contributi del Convegno CRUI-GEO tenutosi presso l'Università di Bari dal 19 al 21 ottobre 2018 sul tema dell'innovazione della didattica universitaria; fruibile in rete alla pagina: <https://geo.uniud.it/publicazioni/innovazione-didattica-universitaria-e-strategie-degli-atenei-italiani>.
41. De Toni A.F., Michelini M. (2019), *Innovazione didattica tra scuola e università. Attuazione di 86 progetti all'Università di Udine*, Padova: CLEUP.
42. Pellerey M. (2004), *Competenze individuali e portfolio*, Scandicci: La Nuova Italia.
43. Grimaldi A. (2019), Innovare la didattica universitaria: dal significato di imparare alla strategia delle competenze, in Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (2019), cit.
44. AA.VV. (2007), Bisogni, Valori e autoefficacia nella scelta del lavoro, in *Temi&Strumenti, Studi e ricerche*, 41, ISFOL – Ministero del Lavoro.
45. OECD (2017), *Italia, in Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
46. Leccardi C. (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari: Laterza.
47. Benasayag M., Schmit G. (2006), *Les passions tristes: souffrance psychique et crise sociale*, Paris: La Découverte.
48. *Visions for Sustainability*, <http://www.ojs.unito.it/indice.php/visioni>.
49. Paige K., Lloyd D. (2016), Use of future scenarios as a pedagogical approach for science teacher education, *Research in Science Education*, 46(2), pp. 263-285, <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9505-7>.

50. Nota L., Soresi S. (2018), *Il contributo dell'orientamento all'agenda 2030*, Newsletter Asvis, n. 17.
51. Grimaldi A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità, *Città Ciofs-FP*, Anno XVII, 1, Roma: Ciofs-FP, pp. 12-17.
52. Michelini M. (2020), Vivere contesti per guardare al proprio future, *Rivista Lasalliana*, 87(3), pp. 333-344.
53. Santilli S., Di Maggio I., Ginevra M.C., Nota L., Soresi S. (2020), Life Design, Inclusion, and Sustainable Development: Constructs, Dimensions and New Instruments to Stimulate a Quality Future Design for All. In: Yuen M., Beamish W., Solberg V. (eds), *Careers for Students with Special Educational Needs. Advancing Inclusive and Special Education in the Asia-Pacific*, Singapore: Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-15-4443-9_20.
54. *ONU Italia La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, unric.org.
55. Rodotà S. (2012), *Il diritto di avere diritti*, Bari: Laterza.
56. Billotta F., Zilli A. (2021), *Combattere le discriminazioni. Principi e regole per una società inclusive*, Udine: Forum.
57. PISA, *Programme for International Student Assessment*, 2018 - INVALSI - OCSE-PISA 2018.
58. Euler M. (2004), The role of experiments in the teaching and learning of physics. In: Redish E.F., Vicentini M. (eds), *Research on Physics Education*, Amsterdam: IOS, pp. 175-221.
59. Michelini M. (2008), *Educazione scientifica ed approcci di ricerca in didattica della fisica*, Seminario di studi "Cultura scientifica e ricerca didattica", Reggio Emilia 9-10/2/2007, "Rivista SIRD", n. 1, <http://www.sird.it/>.
60. Mcdermott L. (1993), How we teach and how students learn: A mismatch?, *American Journal of Physics*, 61, pp. 295-296.
61. Viennot L. (2003), *Teaching Physics*, London: Kluwer Academic Publishers.
62. Handelsman J., Miller S., Pfund C. (2007), *Scientific teaching*. New York: W.H. Freeman.
63. Vosniadou S. (2008), *International Handbook of research on conceptual change*, Educ. Phys. Handbook series, Univ. of Maryland, Routledge-New York-London: Taylor and Francis Group.
64. Nadelson L.S., Heddy B.C., Jones S., Taasobshirazi G., Johnson M. (2018), Conceptual Change in Science Teaching and Learning: Introducing the Dynamic Model of Conceptual Change, *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), pp. 151-195, doi:10.17583/ijep.2018.3349.
65. Michelini M. (2021), Professional Education for High School Teachers: A Challenge for the University, *Il nuovo Saggiatore*, vol. 37(1-2), p. 265, <https://www.ilnuovosaggiatore.sif.it/article/265>.
66. Pellegrini G., Saracino B. (a cura di) (2013), *Donne e Scienza 2013. L'Italia e il contesto internazionale*, Venezia: Unesco-Observa.

67. Caroccia F. (a cura di) (2019), *Linee guida per il bilancio di genere negli Atenei Italiani*, Fondazione CRUI.
68. *I Magnifici Incontri CRUI 2019, Le Università per la sostenibilità*, Udine: Forum.
69. Tytler R. (2014), Attitudes, identity and aspirations towards science. In: Lederman N.G., Abell S.K. (eds), *Handbook of Research on Science Education*, New York: Routledge, pp. 82-103.
70. Viennot L. (2006), Teaching rituals and students' intellectual satisfaction, *Physics Education*, 41, pp. 400-408.
71. Linder C., Ostman L., Roberts D.A., Wickman P., Erickson G., Mackinnon A. (eds) (2007), *Promoting scientific literacy: Science education research in transaction*, New York: Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 176-192.
72. Bosio S., Capocchiani V., Michelini M., Vogric F., Corni F. (1998), Problem solving activities with hands on experiments for orienting in science. In: Born G., Harries H., Litschke H., Treitz N. (eds), *Girep Book on Hands on experiments in physics education*, for ICPE_GIREP_Duisburg University, Duisburg.
73. Bentley D., Watts D.M. (1989), *Learning and teaching in school science: practical alternatives*, Milton Keynes: Open University Press.
74. Gagne R.M. (1970), *The conditions of Learning*, London: Holt-Saunders.
75. Bruner J. (1961), *The process of education*, New York: Vintage.
76. Burba G., Cibin L., Decio L., Iannis E., Michelini M., Stefanel A. (2004), Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti: parte I, *Magellano*, V, 20, pp. 11-18 e Burba G., Cibin L., Decio L., Iannis E., Michelini M., Stefanel A. (2004), Problem Solving per l'orientamento nella formazione degli insegnanti: parte II, *Magellano*, V, 21, pp. 33-44.
77. Battaglia R.O., Cazzaniga L., Corni F., De Ambrosio A., Fazio C., Giliberti M., Levrini O., Michelini M., Mossenta A., Santi L., Sperandeo R.M., Stefanel A. (2011), Master IDIFO (Innovazione Didattica in Fisica e Orientamento): a community of Italian physics education researchers for a community of teachers on modern physics. In: Raine D., Hurkett C., Rogers L. (eds), *Physics Community and Cooperation Vol. 2*, selected papers in GIREP-EPEC & PHEC Book, Leicester: Lulu, pp. 97-136.
78. Stefanel A., Michelini M., Buongiorno D., Petris M., Santi L. (2018), La realizzazione del Progetto IDIFO6 del PLS nell'as 2016-2017 a Udine, *La Fisica nella Scuola*, LI, Sup. 1, pp. 143-152.

Educazione alla cittadinanza: non una sfida ma una responsabilità

Maria Assunta Zanetti*

Introduzione

Il tema dell'educazione alla cittadinanza è ritornato (finalmente) centrale con l'entrata in vigore della legge del 20 agosto 2019, n. 92 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", che, a partire dall'a.s. 2020-21, re-introduce nei curricula scolastici l'educazione civica con l'obiettivo non solo di far conoscere la Costituzione ma soprattutto promuovere consapevolezza di diritti, doveri, compiti, comportamenti che consentono di far uscire dalla scuola cittadini responsabili.

Non si può certo parlare di innovazione normativa prevista dalla legge n. 92/2019 ma di "reintroduzione" dell'educazione civica, diversamente da quanto sancito dal legislatore che ha preferito il termine "introduzione" [1].

Già nel 1985, nell'ambito dei nuovi programmi della scuola elementare, venne introdotta *l'Educazione alla convivenza democratica* finalizzata a fornire strumenti per la conoscenza della società, nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini della Costituzione. Successivamente all'approvazione della legge n. 53/2003, accanto alle discipline di studio è stata invece introdotta, nel primo e nel secondo ciclo, la prospettiva trasversale della *Convivenza civile* che risultava comprensiva dei seguenti ambiti: educazione alla cittadinanza, educazione stradale, educazione ambientale, educazione alla salute, educazione alimentare, educazione all'affettività. Infine, con la legge n. 169/2008, in ogni scuola di ogni ordine e grado è stato inserito l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*. Tuttavia, non essen-

* Vicedirettrice GEO, Università di Pavia.

do tale insegnamento considerato come disciplina autonoma, la valutazione delle attività relative a *Cittadinanza e Costituzione* concorreva a quella delle discipline comprese nell'area storico-sociale. È interessante sottolineare che negli ultimi due anni le competenze degli alunni relative a *Cittadinanza e Costituzione* sono state oggetto valutazione e anche a livello universitario sempre più ci si orienta nell'integrare la formazione accademica con competenze trasversali, con un chiaro intento di promuovere competenze di cittadinanza attiva.

Tutto ciò ha una forte valenza culturale e pedagogica, in quanto risponde al bisogno di dare senso, anche in un'ottica di orientamento, ai saperi e conoscenze che scuola e università propongono.

Diventa quindi importante partire dal significato e dalle finalità che intendiamo dare anche alla luce di alcuni interessanti contributi offerti dagli studiosi, sia classici che contemporanei [2, 3, 4, 5].

Occorre innanzitutto interrogarsi sul *significato* dell'espressione "educazione civica"; volendo optare per una definizione ampia, si può ritenere che essa comprenda «tutti i processi che influenzano le convinzioni, il coinvolgimento, le potenzialità e le azioni dei membri, o dei futuri membri, della comunità civile» [6].

Le principali *finalità* dell'educazione civica sono state tradizionalmente identificate nel *consolidamento* della *democrazia* mediante lo sviluppo di competenze che consentano agli individui di comprenderne i valori e le istituzioni per impegnarsi successivamente nella vita politica. Più di recente, tuttavia, all'educazione civica è stata attribuita l'ulteriore finalità di contribuire a costruire una *società giusta, inclusiva e solidale*: in questi tempi "complicati" è importante favorire la riflessione critica sui problemi sociali e sulla ricerca di soluzioni da parte dei futuri cittadini futuri [4]. Diventa quindi importante che i contesti educativi non si sottraggano al loro compito che è quello di far crescere dei cittadini attraverso percorsi integrati a livello curricolare incentrati sul potenziamento delle cosiddette *soft skills* o più recentemente delle *LifeComp*¹ che si sviluppano intorno a 3 ambiti: *Personale, Sociale e Imparare ad imparare* [7]. Si tratta di competenze che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti sia a livello di vita personale che professionale in un mondo in continua evoluzione. Significa quindi formare cittadini consapevoli della complessità sociale, capaci di pensiero critico, disponibili all'impegno civile e, soprattutto, desiderosi di

contribuire al benessere personale e collettivo. In questa prospettiva l'educazione alla cittadinanza diventa un tema di orientamento nell'accezione di *life design*, paradigma che enfatizza la continua evoluzione dell'individuo e della sua capacità di adattamento, di narrazione e di consapevolezza legata alla costruzione del Sé, che lo porta a compiere scelte in modo più consapevole che gli consentano di farlo sentire appagato [8].

La società attuale, infatti caratterizzata per un alto livello di complessità, mutevolezza, differenziazione di ruoli e sempre maggiore specializzazione delle competenze richiede che i contesti educativi promuovano azioni di tipo preventivo che forniscano alle persone, fin dalla scuola primaria/secondaria di primo grado, competenze e abilità necessarie ad affrontare il futuro e quindi saper scegliere in modo più consapevole in base ai loro interessi e predisposizioni [9]

Sviluppare competenze di cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza è ritenuta una parte fondamentale dei *curricula* scolastici dell'Unione Europea. Ogni curriculum scolastico nazionale, Italia inclusa, tende a favorire lo sviluppo delle quattro aree di competenza :1) interazione efficace e costruttiva 2) pensiero critico 3) comportarsi in modo socialmente responsabile 4) agire democraticamente. In modo particolare in Italia, con l'autonomia scolastica del 1999, la partecipazione degli studenti e genitori alla gestione scolastica è stata incoraggiata in tutti i gradi scolastici. Negli ultimi decenni si è posta molta attenzione sulla necessità di affiancare ai contenuti e saperi disciplinari anche lo sviluppo di competenze di cittadinanza, quali l'agire in modo responsabile, promuovere benessere e attenzione e interesse verso altri e non soltanto il personale, attraverso progetti e iniziative educative che le istituzioni scolastiche hanno organizzato. In molti Stati Membri è ancora assente una normativa sull'introduzione delle competenze all'educazione alla cittadinanza democratica nella formazione iniziale degli educatori e degli insegnanti. In alcuni Stati risultano assenti, inoltre, le linee guida per gli insegnanti sulle procedure di valutazione degli alunni in tema di educazione alla cittadinanza attiva e democratica. La ripresa dell'interessamento e della maggiore sensibilizzazione attualmente in corso sui temi dell'educazione alla cittadinanza incoraggiano a pensare che si darà una forma a

tale competenza in modo sempre più consapevole; l'educazione alla cittadinanza nel Rapporto Euridice [10] «L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa è definita *come una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono*». Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale (p. 3).

Nelle società democratiche dell'Unione Europea, le istituzioni scolastiche sono consapevoli dell'esigenza di insegnare a bambini e a ragazzi come comportarsi responsabilmente e come comprendere il ruolo delle istituzioni statali, che rappresentano un pilastro per il corretto funzionamento della società contemporanea. In seguito agli attentati terroristici del 2015 di Parigi e Copenaghen, la Commissione Europea e i ministri dell'istruzione di tutti i Paesi Membri hanno firmato la Dichiarazione di Parigi che incoraggia gli Stati a rafforzare il ruolo delle istituzioni scolastiche nella promozione della cittadinanza attiva e dei valori comuni: tolleranza e non discriminazione² (European Commission, 2015). Dal punto di vista della società democratica l'educazione alla cittadinanza dovrebbe interessare non soltanto l'educazione formale, ma anche quella non formale e informale, in un'ottica del *lifelong learning*. Educare alla cittadinanza democratica dovrebbe essere un compito non soltanto della scuola fino all'Università, ma di tutta la società e dovrebbe riguardare sia le giovani generazioni sia la popolazione adulta. L'Unione Europea, dalla sua parte, ha espresso il suo appoggio a favore dell'educazione alla cittadinanza attraverso numerose iniziative politiche. La prima iniziativa ha riguardato la dichiarazione del 2005 *Year of Citizenship through Education* (anno europeo dell'educazione alla cittadinanza democratica) con l'intento di attirare l'attenzione dei paesi membri sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza democratica [11]. L'iniziativa aveva tra i suoi obiettivi alcuni dei seguenti: - sostenere e rafforzare i diritti e i doveri dei cittadini e il loro senso di appartenenza alla propria società, sulla base del rispetto delle diversità e dei principi fondamentali dei diritti umani e della democrazia pluralista; - preparare i giovani ad esercitare attivamente il proprio ruolo di cittadini, rafforzandone la cultura democratica; - contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo e l'intolleranza; - contribuire alla coesione e alla giustizia sociale. Successivamente le iniziative politiche sono aumentate e si

ricordano alcune: la dichiarazione di Parigi 5³, il Quadro delle 8 competenze chiave di cittadinanza (Council of Europe) e il Gruppo di lavoro sulla promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà [12].

Sviluppare competenza di cittadinanza significa portare il soggetto ad esserne consapevole che le sue azioni, pensieri e comportamenti hanno un impatto sul contesto, pertanto il soggetto diventa corresponsabile dello sviluppo sociale e deve essere consapevole che deve impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e 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, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. Presuppone anche la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche. Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche, scientifiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali.

Ruolo dei contesti educativi è, in definitiva, non solo quello di garantire le condizioni ottimali perché ciascuno possa raggiungere livelli ottimali nella conoscenza, ma sia anche capace di applicarli nell'interesse di tutti. Diventa così importante che nei contesti formativi le competenze accademiche possano essere integrate da una consapevolezza che consente di esercitare in modo attivo la cittadinanza a livelli:

1. “Sapere” e “saper pensare”, per sviluppare una cittadinanza riflessiva attraverso libertà, tolleranza, uguaglianza e solidarietà: ciò implica il conoscere

le istituzioni pubbliche e le regole di libertà e di azione per difendersi dagli abusi di potere.

2. “Saper essere”, ovvero vivere la cittadinanza interiorizzando le regole democratiche e la sensibilità ai valori e ai diritti umani.
3. “Saper fare”, ovvero prendere decisioni nella sfera sociale e civile in maniera partecipativa, assumendosi impegno e responsabilità: questa è la cittadinanza deliberativa.

Responsabilità dei contesti formativi

Integrare nei percorsi formativi anche aspetti di cittadinanza non rappresenta certo un onere ma una responsabilità a cui non ci si può sottrarre: scuola, università, contesti formativi, per loro natura, devono contribuire alla formazione del cittadino e non solo fornire una preparazione scolastica e professionale, sia pur di qualità, ma anche contenuti con una forte valenza etica. Infatti, il compito della scuola ma anche dell’università è essenzialmente educativo e l’educazione è quindi un processo indirizzato a formare in ogni individuo la coscienza di “cittadino del mondo”; pertanto coloro che hanno ruoli educativi hanno la precisa responsabilità di aiutare i giovani ad essere consapevoli di essere parte integrante di un’umanità dove “l’altro” è portatore degli stessi bisogni e diritti fondamentali che ognuno avverte come propri, e di favorire la concreta traduzione in comportamenti dei valori appresi.

Riflettere quindi sul tema dell’educazione alla cittadinanza è centrale e strategico per il futuro di un paese, recuperando una visione antropologica per il bene di tutti.

Educare diventa quindi trasmettere *una maniera di pensare in modo aperto e libero*.

Dobbiamo quindi essere pronti ad accogliere e saper preparare cittadini capaci di muoversi in un contesto dove il sapere spesso è frammentario, specialistico, disciplinare, mentre la realtà, i problemi da affrontare sono «sempre più pluridisciplinari, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari».

Dobbiamo perciò saper affrontare delle sfide:

- *La sfida culturale*, per cui cultura umanistica e cultura scientifica non sono due blocchi separati. Non riusciremmo a cogliere sino in fondo i grandi

temi sulla vita, la morte, il destino umano se fossimo digiuni delle acquisizioni scientifiche e tecnologiche.

- *La sfida sociologica*, per cui le stesse informazioni sono solo la materia prima che la conoscenza deve saper padroneggiare, integrare. La conoscenza stessa deve essere in continuazione aggiornata. Il pensiero è un capitale prezioso al servizio dell'individuo e della società in tutti i suoi aspetti, economici, politici, relazionali.
- *La sfida civica*, che richiede l'assunzione di responsabilità di ognuno verso gli altri accompagnata da un sentimento di solidarietà, superando perciò egoismi, chiusure, esclusioni: una grande sfida che chiama in causa tutti. *Non possiamo* vivere chiusi in noi stessi, *non possiamo* non conoscere quanto come cittadini responsabili è richiesto ad ognuno. *Non possiamo* pensare che possano bastare poche informazioni frammentate.

La sfida delle sfide è la *ristrutturazione del pensiero*, sì da essere in grado di organizzare le conoscenze integrandole, perché interdipendenti; è il solo modo per sentirsi responsabili non solo di noi stessi e degli altri ma anche del mondo che ci ospita.

In definitiva formare cittadini significa quindi non solo consentire a ciascuno di utilizzare al meglio le proprie capacità di pensiero ma anche prendersi cura della nostra casa comune, la Terra, senza sentircene i padroni, rispettandola invece. Questa posizione è stata bene descritta e analizzata da Edgar Morin per il quale «Noi portiamo in seno alla nostra singolarità non solo tutta l'umanità, tutta la vita, ma anche quasi tutto il cosmo, con il suo mistero che senza dubbio giace al fondo della natura umana».

Educazione alla cittadinanza non può e non deve essere confinata in un insegnamento ad hoc o in un pacchetto di ore, così come proposto, affidato alla buona volontà e responsabilità di docenti ma deve diventare parte integrante del curriculum. Per far questo, però, è necessario che sia anche ripensata o integrata la formazione dei docenti, i quali dovrebbero nei singoli insegnamenti introdurre elementi di cittadinanza come basi fondanti dei saperi. Mi piace qui riprendere i *sette saperi necessari*, che Morin descrive nel suo libro [13] e che potrebbero essere accolti e integrati nelle singole discipline in quanto finalizzati a stimolare e sviluppare una conoscenza in grado di far fronte alle sfide della vita, individuale, culturale, sociale:

1. *la conoscenza*: cercare di capire che cosa la parola racchiuda, quali le difficoltà, quale la propensione all'illusione e agli errori; sapere di quali strumenti munirsi per superare la cecità e veder chiaro;
2. *una conoscenza pertinente*, per cui è essenziale cogliere l'insieme di cui le singole discipline rappresentano frammenti. Senza questo percorso si trascura la complessità del mondo e finiremmo per sentirci persi in un labirinto di cui non scorgeremmo vie di uscita;
3. *insegnare il significato di essere uomo*, le componenti presenti in ognuno, fisica, biologica, psichica, culturale, sociale, storica: una complessità comune a tutti nella diversità individuale;
4. *insegnare l'identità di abitante della Terra*, per rafforzare i legami tra i popoli dei diversi continenti senza occultare oppressioni, errori, devastazioni, guerre; far cogliere che ogni abitante del mondo si confronta con gli stessi problemi: vita e morte, e, in mezzo, il viaggio da compiere;
5. *affrontare le incertezze*, insegnare che in campo scientifico le certezze non sono mai definitive, sgombrare il campo da ogni dato deterministico, preparare l'individuo a un viaggio verso un futuro di cui non possiede le chiavi, ma aiutandolo a capire l'importanza di sentirsi parte di un tutto, l'umanità;
6. *insegnare la comprensione*, senza legami di solidarietà si dà spazio all'assurdo, come la storia passata e recente ci insegna: nazismo, totalitarismi, razzismo, xenofobia, disprezzo;
7. *sviluppare, in ognuno dei principi di rispetto comuni*, quello che possiamo chiamare l'etica del genere umano;
8. In questo la scuola, l'università potrebbero realmente contribuire alla formazione integrale della persona e consentirgli di gestire complessità, incertezze, sviluppare resilienza e una reale coscienza civica, che consenta a ciascun di poter vivere bene con se stesso e con gli altri.

Bibliografia

1. Panizza S. (2019), La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze, *Dirittifondamentali.it*, 2, retrieved August 30, 2020, from: <https://dirittifondamentali.it/2019/08/23/la-reintroduzione-dellinsegnamento-scolastico-delleducazione-civica-da-parte-della-legge-n-92-2019-con-a-fondamento-la-conoscenza-della-costituzione-tra-buone-intenzioni-e-false-partenze/>.
2. Dewey J. (1916), *Democracy and education* (tr. it. *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma: Anicia, 2018).
3. Da Re F. (2019), *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*, Milano-Torino: Pearson.
4. Kennedy K.J. (2019), *Civic and citizenship education in volatile times*, New York: Springer.
5. Missira V. (2019), Strengthening European citizenship education, *Journal of Social Science Education*, 18, pp. 55-68.
6. Crittenden J., Levine P. (2018), Civic education. In: Edward N.Z. (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*, retrieved August 20, 2020, from <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/>.
7. Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
8. Savickas M.L. (2012), Life design. A paradigm for career intervention in the 21st Century, *Journal of Counseling & Development*, 90(1), pp. 13-19.
9. Arulmani G., Bakshi A.J., Watts A.G., Leong F.T.L. (2014), *Handbook of career development: International perspectives*, New York: Springer.
10. European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Citizenship Education at school in Europe – 2017*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
11. Eurydice (2005), *Citizenship education at school in Europe*, Brussels: Eurydice.
12. Consiglio dell'Unione Europea (2018), Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).
13. Morin E. (2013), *I sette saperi necessari per il futuro*, Milano: Raffaello Cortina.

Cittadinanza attiva e inclusione sociale: intrecci di due frontiere complementari

Anna Grimaldi*

Dalla cittadinanza alla cittadinanza attiva: un cambio di prospettiva

La cittadinanza si riferisce ad un diritto di appartenenza a una città o a uno stato da parte di un individuo, nativo o naturalizzato, detto cittadino. In ambito giuridico, il termine indica l'insieme dei diritti e dei doveri di chi appartiene a un determinato stato o a una determinata comunità.

La complessità, la multiethnicità e la multiculturalità della nostra società introduce il concetto di cittadinanza attiva, declinando così la cittadinanza anche come la capacità dei cittadini di partecipare alla vita sociale, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie per tutelare i diritti di tutti, di favorire l'inclusione, di contribuire allo sviluppo e alla cura dei beni comuni. Esercitare una cittadinanza in maniera attiva presuppone non solo impegno a informarsi, a partecipare, a mettersi in gioco ma anche conoscenza del tessuto sociale e civile, competenza per contribuire a realizzare la democrazia nel segno dell'accoglienza, della pace, della giustizia e della solidarietà, competenza progettuale per poter identificare priorità, vincoli e obiettivi comuni. Tutte dimensioni che costituiscono sicuramente una sfida sociale ma anche un rinnovamento per gli ambienti dell'*education*. La scuola, l'università, gli ambienti formativi, in tale prospettiva, devono educare alla cittadinanza attiva, al bene comune, all'inclusione sociale, al superamento di pregiudizi culturali, all'accettazione delle differenze, all'equità, alla sostenibilità. L'Europa (direttiva 2006/962/CE) ha individuato alcune competenze chiave che declinano la cittadinanza attiva. Esse vengono individuate in riferimento a otto ambi-

* Consiglio Scientifico GEO, Dirigente di Ricerca INAPP.

ti: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Tali competenze dovrebbero essere acquisite, a diversi livelli, durante il percorso educativo, nell'ambito dell'apprendimento permanente. Le competenze individuate nella Raccomandazione Europea sono state recepite nel Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente (EQF) messo a punto nel 2008: un quadro comune di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi differenti. Gli obiettivi del Quadro sono la promozione della mobilità transfrontaliera e l'agevolazione dell'apprendimento permanente dei cittadini. Per raggiungere l'obiettivo dell'allineamento dei diversi sistemi nazionali, l'EQF adotta un approccio basato sui risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*) in uscita dai percorsi e sulla dimensione dell'apprendimento permanente (*lifelong and lifewide learning*). Mira quindi a identificare le competenze che la persona possiede al termine di un percorso di apprendimento (*outcome based approach*), superando l'approccio tradizionale che vede la qualificazione basarsi su contenuti, programmi, durata e tipologia dei percorsi (*input based approach*). Il «Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente» diventa un nuovo sistema di riferimento per le attività educative che si svolgono all'interno del sistema dell'istruzione. Nell'evoluzione di tale prospettiva, il rapporto Eurydice [1] individua quattro macroaree di competenza che potrebbero costituire il framework entro cui collocare le competenze chiave descritte dalla raccomandazione europea del 2006: Interazione efficace e costruttiva con gli altri, Pensiero critico, Agire in modo socialmente responsabile, Agire democraticamente.

Gli sviluppi più recenti aprono nuovi scenari, in particolare in ordine alle politiche giovanili, che perseguono tre obiettivi principali: creare maggiori opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione (le azioni previste consistono, ad esempio, nella creazione di opportunità di apprendimento non formale per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica e nella creazione di maggiori opportunità professionali e formative a valenza transfrontaliera); migliorare l'inserimento sociale e la partecipazione dei giovani alla vita della società; sviluppare la solidarietà tra giovani e società.

Dall'integrazione all'inclusione: un cambio di prospettiva

Per decenni e fino a poco tempo fa sono prevalsi concetti come inserimento e integrazione nella società in relazione a soggetti che per diversa tipologia erano considerati fragili e/o diversi. Se il termine “inserimento” fa riferimento ad un processo sommativo per cui si aggiunge qualcuno in un dato insieme senza con questo preoccuparsi di quali scambi relazionali e comportamentali si attivano all'interno del gruppo, con il termine “integrazione” si assiste al passaggio concettuale per cui si pone enfasi alle interrelazioni tra i diversi soggetti del gruppo sociale che non viene più considerato la somma delle parti ma qualcosa di più complesso. Il termine “integrazione” si arricchisce così di variabili più soggettive e personali che intervengono nel processo. Con il termine “inclusione” l'accento si sposta su variabili più contestuali: è la società, il gruppo dominante che deve riorganizzarsi cogliendo le differenze e valorizzandole per integrare le diverse istanze personali al fine di promuovere benessere collettivo, collaborazione e cooperazione. L'inclusione diventa quindi una priorità per le società democratiche e rappresenta un processo dinamico in cui le differenze diventano ricchezze. Si tratta di un processo multidimensionale che mira a creare le condizioni per una piena ed attiva partecipazione da parte di ogni membro della società ad ogni aspetto della vita, anche a livello di processi propositivi e decisionali. Includere è quindi molto più complesso che integrare e presuppone impegno e solidarietà da parte di tutti. “Inclusione” assume quindi a livello sociale un significato del tutto particolare. Significa appartenere a qualcosa, sia esso un gruppo di persone o un'istituzione, e sentirsi accolti. L'inclusione sociale rappresenta la condizione in cui tutti gli individui vivono in uno stato di equità e di pari opportunità, indipendentemente dalla presenza di disabilità e/o povertà. L'inclusione è descritta da caratteristiche specifiche:

- Si riferisce a tutti gli individui
- Si rivolge a tutte le differenze senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari, ma pensate come modi personali di porsi nelle diverse relazioni e interazioni
- Mira all'eliminazione di ogni forma di discriminazione e di disuguaglianza
- Spinge verso il cambiamento del sistema culturale e sociale per favorire la partecipazione attiva e completa di tutti gli individui

- Mira alla costruzione di contesti inclusivi capaci di includere le differenze di tutti, eliminando ogni forma di barriera

Molti studiosi hanno dato una propria definizione di inclusione: Roberto Medeghini [2, 3] definisce l'inclusione come : «un processo che problematizza gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni e delle politiche: si presenta come un processo dinamico, instabile, in continua costruzione, in quanto l'essere inclusivi non è vincolato al ruolo prescrittivo, a una norma, a una costrizione, ma implica una continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali e sociali». Andrea Canevaro [4, 5] afferma che «è l'ampliamento dell'orizzonte nella riconquista di un senso di appartenenza». Patrizia Gaspari [6, 7] la intende «come metodo e prospettiva in grado di realizzare un processo di riconoscimento reciproco, in cui le ragioni di ciascuno si incastrano in un percorso di crescita comune». Marisa Pavone [8] sostiene che «l'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità. Così intesa, l'inclusione può avvenire in molteplici ambienti: lavoro, gioco, ricreazione». Ma tra gli individui possono esserci delle differenze a causa delle quali una persona o un gruppo sono “esclusi” dalla società: razza; sesso; cultura; religione; età, disabilità. La discriminazione per uno di questi motivi può avere luogo in ambito lavorativo (decisione di licenziare/non assumere), politico (s'impedisce a un gruppo di persone di essere adeguatamente rappresentate nelle sedi istituzionali), sociale (i diritti fondamentali e i servizi necessari non sono riconosciuti a tutti per ragioni discriminatorie). In sostanza, l'inclusione sociale ha l'obiettivo di eliminare qualunque forma di discriminazione all'interno di una società, ma sempre nel rispetto della diversità. Si vuole qui sottolineare che la condizione di esclusione sociale può essere considerata come una frattura che avviene nell'integrità del percorso biografico di una persona, in esito a processi di depotenziamento delle sue capacità di agency alimentate non solo dall'impoverimento reddituale ma anche, ad esempio, da misconoscimento delle identità professionali e culturali, contrazione dei canali comunicativi formali e informali con il contesto, perdita delle opportunità di autorappresentazione. Ciò detto è evidente quanto l'inclusione rappresenti una sfida per le società moderne e per i sistemi di policy ma allo stesso tempo impone un ripensamento del sistema dell'*education* nel suo complesso.

Cittadinanza attiva e inclusione sociale: un modello a Cinque C

È parere di chi scrive che i concetti di cittadinanza attiva e di inclusione sociale si intrecciano e si intersecano in un unico modello multifattoriale dove alcune dimensioni tracciano e declinano le due definizioni. Tale prospettiva si fonda sui principi di compartecipazione, di condivisione, di consapevolezza, di corresponsabilità e di convivenza sociale che mi piace riassumere come modello delle Cinque C, come rappresentato nella Figura 1.

Compartecipazione attiva alla vita sociale e solidale per eliminare le discriminazioni e le disuguaglianze. In tale prospettiva è necessario dare valore a ogni persona all'interno delle reti relazionali, di reciprocità e di solidarietà quali elementi fondativi del benessere della collettività. Compartecipare significa porsi in network sinergico e dinamico con il territorio, identificare i problemi che attraversano la vita della comunità, operare per un cambiamento del sistema culturale e sociale, per favorire la partecipazione attiva e completa di tutti gli individui, per contribuire alla costruzione di contesti inclusivi eliminando ogni forma di barriera. In termini di competenze, se si condivide quanto sottolineato, è importante sapersi confrontare con gli altri per identificare obiettivi e interessi comuni, ma è altrettanto rilevante la capacità di analisi e di soluzione dei problemi nonché la competenza progettuale e decisionale per poter partecipare in maniera costruttiva alla comunità, a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. Bisogna quindi educare al pensiero critico, al rafforzamento del legame sociale e della cultura inclusiva, alla partecipazione, all'apertura alla pluralità e alla cooperazione.

Condivisione di interessi comuni ma anche di valori sociali. Tale dimensione fa riferimento alla tendenza a far prevalere gli interessi collettivi

Figura 1. Modello Cinque C.



su quelli personali e a gestire le capacità e le risorse individuali all'interno di un processo condiviso e finalizzato a obiettivi comuni. È necessario, quindi, assumere atteggiamenti collaborativi e di reciprocità, di accoglienza e di sostegno verso l'altro, superando stereotipi e pregiudizi, anche grazie a processi di identificazione e rispecchiamento nell'altro. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza. È anche auspicabile, allo stesso tempo, garantire il rispetto della privacy. Bisogna quindi educare alla conoscenza degli obiettivi e delle priorità ambientali e sociali, implementare l'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, sviluppare la competenza comunicativa e l'approccio multidisciplinare alle problematiche sociali, favorire la competenza negoziale per poter gestire le diverse istanze di cui sono portatori gruppi culturali diversi e raggiungere compromessi ove necessario per garantire giustizia ed equità sociali.

Consapevolezza nella prospettiva di cambiamento per poter favorire la cooperazione, il rispetto reciproco e la democrazia. Tale dimensione fa riferimento alla tendenza a rispettare, tollerare, riconoscere i meriti e i valori di individui e di gruppi. È necessario quindi avere una visione positiva delle differenze, dei comportamenti e degli atteggiamenti dell'altro, anche quando coesistono elementi o aspetti che differiscono in maniera consistente dai nostri. Ma è importante la consapevolezza delle priorità per poter contribuire all'elaborazione e alla realizzazione di progetti che perseguano obiettivi significativi e realistici per l'intera collettività valutandone i vincoli e le opportunità, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. Bisogna quindi educare alla disponibilità, all'apertura al cambiamento, alla capacità di leggere il contesto e le culture dominanti e di minoranza.

Corresponsabilità nel guidare scelte politiche e nel promuovere comportamenti ispirati ai principi di un'economia, di uno sviluppo e di una società sostenibile. Il concetto di corresponsabilità, legato fortemente a quello di economia sociale e a quello di welfare locale e nazionale, fa riferimento al contributo con cui ogni cittadino partecipa alla collettività assumendosi la responsabilità degli effetti delle proprie scelte. Va sottolineato che si consolida, sempre di più, un nuovo modello di welfare: il patto fra capitalismo e democrazia reclama da tempo ormai il superamento del vecchio *welfare state*

e l'avvento di un *welfare societario*, soprattutto un *welfare attivo*. In tale ottica, ogni persona, in qualità di attore privilegiato, con i suoi comportamenti, contribuisce a determinare finalità, obiettivi, nonché il sistema valoriale e culturale della società. Ogni cittadino, in forma individuale o collettiva (si pensi alle famiglie, alle organizzazioni lavorative, ai gruppi sindacali, ai comitati di quartiere, ecc.), è portatore di istanze culturali ed esercita il suo ruolo propositivo, contribuendo significativamente e attivamente alla definizione del benessere della collettività e al superamento delle disuguaglianze. In questa prospettiva si può introdurre il concetto di "comunità partecipata" in quanto ogni soggetto coopera e interagisce con le istituzioni nella determinazione dei diversi processi (culturali, educativi, sanitari, economici, sociali), collocandosi come agente responsabile e intraprendente nella vita del proprio Paese. Dal canto loro le istituzioni dovranno sollecitare, implementare e consolidare nuove forme di collaborazione e integrazione e aprire a nuove e più incisive forme di dialogo e di comunicazione basate sullo scambio continuo tra e istituzioni e cittadini così da prefigurare e pervenire ad una realistica "comunità partecipata" dove il contributo di ognuno è visibile e condiviso. Tutto ciò sarà possibile solo con una rivisitazione dei diversi contesti, a partire da quello educativo, che devono farsi promotori di un radicale cambiamento culturale dove gli spazi di interazione siano sollecitati e sia implementato un clima collaborativo e di responsabilità. Va quindi educato ogni cittadino a tali valori, va favorita la conciliazione tra vita personale e lavoro, va implementata l'occupabilità di ogni persona per far sì che ognuno trovi la giusta collocazione professionale, va introdotto il concetto di responsabilità intelligente. Fondamentale per le politiche di welfare il ruolo dell'istruzione e soprattutto quello della formazione continua e permanente. L'investimento formativo protegge dalla disoccupazione, difende dai rischi di esclusione e sociale: è strumento di occupabilità e di inclusione sociale, capace di promuovere una cittadinanza attiva. Ciò ci obbliga a riflettere su quale formazione occorra sviluppare e a quali condizioni.

Convivenza sociale. La convivenza (vivere con) fa riferimento al processo di condivisione di un'esperienza esistenziale per un certo periodo di tempo ed entro uno spazio comune, siano esse di una comunità sociale, di una abitazione o di una organizzazione. La convivenza può essere definita come quel processo che consente agli individui, alle organizzazioni e alle comunità

di gestire relazioni significative e stabili con altre persone, gruppi e sistemi sociali. Relazioni con una stabilità relativa (non necessariamente durature nel tempo ma neanche episodiche), collocate in uno spazio fisico ma anche simbolico, e alle quali i soggetti attribuiscono un valore (le considerano, cioè, dense di significato) Nello specifico quando parliamo di convivenza sociale ci riferiamo alle relazioni che riguardano la società civile, il modo in cui vengono concepite e agite le interazioni all'interno della collettività e nel contesto sociale più ampio. Questo livello di convivenza concerne anche le relazioni – dirette e simboliche – con chi è portatore di diversità sociali quali la lingua, la razza, la religione, i valori, gli orientamenti politici [9]. Tolleranza, solidarietà, partecipazione, legalità, responsabilità, cooperazione sono gli elementi su cui si fonda. Bisognerebbe quindi educare a tali valori e verificarne i relativi comportamenti.

Verso un cambiamento culturale: il ruolo dell'education

Se si condivide quanto finora detto e argomentato non si può non condividere anche quanto tale impostazione costituisca una sfida culturale per l'intera società, dove le agenzie educative, di qualsiasi natura, a partire da quelle della prima infanzia, devono e possono avere un ruolo determinante per sollecitare un significativo cambiamento culturale e favorire lo sviluppo delle competenze utili ad essere un cittadino attivo, responsabile e occupabile. Le raccomandazioni europee [10], come già sottolineato precedentemente, da tempo pongono enfasi sulla necessità di disporre di servizi socioeducativi di qualità onde garantire pari opportunità, percorsi di crescita individuali e sociali e arginare così il rischio di povertà educativa e di esclusione sociale, promuovendo di contro una cultura inclusiva e collaborativa e formare persone attive e responsabili, in grado di contribuire allo sviluppo della società. La disponibilità di servizi pubblici di qualità a partire dalla prima infanzia costituisce uno strumento di superamento delle diseguaglianze e della crescita individuale, sociale, nonché economica di ogni Paese, avendo un impatto positivo su molteplici aspetti del welfare. Ma a dispetto di quanto raccomandato sia dai documenti comunitari sia dai documenti scientifici in materia, le evidenze empiriche relative al nostro Paese ci restituiscono una fotografia poco unitaria, poco strutturata e poco omogenea. L'approvazione del d.lgs.

65/2017, a questo proposito, segna una tappa importante per il nostro Paese per le politiche sociali, in quanto disegna un sistema integrato di educazione e di istruzione per le bambine e per i bambini in età compresa dalla nascita fino ai sei anni per promuovere la continuità educativa, ridurre gli svantaggi e favorire l'inclusione. Un sistema, quello delineato dal decreto, sicuramente auspicabile ma segnato da molteplici complessità attuative, dalla programmazione territoriale delle politiche alla condivisione di standard di qualità dell'offerta a partire dalle condizioni di accesso ai diversi servizi. Per quanto riguarda invece la formazione secondaria e terziaria è necessario attuare un cambio di paradigma: è importante non solo un sapere tecnico-professionale quanto fondare un apprendimento che consenta alla persona di muoversi e navigare in un contesto assai mobile e incerto. La scuola, l'università e le altre agenzie educative, accanto alle competenze di base (rilevanti per la formazione e la preparazione professionale generale) e alle competenze tecnico-professionali, devono offrire opportunità formative dedicate a rinforzare e potenziare tutte quelle *soft skills* che consentono il collegamento dei saperi e delle capacità in relazione al contesto. I datori di lavoro lamentano che l'istruzione non sviluppa adeguatamente le competenze per l'occupabilità delle persone e domandano sempre di più caratteristiche quali flessibilità, creatività, doti comunicative, capacità di fronteggiamento, *problem solving*, pensiero critico, competenze interpersonali, disponibilità al cambiamento, *project management*. Alla luce di tali evidenze, è sottolineato da molta letteratura nazionale e internazionale che per migliorare la qualità della vita e favorire l'occupazione, la cittadinanza attiva e l'inclusione sia necessaria la promozione di programmi educativi dove siano centrali sia le competenze auto-orientative (pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro), sia quelle di progettazione e ri-progettazione di sé (*life design*). Alla luce di tali indicazioni scientifiche e di molte raccomandazioni politiche nel nostro Paese si stanno allestendo, in particolare in alcune università, servizi formativi volti a favorire lo sviluppo delle *soft skills* per sostenere l'occupabilità dei giovani, per fondare capacità e competenze di «intraprendenza progettuale e personale» e per promuovere la maturazione di un atteggiamento e di uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale e professionale [11]. Tuttavia, siamo ancora lontani dal passaggio dalle sperimentazioni a un servizio formativo sistemico, integrato e olistico. L'apprendimento formale, facente parte dell'offerta formativa delle scuole e delle università, è infatti

spesso carente di azioni maturative volte a sostenere i giovani nell'autonomia, nella partecipazione e nella corresponsabilità. Se alla frammentaria offerta di formazione in tal senso viene ricondotto anche il vasto fenomeno della crisi di valori [12] è evidente che il contesto in cui si inseriscono oggi i giovani è inevitabilmente quello di un difficile inserimento sociale. Inoltre, sapendo che spesso gli ambienti familiari dei giovani "a rischio" sono socialmente e culturalmente "ai limiti", i centri di aggregazione e di incontro sul territorio sono insufficienti e il sistema educativo non riesce ad assolvere alla funzione propria e primaria di integrazione sociale. Occorre ripensare le politiche formative e l'organizzazione delle diverse agenzie educative per rafforzare la partecipazione attiva dei giovani, per rispondere ai mutamenti della società e per prevenire fattori di rischio che potrebbero compromettere la stabilità psico-sociale e, più in generale, lo sviluppo della convivenza sociale in un'ottica di cittadinanza attiva.

Conclusioni: riflessioni e assunti culturali per un rinnovamento del sistema education

Sulla base delle considerazioni sollevate precedentemente, per favorire un rinnovamento degli ambienti dell'*education* verso una finalità più maturativa della persona, bisogna condividere alcuni assunti culturali. Il primo riguarda la stessa concezione sulla persona: spesso si è ritenuto, in un'ottica comportamentistica, che l'individuo sia il risultato di una serie di condizionamenti contestuali, familiari e sociali trascurando il livello personalistico, emozionale, cognitivo. Di contro le persone sono agenti, consapevolmente o inconsapevolmente, del proprio percorso di vita e del contesto familiare e sociale nel quale vivono. Questo implica che esse abbiano un ruolo attivo nel selezionare e nel modellare il loro ambiente contestuale, che la mente umana sia dotata della capacità di generare autonomamente nuove capacità, che esista la possibilità di recuperare le difficoltà che si incontrano lungo il cammino dell'esistenza. Di conseguenza, i diversi modelli di apprendimento devono essere considerati il prodotto di doti naturali, di esperienze socio-culturali e anche di circostanze fortuite che scandiscono il corso di sviluppo della persona. In questo quadro, l'esercizio del controllo sull'azione, la regolazione dei processi di pensiero, dei processi di motivazione, dei processi affettivi e degli stati fisici diventano di

primaria importanza nel processo di acquisizione dei saperi. Il secondo assunto fa riferimento alla concezione di apprendimento e a quella di insegnamento. Per molto tempo si è posta enfasi alla necessità di una didattica individualizzata, centrata sul singolo discente, trascurando il contesto entro cui si colloca il soggetto. Senza nulla togliere all'importanza di una didattica personalizzata, intendendo con questa l'opportunità di trovare metodologie e strategie di apprendimento congruenti con il diverso stile cognitivo della persona, così da sviluppare al meglio le diverse potenzialità, è opinione di chi scrive che l'esperienza educativa non può prescindere dalla relazione che la persona intrattiene con il contesto di riferimento - la famiglia, gli amici, gli altri significativi - e con le rappresentazioni che il soggetto formula e riformula in relazione al contesto sociale di appartenenza. In altri termini, è auspicabile il passaggio dalla centratura esclusiva sul soggetto alla centratura del soggetto in relazione. L'insieme di queste due prime considerazioni pone enfasi alla necessità di superare approcci dicotomici e riduzionistici, in favore di visioni integrate e complesse, dove la finalità principale della pratica educativa non è quella di trasferire particolari informazioni, fondare o consolidare specifiche competenze, definire precisi saperi, ma diventa quella di fornire gli strumenti alla persona per esprimersi attivamente nei diversi contesti e nelle diverse stagioni della vita, privilegiando così la competenza a comprendere, ad analizzare, a conoscere e a conoscersi in relazione alla realtà. Il contratto educativo in tale prospettiva pone enfasi all'individuo in relazione con l'ambiente, per sostenerlo nella lettura del contesto o dei contesti di riferimento, nelle dinamiche economiche, politiche, sociali e organizzative, quale premessa per definire obiettivi e strategie di intervento nella realtà, sorrette da una conoscenza di sé, delle proprie potenzialità e dei propri limiti, delle aree di competenza acquisibili o incrementabili. Non si tratta, cioè, di fornire un servizio formativo, più o meno qualificato, al quale la persona possa accedere ma di allestire una situazione grazie alla quale la persona possa diventare il suo stesso committente. Si tratta di un obiettivo complesso: l'apprendimento che si realizza non riguarda singoli contenuti ma una procedura di analisi della realtà e di comprensione del sé in relazione ai dati contestuali e situazionali. Saranno quindi sviluppate e implementate, oltre alle competenze tecnico/disciplinari competenze che fondano la cittadinanza attiva, consapevole e responsabile come la competenza emotiva, intesa come la capacità di dare un nome alle proprie emozioni, la competenza relazionale, intesa come la capacità di costruire e mantenere relazioni con gli altri, la competenza di analisi

dei problemi, intesa come capacità di comprendere le situazioni, scomponendole nei loro elementi costitutivi e di valutare le conseguenze e gli effetti dei propri comportamenti, il pensiero critico inteso come la capacità riflessiva che consente di cogliere vincoli e opportunità e pervenire ad una progettualità aderente alle logiche locali. Volendo prefigurare un modello di competenze utili a formare cittadini attivi che promuovano una cultura inclusiva e partecipativa si possono identificare tre macroaree. Nello specifico un primo *cluster* pone enfasi alla capacità di riflessione su sé stessi, alla capacità di valutazione/auto-valutazione e alla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. Include pertanto dimensioni cognitive, affettive ed emotive. La seconda area fa riferimento alle competenze comunicativo-relazionale. Include pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che garantiscono un buon inserimento negli ambienti di vita: capacità comunicative e di ascolto attivo, capacità di collaborazione, gestione dei conflitti, flessibilità relazionale, capacità decisionali. La terza area fa riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente e democraticamente nella società. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il contesto e di accettare le diverse culture, alla capacità di attivarsi e di porsi in maniera propositiva, alla capacità di partecipazione sociale, alla capacità di identificare obiettivi aderenti al contesto e mettere a punto un piano di azione, alla capacità di migliorare le proprie strategie comportamentali e di valutarne gli effetti. In conclusione, per formare quella che viene definita la cittadinanza attiva, è indispensabile agire precocemente, con interventi di politiche e di azioni educative finalizzate allo sviluppo di *life* o *soft skills*. Individui competitivi e resilienti che sappiano fronteggiare situazioni complesse e creare spazi di integrazione culturale e occupazionale hanno bisogno di percorsi e programmi formativi basati sull'apprendimento di sé in relazione al proprio contesto sociale. Formare individui attivi in grado di cogliere consapevolmente e velocemente il contributo personale e professionale da dare in un determinato contesto e in uno specifico momento, deve diventare una priorità per i nostri ambienti dell'*education* da percorrere precocemente e corresponsabilmente [13, 14]. Ma questo impone una riflessione e una ri-definizione delle funzioni e delle missioni dei contesti educativi e significa avere un progetto politico coordinato per rivederne gli schemi e dare gli strumenti culturali e strutturali ai sistemi formativi necessari per operare una ri-organizzazione in termini funzionali e contenutistici.

Bibliografia

1. Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe 2017*, European Commission Press Release.
2. Medeghini R. (2008), Dall'integrazione all'inclusione. In: Onger G. (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Brescia: Vannini Editrice.
3. Medeghini R., Fornasa W. (a cura di) (2009), *L'educazione inclusiva. Modi di pensare e pratiche dell'inclusione nei contesti educativi e scolastici*, Milano: Franco Angeli.
4. Canevaro A. (2014), *Raccontiamo noi l'inclusione*, Castelplanio: Gruppo Solidarietà.
5. Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna: EDB Editore.
6. Gaspari P. (2014), Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità. In: Gaspari P. (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma: Anicia, pp. 53-94.
7. Gaspari P. (2017), Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato, *Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative*, 3, Trento: Erickson, online.
8. Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori Università.
9. Avallone F. (2011), *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*, Roma: Carocci Editore.
10. OECD (2019), *Future of Education and Skills*, Concept Note, Skills for 2030, OECD.
11. Grimaldi A. (a cura di) (2016), Dall'Auto Valutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico, *Isfol Research Paper*, n. 30, Roma: Isfol Editore.
12. Lodigiani R. (2010), I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa, *Sociologia del lavoro*, 117, pp. 59-72.
13. Grimaldi A. (2014), La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità, *RICERCAZIONE - Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, vol. 6(2), pp. 231-238.
14. Grimaldi A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità, *Città Ciofs-FP*, Anno XVII(1), pp. 12-17, Roma: Ciofs-FP Editore.

Educazione alla Costituzione: “lievito” di una cittadinanza consapevole

Adriana Apostoli*

Cittadinanza e sovranità rappresentano, nella modernità giuridica e politica, un intreccio inscindibile. In particolare, l'idea di cittadino non è pensabile se non in relazione alla sovranità e, al tempo stesso, l'idea di sovranità rinvia tanto immediatamente, quanto necessariamente all'idea di cittadino. Infatti, la cittadinanza non è altro che il luogo della relazione fra potere e soggetti.

L'essere umano gode dello *status* di cittadino non perché, *sic et simpliciter*, appartiene a un gruppo, quanto piuttosto in virtù di dati specifici valutati dall'ordinamento giuridico, il quale, a sua volta, è gravato dal compito di stabilire se coloro che “formalmente” sono da ritenere appartenenti a un gruppo possano essere ritenuti anche cittadini o, in caso contrario, indicare i criteri per la scelta.

La questione della cittadinanza, sviluppatasi e consolidatasi in parallelo al sorgere e allo strutturarsi dello Stato-nazione, si pone al centro di queste riflessioni, arricchite, nella società globale e multietnica, dalle tensioni che sorgono in ordine al rapporto fra organizzazione statale e persona.

Come è noto, da sempre i gruppi umani organizzati tendono, quasi per un istinto connaturato all'essere umano volto anzitutto a garantire la propria sicurezza dai pericoli “esterni”, a strutturarsi sulla base della distinzione tra “appartenenti” e “non appartenenti” al gruppo, tra cittadini e stranieri.

In tale contesto si inseriscono i diritti fondamentali dello straniero che attengono all'essenza di qualsiasi Stato, nonché al compito di tutelare la persona. Infatti, ogni Stato individua, tra i suoi elementi costitutivi, il popolo, formato dalle persone che hanno la cittadinanza di quello Stato (la quale delinea sia un legame di appartenenza allo Stato stesso, sia uno *status*, cioè un insieme di diritti e di doveri che caratterizza i cittadini rispetto ai non

* Università degli Studi di Brescia.

cittadini), e disciplina l'ammissione dei non cittadini al proprio territorio e il trattamento loro riservato. Pertanto, un ordinamento giuridico informato ai principi della forma di Stato democratico-sociale retta dal principio personalista – che finalizza tutti i pubblici poteri alla tutela e allo sviluppo della persona umana – tutela altresì i diritti inviolabili dello straniero in quanto persona umana al pari del cittadino.

Al tempo stesso, il riconoscimento nelle Carte costituzionali dei diritti fondamentali e del primato del valore della dignità umana vanno di pari passo con l'affermarsi, soprattutto a partire dalle rivoluzioni inglese e francese, di un concetto di cittadinanza come fattore di uguaglianza di una collettività di individui e come strumento per il progressivo affermarsi di un nucleo sempre più ampio di diritti del singolo, intangibili anche da parte dell'autorità pubblica, spettanti indistintamente a tutti gli appartenenti ad una organizzazione statale in quanto, appunto, "cittadini".

Di origine relativamente recente, da far coincidere con il sorgere dello Stato moderno, il significato di cittadinanza tende a ripiegare verso il concetto di popolo che, in quanto espressione dell'elemento personale, costituisce l'aspetto certamente più espressivo della forma di Stato. Nell'ambito della più ampia tematica concernente lo Stato e, in particolare, i suoi più tradizionali elementi costitutivi, l'accezione moderna della cittadinanza individua nel popolo lo strumento per imputare situazioni giuridiche soggettive.

Se è dall'appartenenza alla Nazione che discende il libero esercizio dei diritti del cittadino, quest'ultimo è tale poiché è membro di un gruppo (nazionale) che, attraverso le proprie istituzioni, definisce e concede al singolo un particolare *status* dal carattere individuale e universale. Individuale perché è proprio del soggetto in sé e non in quanto membro di particolari sottosistemi sociali (come ceti, classe, famiglia, genere, generazione o professione), universale perché è il medesimo per ciascuno. A ben vedere, però, tale *status* è individuale solo perché il soggetto appartiene a un preciso sistema sociale, quello nazionale, ed è inoltre limitatamente universale poiché è condiviso solo da coloro che sono membri di una stessa Nazione.

Ciò nonostante, pare che i classici elementi costitutivi del concetto di Stato non siano più in grado di contribuire a tale definizione. In tale contesto il significato dell'istituto della cittadinanza come legame dell'individuo con un ordinamento statale, sembra protagonista del clima di rinnovamento che lambisce i suoi valori fondanti.

Il concetto di Stato nazionale nell'ambito del quale si è sviluppata la “moderna” nozione di cittadinanza sta conoscendo una progressiva erosione ad opera di più fattori che riguardano principalmente la globalizzazione e il crescente fenomeno dell'immigrazione dai Paesi più poveri a quelli più sviluppati. Il mescolarsi di questi fattori ha fortemente caratterizzato lo sviluppo degli ordinamenti statali in società multiculturali e multietniche, mettendo progressivamente in difficoltà il concetto di “Stato dei cittadini” come ordinamento giuridico chiuso intorno all'elemento personale che lo costituisce.

L'individuazione del fondamento della cittadinanza è oggi compito non facile e rende indispensabile una riflessione in merito alla titolarità di quei diritti che fino a pochi decenni fa era riconosciuta in ragione dell'antica nozione di appartenenza giuridico-formale ad uno Stato-Nazione. Per tali ragioni è inevitabile che proprio con riferimento ad uno dei tradizionali elementi costitutivi dello Stato, ossia il popolo, il discorso vada condotto tenendo presente una realtà profondamente mutata, all'interno della quale si è affermato sempre di più un concetto di “cittadinanza sostanziale” basato sulla più ampia ed indistinta – qualitativamente e quantitativamente – nozione di diritti della persona *tout court*.

La condizione dello “straniero”, stanziato sul territorio nazionale anche senza alcun titolo di soggiorno, deve oggi essere intesa come individuo al quale devono essere assicurati quantomeno i diritti fondamentali minimi, anche nell'ipotesi in cui le Carte fondamentali o le leggi nazionali riferiscano espressamente tali diritti ai soli “cittadini”. Una sollecitazione in tal senso proviene dalla nostra Carta costituzionale che, in materia di diritti fondamentali, fa riferimento talvolta ai “cittadini”, talvolta a “tutti”, senza ulteriori tratti di differenziazione.

Parte della dottrina ha fatto leva su questa distinzione, presente nel linguaggio delle Costituzioni moderne, tra *status* di cittadino e *status* di non cittadino, per affermare come al secondo siano da riconoscere soltanto alcuni dei diritti riconosciuti al primo. Secondo tale teoria, lo stesso art. 3, comma 1, Cost., che riferisce il principio di eguaglianza a “tutti i cittadini”, andrebbe limitato, per ciò stesso, ai “soli” cittadini, così come riguarderebbero i soli cittadini le norme della prima parte della Costituzione, intitolata, appunto, «diritti e doveri dei cittadini».

Seguendo questa impostazione, il legislatore sarebbe libero di prevedere per lo straniero un trattamento diverso e meno favorevole di quello

previsto per il cittadino, il quale solo godrebbe dei diritti e delle garanzie costituzionali.

In realtà, la stessa Corte costituzionale ha più volte affermato che i diritti inviolabili dell'uomo sono riconosciuti a *tutti* – cittadini e stranieri – e che, proprio in materia di diritti inviolabili, il principio di eguaglianza si applica anche agli stranieri, non tollerando discriminazione alcuna (sentenze n. 120 del 1967, n. 109 del 1974, n. 46 del 1977).

In particolare, la Consulta ha affermato che il principio di eguaglianza dell'art. 3 Cost. non deve essere considerato in modo isolato, ma deve essere interpretato sia in connessione con l'art. 2 Cost. che, prevedendo il riconoscimento e la tutela dei diritti inviolabili dell'uomo, non distingue tra cittadini e stranieri, ma garantisce i diritti fondamentali anche allo straniero (sentenza n. 199 del 1986), sia in connessione con l'art. 10, comma 2, Cost., che rinvia a consuetudini e ad atti internazionali nei quali la protezione dei diritti fondamentali dello straniero è ampiamente assicurata (sentenza n. 104 del 1969). A tal proposito la Corte precisa che non tutti i diritti fondamentali sono riconosciuti allo straniero, ma soltanto i «diritti inviolabili della personalità», garantiti dall'art. 2 Cost., dalle consuetudini e dagli atti internazionali relativi ai diritti dell'uomo richiamati dai primi due commi dell'art. 10 Cost., i quali tuttavia «rappresentano un *minus* rispetto alla somma dei diritti di libertà riconosciuti al cittadino» (sentenze nn. 104 del 1969, 144 del 1970, 109 e 244 1974).

Dalle numerosissime pronunce della Corte costituzionale che hanno contribuito a individuare e precisare il contenuto dei diritti fondamentali spettanti allo straniero, possiamo ricavare – senza pretesa di esaustività – che nel riconoscimento e nella garanzia a tutti dei diritti inviolabili dell'uomo rientrano necessariamente il diritto al proprio decoro, all'onore, alla riservatezza e alla reputazione (sentenza n. 38 del 1973); il diritto al segreto della corrispondenza e di ogni altra forma di comunicazione (sentenza n. 366 del 1991); la libertà di manifestazione del pensiero (sentenza n. 168 del 1971), anche con riguardo alle opinioni politiche; i diritti della famiglia (sentenza n. 181 del 1976); la libertà di contrarre matrimonio (sentenza n. 27 del 1969); la libertà di professione religiosa (sentenze n. 14 del 1973 e n. 188 del 1975); il diritto di difesa (sentenze n. 11 del 1956, n. 29 del 1962, n. 11 del 1971, n. 177 del 1974, n. 125 del 1979); il diritto alla dignità umana da riconoscere anche allo straniero imputato in un processo (sentenza n. 159 del 1973); il

diritto ad un limite massimo della durata della custodia cautelare, quale declinazione del principio di tutela della libertà personale (sentenza n. 147 del 1973); la libertà di associazione, con limiti per le associazioni aventi natura o finalità politica, ma non per quella sindacale; il diritto alla salute e all'assistenza sanitaria anche per gli stranieri irregolarmente soggiornanti sul territorio dello Stato (sentenza n. 252 del 2001); il diritto al ricongiungimento con il coniuge (ordinanza n. 232 del 2001); la presunzione di non colpevolezza dell'art. 27 Cost. (sentenza n. 120 del 1967).

Una sintesi della copiosa giurisprudenza può essere rappresentata dalla pronuncia n. 198 del 2000 con la quale è stato affermato, in maniera "omnicomprensiva", che «lo straniero (anche irregolarmente soggiornante) gode di tutti i diritti fondamentali della persona umana». È cioè imprescindibile il primato attribuito ai diritti che la Costituzione proclama come inviolabili e che interessano le persone «non in quanto partecipi di una determinata comunità politica, ma in quanto esseri umani» (sentenza n. 105 del 2001).

Il necessario riconoscimento dei diritti fondamentali anche agli stranieri risulta confermato dall'art. 10, comma 2, Cost., in base al quale «la condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali», tra i quali sono da annoverare le convenzioni sui diritti umani, nonché le norme internazionali pattizie sulla condizione giuridica dello straniero, le quali estendono anche agli immigrati la titolarità dei diritti fondamentali spettanti al cittadino.

In particolare, quando la Carta si occupa della condizione dello straniero (art. 10, secondo comma), esclude l'adozione del principio di reciprocità e perciò non subordina il godimento dei diritti civili (e politici) al medesimo godimento che il cittadino italiano potrebbe avere nel Paese di riferimento. Il Costituente ha infatti statuito che la legge ordinaria – in ossequio alle norme e ai trattati internazionali – deve definire la condizione giuridica dello straniero e, pur non avendo indicazioni puntuali circa la posizione dell'individuo privo di cittadinanza all'interno dell'ordinamento, i principi fondamentali della Costituzione – coadiuvati dalle richiamate pronunce del Giudice costituzionale – permettono di individuare un puntuale quadro di riferimento. Basti solo pensare che il terzo comma dell'art. 10 impone (al legislatore e al giudice) il riconoscimento delle libertà democratiche sancite dalla Carta, assicura il diritto d'asilo ed esclude l'estradizione per reati politici (comma 4).

L'obbligo per il nostro ordinamento di riconoscere i diritti fondamentali anche ai non cittadini, è stato rafforzato dall'art. 117, comma 1, Cost. – così come modificato a seguito della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 – oltre che dalle disposizioni delle Convenzioni internazionali e sovranazionali. Basti ricordare la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948; la Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali del 1950; la Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale del 1965; la Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989; la Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori emigranti e dei membri delle loro famiglie del 1990. In ambito sovranazionale, non va dimenticata la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (c.d. Carta di Nizza) del 2000, a cui il Trattato di Lisbona attribuisce lo stesso valore giuridico dei trattati (art. 6 TUE).

L'ampio quadro normativo sinteticamente ricordato dimostra che un sistema democratico ispirato ai principi del pluralismo sociale non può tollerare che il godimento delle libertà fondamentali risulti condizionato dal possesso o meno dello *status* di cittadino. Ciò non significa che al legislatore sia totalmente precluso trattare, in certe situazioni, lo straniero in modo differente rispetto al cittadino (si pensi ai diritti politici), tuttavia il diverso trattamento non può non rispettare il principio di ragionevolezza.

Per tali ragioni, il dato meramente testuale della Carta del '48, che fa riferimento a "tutti" o ai "cittadini", appare ormai irrilevante ai fini del riconoscimento dei diritti inviolabili. E, dopo aver individuato in astratto il fondamento costituzionale della spettanza anche allo straniero dei diritti fondamentali, occorre che questi siano garantiti anche in concreto. A tal proposito, non si può prescindere dall'analizzare come e quale sia, in una società retta dai canoni del costituzionalismo democratico-sociale, il trattamento riservato dall'ordinamento agli immigrati: lo *status* del non cittadino, infatti, costituisce un importante banco di prova per verificare la tenuta e l'effettività dei principi che stanno alla base di una moderna democrazia, primi fra tutti il principio di eguaglianza e il rispetto del valore della dignità di ciascun essere umano.

A questo riguardo, un ruolo essenziale è assunto primariamente dalle politiche sull'immigrazione adottate dal legislatore e, in secondo luogo, dalle pronunce giudiziarie, fra le quali maggior rilievo assumono quelle della giurisprudenza costituzionale. Quest'ultima, oltre ad aver concorso a riempire di

contenuto il disposto dell'art. 10, comma 2, Cost., ha anche rappresentato, per un lungo periodo, una sorta di "supplenza" nei confronti del legislatore a causa della sostanziale assenza di una normativa organica circa la condizione dello straniero. Fino al 1998, infatti, si registra un approccio frammentario alla materia da parte del legislatore, caratterizzato, tra l'altro, dal ricorso frequente a decreti-legge nelle ipotesi di particolare emergenza.

La prima disciplina legislativa che si propone di dare attuazione all'art. 10, comma 2, Cost., regolando organicamente la materia dell'immigrazione, è la legge n. 40 del 1998 concernente la «disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero» (c.d. legge Turco-Napolitano), poi confluita nel testo unico approvato con d.lgs. n. 286 del 1998 (T.U. sull'immigrazione).

Le norme del testo unico del 1998 si prefiggevano di disciplinare tutti gli aspetti della vita dello straniero, a partire dai suoi diritti e doveri, nonché tutte le fasi dell'immigrazione (dal primo ingresso, al soggiorno, all'eventuale allontanamento). Dall'impianto e dalle disposizioni del testo unico emerge la volontà sia di controllare gli ingressi e di scoraggiare e contrastare l'immigrazione clandestina, sia di favorire l'immigrazione regolare e l'acquisto della cittadinanza da parte dello straniero che risiede regolarmente e lavora nel nostro Paese.

Sotto questo secondo profilo esso contiene, per la prima volta nella nostra legislazione, un elenco di diritti da riconoscere allo straniero regolarmente soggiornante, in conformità agli *standard* internazionali (tra cui il riconoscimento dei diritti in materia civile attribuiti al cittadino; la parità di trattamento e la piena uguaglianza di diritti tra i lavoratori regolarmente soggiornanti in Italia e i lavoratori italiani; la parità di trattamento con il cittadino relativamente alla tutela giurisdizionale; il diritto di difesa; il diritto a non essere espulso o respinto verso uno Stato in cui lo straniero possa essere oggetto di persecuzione per motivi di razza, di sesso, di lingua, di cittadinanza, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali o sociali; il diritto all'unità familiare e al ricongiungimento familiare; la parità di trattamento e la piena uguaglianza di diritti e doveri rispetto ai cittadini italiani per quanto attiene all'assistenza sanitaria; il diritto all'assistenza sociale). Prevede inoltre che, indipendentemente dalla cittadinanza e dal permesso di soggiorno, ad ogni straniero (ir)regolare «comunque presente alla frontiera o nel territorio dello Stato, sono riconosciuti i diritti fondamentali della persona umana previsti dalle norme di diritto inter-

no, dalle convenzioni internazionali in vigore e dai principi di diritto internazionale generalmente riconosciuti» (art. 2, comma 1).

Quanto al controllo degli ingressi e al contrasto all'immigrazione clandestina, il testo unico prevede due meccanismi: quello delle «quote» di ingressi regolari ammissibili e quello dell'«espulsione amministrativa» degli immigrati irregolari per motivi di ordine pubblico o di sicurezza dello Stato.

Il T.U. sull'immigrazione è stato significativamente modificato dalla legge n. 189 del 2002 (c.d. legge Bossi-Fini), la quale si propone di ridisegnare la disciplina dei flussi migratori – scoraggiando l'ingresso degli stranieri in Italia – e di contrastare in modo più efficace l'immigrazione clandestina. Tale normativa si inserisce in un quadro, nazionale e internazionale, che ha visto crescere progressivamente l'attenzione degli Stati e dell'opinione pubblica verso il tema della sicurezza e dell'ordine pubblico.

In particolare, gli attacchi terroristici dell'11 settembre 2001 hanno dato inizio a una stagione contraddistinta dall'adozione, da parte di tutti gli Stati occidentali e delle organizzazioni internazionali, di norme e provvedimenti a tutela della sicurezza collettiva. Tale “legislazione dell'emergenza” non solo ha comportato deroghe a principi costituzionali universali, ma anche forti restrizioni in materia di diritti fondamentali.

Sul versante “esterno”, le minacce rappresentate dal fenomeno del terrorismo e l'esistenza di Stati sovrani che sistematicamente si rendono responsabili di gravi aggressioni ai più basilari diritti umani nei confronti delle rispettive popolazioni, hanno giustificato il ricorso, da parte del mondo occidentale, a nuovi tipi di “guerra”, ovvero quella contro il terrorismo, spesso definita “guerra globale” o “guerra preventiva” e la c.d. “guerra umanitaria”.

Proprio quei diritti umani, la tutela dei quali ha rappresentato il motore della cooperazione tra gli Stati finalizzata a garantire la pace, all'indomani del secondo conflitto mondiale, servono oggi a “permettere” interventi armati nel territorio di Stati sovrani e a legittimare l'azione bellica. Lo strumento della compressione dei diritti, “giustificato” dalla necessità di difendersi dal “pericolo esterno”, è altresì adoperato nella gestione delle “emergenze” interne ai singoli Stati, tanto è vero che la paura per il “nemico” e l'esigenza di sicurezza portano gli ordinamenti a sentirsi perennemente “sotto assedio”, costretti a difendersi dall'“invasione” degli stranieri.

Tale atteggiamento si manifesta nitidamente nei testi normativi italiani. La disciplina dell'immigrazione del 2002, con la pretestuosa necessità di

far fronte all'emergenza sicurezza, appare decisamente più severa e restrittiva della precedente. Infatti, se la normativa del 1998 si preoccupava di favorire l'immigrazione regolare e comunque di garantire ad ogni immigrato un nucleo di diritti fondamentali, nella legge del 2002 assumono rilievo predominante i profili di contrasto e di lotta al fenomeno degli ingressi irregolari per "giustificare" i quali viene posta un'attenzione particolare sull'aspetto "criminogeno" dell'immigrazione clandestina e sull'allarme sociale che ne deriva. Ampio spazio è perciò dedicato alla disciplina dei controlli alle frontiere e alla repressione dell'immigrazione irregolare, soprattutto quella via mare.

Non solo, in nome della tutela della sicurezza e dell'ordine pubblico è stata approvata la legge 15 luglio 2009, n. 94 (Disposizioni in materia di sicurezza pubblica), parte integrante del c.d. Pacchetto sicurezza, che ha avuto grande risonanza mediatica ed è stato oggetto di forti critiche da parte della dottrina. Fra i vari settori sui quali la legge interviene (mafia, circolazione stradale, graffitari ecc.), quello relativo alla condizione dello straniero spicca perché strida con la tutela dei diritti della persona e il valore della dignità umana. Oltre a tutta una serie di norme volte a scoraggiare l'immigrazione – anche regolare – e a rendere più difficile l'ottenimento del permesso di soggiorno, si segnala l'introduzione del reato di immigrazione clandestina.

Il reato di «ingresso e soggiorno illegale nel territorio dello Stato» è commesso nel momento in cui vengono violate le norme che disciplinano l'ingresso e il soggiorno nel territorio dello Stato. In altri termini, il legislatore italiano associa la clandestinità alla mancanza di sicurezza ed equipara, senza eccezioni, il clandestino al delinquente. Con questo reato è stata per la prima volta criminalizzata una condizione personale, uno *status*, anziché un comportamento o un fatto: non è l'immigrato che delinque ad essere sanzionato, ma l'immigrato in quanto immigrato (quasi dimenticando che si tratta di una persona). La sola condizione di extracomunitario privo di permesso di soggiorno è etichettata come illegale, non rilevando se tale condizione sia, al contrario, determinata dalla lentezza della burocrazia italiana, che non rinnova "in tempo" il permesso di soggiorno: tutti clandestini, quindi delinquenti.

Per tale via la cittadinanza, un tempo fattore di uguaglianza e di inclusione, si trasforma in un ostacolo all'uguaglianza ed elemento di discriminazione. Pare cioè che il nostro legislatore non ricordi che per secoli siamo stati un popolo di migranti e, prima ancora, che l'Italia è stata, insieme agli altri Stati occidentali, un Paese colonizzatore. Oggi, che la situazione si è capovolta e

l'Italia, da Paese di emigrazione, è diventata Paese di immigrazione, invece di riconoscere agli stranieri quei diritti che un tempo sono stati rivendicati dai nostri concittadini all'estero, si trasforma l'immigrazione in un reato rendendo lettera morta i principi del costituzionalismo del Secondo dopoguerra inscritti nella Carta del '48.

Altre disposizioni del "Pacchetto sicurezza" investono direttamente la materia della dignità delle persone e tendono a "precarizzare" la vita degli immigrati incidendo profondamente sui loro diritti fondamentali, quali quelli inerenti al matrimonio; il diritto all'unità familiare; il diritto fondamentale alla casa; di mantenere ed istruire i figli; alle cure mediche; tutti diritti inviolabili che vengono, invece, negati o compressi.

La dignità dell'uomo è stata destinata anche ad altre mortificazioni: infatti con la legge n. 94, quelli che in passato erano chiamati «Centri di permanenza temporanea e assistenza» sono diventati «Centri di identificazione ed espulsione». Non cambia la sostanza, ma la denominazione che testimonia una sensibilità mutata, un cedimento culturale al razzismo che si manifesta anche attraverso il linguaggio. In questi centri finiscono le speranze di migliaia di persone che, per fuggire alla guerra, alla miseria e alla fame, hanno viaggiato per giorni, in condizioni disumane, alla ricerca di una vita migliore, di quella dignità che nei loro Paesi d'origine è invece negata: speranze immediatamente frustrate dalle ripetute violazioni dei diritti che di fatto si realizzano in questi luoghi di detenzione.

È stata poi approvata la legge 13 aprile 2017, n. 46 in conversione del decreto-legge 17 febbraio 2017, n. 13 recante *Disposizioni urgenti per l'accelerazione dei procedimenti in materia di protezione internazionale, nonché per il contrasto dell'immigrazione illegale* – meglio noto come Decreto Minniti – con la quale è disposta l'istituzione dei CPR (Centri di permanenza per il rimpatrio), in sostituzione dei CIE (Centri di identificazione ed espulsione) da allestire in aree esterne ai centri urbani e comunque in prossimità degli aeroporti.

La legge 1° dicembre 2018, n. 132 in conversione del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica* e altro (c.d. decreto Salvini) ha modificato sensibilmente il T.U. del 1998. In particolare, è mutato il sistema dell'accoglienza dei richiedenti asilo a seguito dell'abrogazione della protezione umanitaria; l'utilizzo del sistema Sprar per l'accoglienza solo con

riguardo a persone titolari di protezione internazionale o ai minori stranieri non accompagnati; nonché l'allungamento dei termini per il trattenimento degli irregolari nei CPR.

Da ultimo, la legge 8 agosto 2019, n. 77 in conversione del decreto-legge 14 giugno 2019, n. 53 recante *Disposizioni urgenti in materia di ordine e sicurezza pubblica*, meglio nota come Decreto Sicurezza *bis*. Si ricorda, in particolare, l'attribuzione al Ministro dell'interno, nella sua qualità di Autorità nazionale di pubblica sicurezza, nell'esercizio delle funzioni di coordinamento dei controlli sulla frontiera marittima e terrestre italiana, nonché nel rispetto degli obblighi internazionali dell'Italia, il potere di limitare o vietare l'ingresso, il transito o la sosta di navi nel mare territoriale, con le sole eccezioni del naviglio militare e delle navi in servizio governativo non commerciale, per motivi di ordine e di sicurezza pubblica (art. 1). L'intervento del Ministro è considerato lecito nel momento in cui, sempre nell'ottica di prevenzione, egli ritenga necessario impedire il c.d. passaggio pregiudizievole o non inoffensivo di una nave qualora essa sia impegnata – limitatamente alle violazioni delle leggi in materia di immigrazione – in una delle attività elencate dalla Convenzione ONU sul diritto del mare (c.d. Convenzione di Montego Bay, 1982). A norma della legge, detti provvedimenti limitativi o impeditivi devono essere adottati dal Ministro dell'interno di concerto con i Ministri della difesa e delle infrastrutture e dei trasporti, previa informazione al Presidente del Consiglio dei ministri.

Peraltro, in caso di inosservanza da parte del comandante della nave dei divieti e delle limitazioni imposti, è previsto il pagamento di una sanzione amministrativa (da € 150.000 a € 1.000.000) e, eventualmente, l'applicazione di sanzioni penali. Qualora la violazione fosse reiterata e/o commessa con l'utilizzo della medesima nave, sarà inoltre applicata la sanzione accessoria della confisca amministrativa con sequestro cautelare immediato.

Nel quadro descritto, la tutela dei diritti subisce una grave compressione, posto che le richiamate disposizioni si concretizzano in sensibili alterazioni della garanzia dei diritti fondamentali. Non si può non scorgere la violazione del diritto di ciascun essere umano ad una esistenza libera e dignitosa. L'immigrato, manodopera a basso costo per lavori che i cittadini del Paese “evoluto” e “civile” non vogliono fare perché troppo pericolosi, faticosi o umilianti, risorsa per gli imprenditori e per l'economia del Paese, è de-umanizzato a “cosa” e proprio per il fatto di essere considerato come

se non fosse nemmeno una persona, è esposto a discriminazioni, soprusi e sfruttamento senza limiti.

In questo quadro, sorge spontaneo chiedersi dove sia il rispetto della dignità nel trattamento riservato a queste persone, degradate a “merci” da accettare e sfruttare o da respingere. Ma anche cosa resta dei diritti universali e del principio di eguaglianza.

Quelle ricordate, com'è evidente, sono questioni di natura puramente politica. Nondimeno, è necessario evidenziare la crescente discrezionalità del legislatore, il quale ha via via ridotto le tutele di coloro che *non* hanno il diritto di entrare nel territorio dello Stato.

Pur a fronte di un Testo fondamentale esplicitamente aperto nei confronti degli stranieri, quantomeno in relazione ai diritti che la stessa Carta definisce come inviolabili, bisogna rilevare che l'arbitrarietà legislativa, negli ultimi anni, ha registrato una forte regressione nella tutela degli stessi. In particolare, a partire dalla riforma del 2002, è decisamente complicato per uno straniero raggiungere e mantenere una condizione di regolarità, mentre è estremamente facile cadere in una situazione di irregolarità, o quanto meno vedere la propria esistenza scandita da una rilevante limitazione delle possibilità e dei diritti, con un sensibile degrado della qualità della vita e quindi con un innegabile danno alla “effettività” della Costituzione.

La dubbia conformità a Costituzione della normativa “anti-immigrazione” è accentuata altresì dalla politica dei respingimenti di massa, che comporta un'evidente violazione della Carta e del suo art. 10, comma 3 in particolare che sancisce che «lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge».

Il diritto d'asilo è un diritto fondamentale riconosciuto dalla Costituzione e si configura come un vero e proprio diritto soggettivo che sorge in capo allo straniero allorché venga accertato l'impedimento nel Paese d'origine all'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Carta repubblicana. La politica di respingimento indiscriminato deve fare i conti con questo diritto costituzionalmente garantito, che preclude alle autorità italiane di consegnare lo straniero al Paese dal quale è fuggito.

Accanto a ciò sta la definizione della posizione del rifugiato, che si differenzia da quella di avente diritto all'asilo perché postula, quale fattore determinante, il fondato timore di essere perseguitato nel proprio Paese. Per-

tanto, per ottenere il riconoscimento dello *status* di rifugiato, è necessario un requisito che non viene richiesto per l'accertamento del diritto d'asilo e cioè la sussistenza di fondati motivi per ritenere che lo straniero subirebbe nel proprio Paese una persecuzione, laddove per il diritto d'asilo è invece sufficiente l'oggettiva mancanza di libertà democratiche nel Paese di provenienza.

Com'è noto, la posizione degli aventi diritto d'asilo e dei rifugiati è contemplata da numerose convenzioni internazionali, tra cui la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, il cui art. 14 afferma che «ogni individuo ha diritto di cercare e di godere in altri Paesi asilo dalle persecuzioni» e la Convenzione sui rifugiati del 1951, il cui art. 33 impedisce allo Stato di espellere o respingere lo straniero verso territori in cui «la sua vita o la sua libertà sarebbero minacciate a motivo della sua razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un particolare gruppo sociale o opinione politica».

Ne deriva che la disciplina italiana della condizione dello straniero e la politica dei respingimenti di massa, sacrificando i più basilari diritti della persona umana, rappresentano una grave violazione sia delle norme costituzionali (principio di uguaglianza, diritto d'asilo), sia delle convenzioni internazionali sui diritti umani, sul diritto d'asilo e sui rifugiati.

Non solo, la nostra legislazione, oltre ad essere palesemente discriminatoria, è inutile: anzitutto, rendendo ancora più difficili di quanto già non fossero l'ingresso e la permanenza nel nostro territorio, ha di fatto aumentato il numero dei clandestini e ha aggravato la relativa emarginazione sociale, con la conseguenza di un inevitabile aumento della illegalità. Ciò che peraltro sempre accade quando le persone si trovano costrette a sopravvivere in condizioni disagiate, disumane, di debolezza e di difetto, e per questo soggette a soprusi e sfruttamento.

A ciò si deve aggiungere la sostanziale assenza di politiche dell'integrazione: la nuova normativa è infatti prevalentemente orientata o ad ostacolare l'ingresso degli stranieri, o a favorire l'uscita di quelli già presenti sul territorio tramite il respingimento dei clandestini e la previsione di meccanismi burocratici e di adempimenti amministrativi che rendono piuttosto difficile la conservazione del permesso di soggiorno. Non sono invece previste misure realmente efficaci per l'effettivo e definitivo inserimento degli immigrati regolari nel tessuto sociale ed economico del Paese.

Prevedere, al contrario, una legislazione che assicuri l'integrazione equivarrebbe ad inverare i principi fondamentali sanciti dalla Costituzione repub-

blicana, così come puntualizzati dalla Corte costituzionale, e a contrastare quelle politiche (anche sociali) che continuano a dipingere lo straniero come un pericolo da cui difendersi, fomentando la xenofobia e il razzismo. Significa altresì realizzare interventi che disciplinino l'immigrazione legale come una risorsa per il nostro Paese, predisponendo per gli immigrati condizioni di vita, di lavoro e di alloggio *umane*; combattendo il lavoro nero che impedisce loro di regolarizzare la propria posizione. Sensibilizzare la società civile al fine di "educare" a non aver paura dello straniero, per far comprendere che questi è un essere umano al pari di tutti gli altri e che di diverso ha solo alcuni tratti del proprio aspetto fisico o della cultura, elementi che non devono essere denigrati, ma dai quali viceversa si dovrebbe cogliere uno strumento di arricchimento per la Repubblica e per tutti i consociati.

La resa alla paura e all'"ossessione della sicurezza", giustificando uno svilimento del valore della dignità, può infatti portare alla pericolosa situazione per cui tutti possiamo diventare potenziali criminali. Invero, se giustifichiamo la "disinvoltura" con la quale vengono compressi o negati i diritti degli altri, se ammettiamo che la difesa dello Stato può basarsi sulla disuguaglianza dei diritti, dobbiamo essere consapevoli che il salto verso una restrizione anche dei *nostri* diritti può non essere poi così remoto.

Sono queste le ragioni che inducono ad insistere sulla necessità di tornare ai principi affermati nella nostra Costituzione al fine di respingere, quantomeno sul piano culturale, le politiche regressive nel campo dei diritti e delle libertà, per restituire pieno valore al principio dell'uguaglianza e, prima ancora, al principio della dignità umana che costituisce un diritto fondamentale in sé, ma anche il motore e la base dell'intero *corpus* normativo sui diritti umani e che, per questo, siamo tutti chiamati a difendere e salvaguardare come valore fondamentale ed imprescindibile della nostra democrazia.

In estrema sintesi, io credo che sia tempo di spostare l'attenzione sulle condizioni che riguardano la cittadinanza reale, ovvero delle persone che vivono, partecipano, contribuiscono a una precisa ed effettiva comunità (politica) e cioè tornare al paradigma della cittadinanza come partecipazione. Ma come partecipazione dell'individuo – quali che siano le sue origini – alla vita della comunità, facilitando e consentendo l'integrazione delle persone nelle formazioni sociali dell'art. 2 Cost. e quindi, in ultima istanza, alla vita della *res publica*.

È questa l'essenza della cittadinanza per *ius loci* che stenta ad affermarsi, ma che viceversa sembra essere la sola via praticabile. Le vicende connesse

alla globalizzazione e le politiche migratorie rendono precaria e inefficace la condizione di appartenenza a una comunità sulla base dei criteri della tradizione o dell'eredità genetica (*ius sanguinis*), così come non è più sufficiente nemmeno il semplice fatto di nascere o restare, per un certo periodo, in un determinato territorio (*ius soli*). Il valore costituzionale attribuito allo *ius loci* dovrebbe essere il trampolino di lancio per dare una definizione – al passo con i tempi – del concetto di cittadinanza nel contesto delle attuali società multietniche, multiculturali e globalizzate.

Nel tempo presente, è solo affermando un principio di cittadinanza dai confini universali che è possibile assicurare il rispetto e la garanzia dei valori supremi del costituzionalismo moderno-democratico che pongono al centro la persona che sviluppa la propria personalità all'interno della società, alla quale dà il proprio contributo per determinarne il progresso, in condizioni di parità ed uguaglianza con le altre persone, esercitando dunque il principio di sovranità popolare che la Costituzione conferisce al popolo (art. 1 Cost.).

Per queste ragioni appare ormai necessario (e non più procrastinabile) partire dal fondamento della Carta repubblicana e cioè dall'effettività dei suoi principi fondamentali affinché l'interpretazione di tutto il Testo sia conforme ai mutamenti geopolitici e sociali che investono *anche* il nostro Paese. È invero imprescindibile approdare a un concetto di cittadinanza che sia anche sostanziale, che esprima una lettura della Carta che affonda le proprie radici nel costituzionalismo del Secondo dopoguerra e che non può non trovare espressione mediante nuovi percorsi che guardano al futuro e non al (più recente) passato.

Esperienze di coinvolgimento attivo degli studenti secondari per orientare al diritto ed educare alla cittadinanza

Gabriella Burba*

Premessa: l'introduzione dell'educazione civica

A partire dall'anno scolastico 2020-21 [1], è stato introdotto nel primo e nel secondo ciclo di istruzione «l'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» [2].

Le tematiche di riferimento previste dall'art. 3 della legge 92/2019 sono le seguenti:

- a. Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b. Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c. educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5 (che declina le abilità e conoscenze digitali essenziali);
- d. elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e. educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f. educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g. educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;

* Università di Udine.

h. formazione di base in materia di protezione civile.

Inoltre, sempre nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, che, per legge, deve svolgersi in non meno di 33 ore annue all'interno del monte orario vigente, sono promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva.

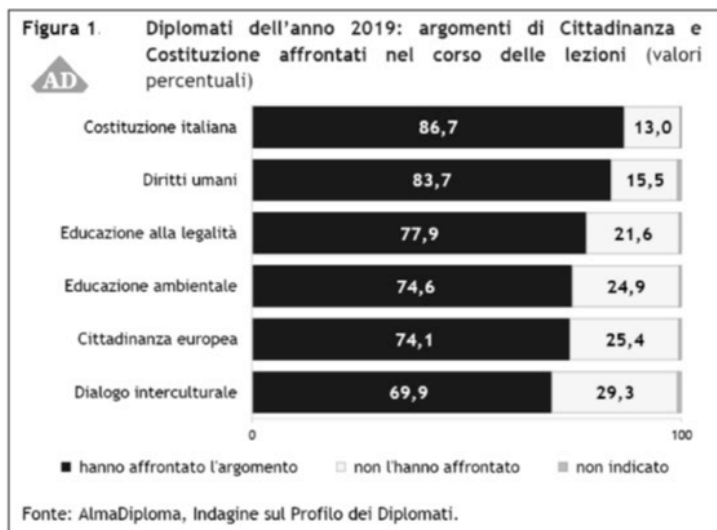
Sarà importante vedere come verranno articolati i temi previsti nel succedersi dei diversi anni di scuola, dall'infanzia alla conclusione della secondaria di secondo grado, ma, in realtà molti degli argomenti e delle educazioni proposte fanno già parte dei curricula, pur con significative differenze fra i diversi ordini e gradi e fra i diversi indirizzi di Licei, Tecnici e Professionali. Progetti di educazione ambientale, digitale, alla legalità, stradale, alla salute e al benessere, alla cittadinanza attiva sono ormai da anni patrimonio di tutte le istituzioni scolastiche. Un notevole impulso in tal senso è stato dato dall'introduzione, con legge n. 169/2008, dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, che già prevedeva molti dei temi oggi proposti per l'Educazione civica, ma ancor prima, il D.M. 139/2007 aveva individuato come competenza da certificare alla conclusione dell'obbligo scolastico: «Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente» [3].

Vale la pena segnalare che, a smentita di molte critiche provenienti dall'esterno della scuola, gli studenti delle "superiori" interpellati da AlmaDiploma [4] hanno affrontato i temi relativi a Costituzione italiana, Diritti umani, Educazione alla legalità, Dialogo interculturale, Educazione ambientale, Cittadinanza europea, con percentuali da quasi 70% a oltre 86% dichiarando gradi elevati di soddisfazione (Figura 1).

Negli Istituti Tecnici e Professionali, dove è presente l'insegnamento di diritto ed economia, la trattazione di tutti i sei temi raggiunge percentuali molto più elevate rispetto ai Licei.

Quindi con l'Educazione civica non si parte da zero.

Figura 1. Diplomati dell'anno 2019: argomenti di Cittadinanza e Costituzione affrontati nel corso delle lezioni (valori percentuali).



Orientamento formativo e competenze di cittadinanza

Le parole chiave dell'orientamento formativo coincidono con quelle della didattica per competenze: nuclei fondanti, interdisciplinarietà, collegialità, continuità, didattica laboratoriale, metacognizione, autovalutazione, *problem solving*, progetto personale.

Nelle Linee Guida all'Obbligo di Istruzione, risulta molto chiara la convergenza fra orientamento e competenze di cittadinanza: «La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva» [5].

L'orientamento è qui inteso nella sua dimensione formativa e non meramente informativa, ancora così diffusa nelle scuole che le Linee Guida dei Percorsi per le Competenze trasversali e l'Orientamento (PCTO) ribadiscono: «Cambia, quindi, la cultura dell'orientamento e muta l'approccio tradizionale basato sull'informazione, spesso delegata a operatori ed esperti

esterni, a favore della formazione attraverso percorsi esperienziali centrati sull'apprendimento autonomo, anche in contesto non formale» [6].

Già nella seconda metà degli anni Novanta, la professoressa Marisa Michelini dell'Università di Udine proponeva agli insegnanti di scuole secondarie corsi sull'orientamento, con particolare riguardo alla progettazione e sperimentazione della metodica del *Problem Solving* per l'Orientamento Formativo Disciplinare (PSOF: Figura 2) [7].

Le difficoltà maggiori riscontrate dai docenti erano relative all'individuazione dei nuclei epistemici e dei contesti di vita quotidiana da proporre agli studenti all'interno della propria disciplina. In particolare per il diritto, che ormai nei primi bienni degli Istituti Tecnici Commerciali aveva sostituito «il concetto di 'Educazione civica' ritenuto inadeguato alle esigenze formative» [8], non erano disponibili per i docenti analisi epistemiche attendibili, visto

Figura 2. Griglia per la scansione del lavoro sul PSO.

Figura 2



GRIGLIA PER LA SCANSIONE DEL LAVORO SUL PSO



Indicare: DISCIPLINA O GRUPPO DI DISCIPLINE

PARTE PRIMA: RIFERIMENTI DISCIPLINARI PER LA SCELTA DEI PROBLEMI

1. ANALISI EPISTEMICA DISCIPLINARE	Caratteri disciplinari – che la costituiscono come disciplina Nuclei fondanti, ambiti di intervento, metodologie proprie
2. INDIVIDUAZIONE ASPETTI OPERATIVI	Azioni utili a sperimentare contesti e metodologie disciplinari ovvero strumenti propri della disciplina, che ne definiscono i caratteri metodologici
3. PROGETTAZIONE DI UN FARE QUOTIDIANO	Individuazione di contesti della vita quotidiana in cui le caratteristiche della disciplina possano essere sperimentate
4. MODALITA' ALTERNATIVE DI SOLUZIONE	Teorico, sperimentale o equivalenti
5. CONTENUTI METODOLOGICO-FORMATIVI DELLA DISCIPLINA	Che possano essere di riferimento per la scelta degli esercizi



Formulazione di un problema in forma di gioco o sfida in modo che la specifica area problematica resti da precisare da parte dello studente

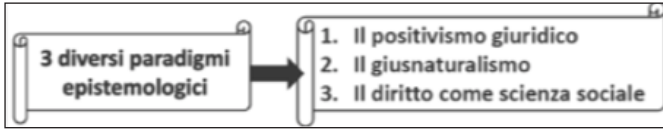
che nell'articolo "Competenze e nuclei fondanti per un curriculum di diritto ed economia" veniva affermato riduttivamente: «Questi criteri base, che qualificano i rispettivi ambiti di indagine, sono il criterio del 'giusto' per il diritto e dell'"utile" per l'economia» [9].

Da un'intuizione originaria sulla funzione sociale e culturale del diritto, è maturato, attraverso i corsi di formazione, un approccio molto più complesso e problematico ai suoi fondamenti epistemici, anche tramite i contributi di autori che ne hanno messo in luce la necessaria connessione con le scienze sociali, sottolineando altresì, come fa in particolare Bobbio [10], che non esiste una sola scienza giuridica.

Trasferendo i presupposti dell'epistemologia alla didattica, Pio Caroni afferma che «[...] il viaggio va iniziato altrove, non muovendo dal diritto, ma dal bel mezzo della società. Assumendo la sua complessità, manifesta e disordinata, per risalire poi al diritto [...]. Non si insisterà mai troppo sull'importanza di questa inversione di rotta. Sull'urgenza di muovere da una società che il giurista deve necessariamente conoscere anche nei suoi aspetti meno edificanti, nelle sue tensioni e nelle sue contraddizioni. Conoscendola ne potrà parlare con maggior competenza. E soprattutto potrà valutare fino a che punto le regole giuridiche corrispondano davvero alle richieste che si levano dalla società. Non gli sfuggirà allora che talune regole accolgono integralmente richieste di tutta la società; che altre rispondono a sollecitazioni della maggioranza; e che altre ancora, senza dar troppo nell'occhio e facendo capo ad artifici, che dovranno venir chiamati con il loro nome, privilegiano unilateralmente gruppi magari minoritari, ma socialmente potenti, persino determinanti. L'esito potrebbe alla fine risultare poco lusinghiero, perché sconfessa e forse anche sconsacra l'immagine sublime del diritto imparziale» [11].

Si tratta di un approccio non solo fondato e fondante dal punto di vista epistemologico, ma didatticamente necessario per attivare l'autonomia critica degli studenti e motivarli nell'accostamento a una disciplina, altrimenti spesso fraintesa come arido «rosario delle norme» [12], come insieme di definizioni astratte dai contesti di vita quotidiana, richiamati invece dalla metodica del PSOF. L'insegnamento del diritto, per tradursi in didattica orientante e in formazione di cittadini autonomi e responsabili, richiede da parte del docente l'assunzione della complessità epistemica nell'intreccio dei tre diversi paradigmi che hanno connotato il dibattito sulla disciplina

Figura 3.



– il positivismo giuridico, il giusnaturalismo, il diritto come scienza sociale – evitando di privilegiarne riduttivamente uno o l’altro in modo esclusivo (Figura 3).

In base alla riflessione sull’epistemologia disciplinare, sono stati proposti anche a studenti di classi terminali di un liceo scientifico [13], privi quindi di conoscenze specifiche, due problemi: uno relativo al matrimonio fra cugini nella diversa normativa degli impedimenti prevista dal Codice Civile e dal Codice di diritto canonico, messi a disposizione dei gruppi insieme ad altri materiali; l’altro attinente alla regola “Possesso vale titolo” *ex art. 1153 C.C.* Le difficoltà maggiori incontrate dagli studenti, nelle fasi alterne di lavoro individuale e di piccolo gruppo, sono state costituite dall’interpretazione del linguaggio giuridico (Affini? Linea collaterale? Ordinario del luogo? Proprietà? Possesso? Detenzione? Buona fede?) e dalle pre-comprensioni derivanti dal contesto sociale. Ma, in buona parte, le soluzioni sono risultate sostanzialmente corrette e, dai rapporti conclusivi degli studenti, emerge l’apprezzamento per l’attività svolta e i suoi aspetti orientanti: «Superiore alle aspettative, mi aspettavo pomposi interventi di esperti, invece è stata l’esperienza più orientante che ho fatto – esperienza nuova – non noiosa ma stimolante», «Augurio che esperienze simili – confronto diretto e pragmatico con le materie – si ripetano!», «Problem solving ottimo metodo di orientamento, diverso dalle lezioni scolastiche», «Curiosità per la facoltà di giurisprudenza. Esperienza utile ad individuare aspetti importanti del lavoro di avvocato».

In anni più recenti la metodica del PSOF è stata proposta nel corso di formazione insegnanti “Orientare al lavoro e alla formazione post-secondaria” organizzato dall’USR Friuli-Venezia Giulia [14].

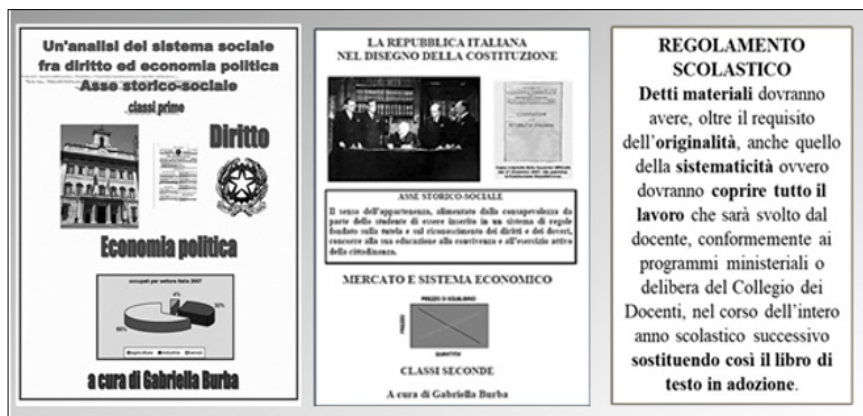
Significativa la relazione di una docente di diritto in un Istituto Tecnico per il Turismo, che non riteneva i suoi studenti in grado di affrontare il caso di PSOF proposto: «Dopo aver ascoltato la presentazione con atten-

zione e curiosità, tutti gli allievi hanno affrontato la fase individuale con molta concentrazione. Per un'ora ha regnato il silenzio, nessuno ha chiesto chiarimenti, non si sono parlati tra loro (già questa è stata una sorpresa). Molti hanno subito individuato l'area del problema e tramite i manuali sono risaliti alle fonti. Analizzando i loro lavori, ho notato che, da soli e senza rendersene conto, avevano elencato i nuclei fondanti (contratto, inadempimento, danno morale, patrimoniale). Mi ha colpito il loro sforzo di interpretazione autonoma dei testi (norme, sentenze, commenti di giuristi e avvocati). Di solito in classe avevano sempre evidenziato una pigrizia e una continua ricerca di mediazione dell'insegnante nella comprensione del lessico specifico. I ragazzi hanno manifestato soddisfazione ma soprattutto stupore. Si sono stupiti di essere stati in grado di affrontare il lavoro da soli, sono apparsi motivati come non li avevo visti mai. Tutti hanno vissuto l'attività come un momento di riflessione sulle proprie competenze e caratteristiche personali».

La sperimentazione del Problem Solving per l'Orientamento, protrattasi per molti anni e intrecciata all'educazione alla cittadinanza, ha prodotto ricadute significative non solo in ambito orientante, con un modulo conclusivo di vari casi di PSOF progettati in collaborazione con docenti di diritto degli Atenei regionali [15], ma anche per una diversa organizzazione del curricolo e della prassi didattica, che si è concretizzata nella sostituzione dei manuali in uso, oscillanti fra gli estremi di una semplificazione banalizzante e di un eccesso di informazioni disparate, con due dispense per le classi prime e seconde, impostate sulle competenze dell'asse storico-sociale, corredate da proposte di metodo e di problemi da risolvere, nell'ottica interdisciplinare delle scienze sociali, successivamente diventata uno dei fondamenti della didattica per competenze, introdotta dal MIUR con la riforma degli ordinamenti (Figura 4).

In una sperimentazione significativa di approccio interdisciplinare, realizzata nell'ambito delle Borse di Ricerca per Insegnanti (BRI, 2000-2001), gestite dall'Università di Udine, era stato proposto a studenti di classi seconde un percorso annuale di orientamento su nuclei fondanti del diritto e dell'economia e sui profili professionali pertinenti [16], a partire da *I promessi sposi* per arrivare alla consultazione di banche dati. Il metodo sociologico delle interviste, qui effettuate in classe a diversi professionisti, è poi stato utilizzato in altri progetti rivolti sia all'orientamento alle professioni [17] sia alla verifica

Figura 4. Le dispense per il biennio e il Regolamento di Istituto che ne disciplina l'adozione.



di conoscenze nella popolazione giovane e adulta su temi relativi alla Costituzione e alle istituzioni europee.

Sempre in collaborazione con l'Università di Udine, su proposta della professoressa Michelini, dopo un'analisi degli strumenti di autovalutazione dei prerequisiti per l'accesso all'Università reperibili sui siti di vari Atenei, sono stati realizzati due progetti su bandi CRUS [18], con l'elaborazione di un test on line per la verifica dei prerequisiti relativi agli studi di giurisprudenza.

I percorsi di educazione alla cittadinanza

Percorsi di educazione alla cittadinanza sono stati organicamente inseriti nei curricula di diritto per diverse classi di Istituti Tecnici, sulla base di proposte provenienti da istituzioni esterne alla scuola.

Come nelle esperienze di *Problem Solving* per l'orientamento, l'approccio didattico è stato di tipo laboratoriale, con il coinvolgimento attivo degli studenti, impegnati nel reperimento di informazioni, nella somministrazione ed elaborazione di interviste e questionari, nella creazione di presentazioni.

Per "Ragazzi in Aula", iniziativa promossa dal Consiglio Regionale del Friuli-Venezia Giulia, studenti di una classe seconda hanno presentato e discusso la proposta di legge "Estensione del sistema del Libro Fondiario a tutto

il territorio della Regione Friuli-Venezia Giulia”, sulla quale l’assessore competente ha espresso il seguente parere: «La proposta di legge d’iniziativa degli studenti dell’Istituto I.T.C. ‘Luigi Einaudi’ di Palmanova appare senz’altro interessante sotto un duplice profilo: da una parte per l’argomento preso in esame, la cui conoscenza presuppone un approccio che non è certo fra i più agevoli, e, dall’altra, per l’apprezzabile sforzo di aver tradotto in formulazioni concrete – sotto forma, cioè, di articolato – l’ipotesi presa in considerazione. Che si tratti di finalità il cui perseguimento appare meritevole è fuor di dubbio [...]» [19].

I valori della Costituzione fra 1948 e 2008, con interviste a un sindaco, a persone che avevano vissuto nel 1948 l’entrata in vigore della Costituzione, e a coetanei, è il titolo del prodotto realizzato per il progetto “Dalle aule parlamentari alle aule di scuola”, che si è concluso nell’emiciclo di Montecitorio.

Le istituzioni europee, uno dei temi previsti dalla legge n. 92/2019, hanno rappresentato oggetto di analisi per diversi anni tramite la collaborazione con il Centro studi “Dialoghi Europei” e l’Associazione dei consiglieri regionali nell’ambito del progetto “Conoscere l’Europa – Fare gli Europei”. I ragazzi del triennio si sono cimentati sugli stereotipi razziali, sulla normativa europea, sul confronto fra istituzioni nazionali e comunitarie, sulla strategia di Lisbona, con visite conclusive alle Istituzioni di Bruxelles (Figura 5).



Figura 5. Visita degli studenti al Parlamento europeo.



Figura 6. Sito creato dagli studenti per il concorso “I giovani ricordano la Shoah”.

Alcuni studenti di classi terminali hanno partecipato, in veste di testimoni o giurati popolari, alla simulazione di un processo penale organizzato dall'Ordine degli avvocati di Udine, sperimentando in prima persona la crisi di atteggiamenti giustizialisti spesso presenti fra i giovani, visto che gli indizi proposti dai testimoni non costituivano prove sufficienti per la condanna dell'imputato.

Per il concorso nazionale “I giovani ricordano la Shoah”, annualmente riproposto dal MIUR, due classi seconde hanno effettuato un percorso di analisi di documenti; visite alla Risiera di San Sabba, alla sinagoga e al museo ebraico di Trieste; dibattito con una storica e creazione di un sito internet [20] (Figura 6). Il percorso, condotto in collaborazione dagli insegnanti di diritto, italiano e storia, scienze, ha ottenuto il massimo punteggio a livello

regionale con la seguente motivazione: «studio approfondito di documenti quali la Costituzione, la Dichiarazione Universale, le vicende a Trieste nel 1938 e del confine orientale; decostruzione del termine ‘razza’; chiarezza nel percorso: studio storico, letterario, scientifico; testimonianze, visite educativo-didattiche; ricerche bibliografiche e sitografiche sul tema; studio per l’elaborazione di un sito e realizzazione; utilizzo didattico di strumenti quali *Youtube* che permettono una diffusione ed una facile fruizione da parte di tutti gli alunni; lavoro interdisciplinare e tra due classi».

Conclusioni: valorizzare le esperienze realizzate nelle scuole

Nel parere espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) sullo Schema di decreto relativo alla sperimentazione nazionale dell’educazione civica già dall’a.s. 2019-20 [21], sono proposte molte osservazioni condivisibili al fine di un avvio proficuo di questo insegnamento trasversale.

Anzitutto la necessità di una «preparazione che eviti improvvisazioni». L’iter di preparazione dovrebbe in particolare prevedere la formazione degli insegnanti e il coinvolgimento di studenti e genitori sul «significato del nuovo insegnamento, anche in previsione delle opportune ridefinizioni dei patti di corresponsabilità che devono essere estesi alla scuola primaria e revisionati nella scuola secondaria di primo e secondo grado, come prevede l’art. 7 della legge n. 92».

Sempre secondo il CSPI, va valorizzato quanto di interessante già le scuole hanno realizzato sul tema, con riferimento a “Cittadinanza e Costituzione”, che costituiva oggetto da accertare negli esami di Stato conclusivi.

Dal parere emergono anche rilevanti problemi aperti: *in primis* il fatto che finora l’educazione civica non è mai stata considerata un’autonoma disciplina e non esiste quindi una specifica epistemologia di riferimento; il rischio inoltre che, senza un incremento dell’organico del personale e delle risorse finanziarie, l’attuazione di questa legge (come peraltro delle norme relative all’orientamento) resti affidata solo alla buona volontà di insegnanti e dirigenti, producendo un’ulteriore differenziazione fra le scuole; la confusione fra «comportamenti, capacità, conoscenze, comprensione» legati all’educazione civica, che non rende facile capire quali risultati si vogliono ottenere, in termini di conoscenze, competenze e capacità da parte degli studenti; la necessità di chiarire il rapporto tra la nuova disciplina e i comportamenti

sociali e civici (anche alla luce delle nuove competenze-chiave europee del 22 maggio 2018).

La mancanza di un'epistemologia di riferimento, che sottende l'esigenza di individuarla, dovrebbe avviare un partecipato dibattito all'interno sia della scuola sia del mondo accademico: possibile un'epistemologia per l'educazione civica, che, a rigore, non è una disciplina, ma una materia scolastica, tra l'altro, nella stessa legge che l'ha istituita, definita come "insegnamento trasversale"?

Forse la via per affrontare questo nodo non di poco conto è piuttosto quella di individuare i nuclei epistemici fondanti dei tanti e diversi temi previsti per l'educazione civica e la loro pertinenza alle singole discipline. A tale scopo si riveleranno molto utili le analisi e le esperienze didattiche condotte negli specifici ambiti disciplinari, con l'obiettivo di promuovere la costruzione di organici curricula verticali interdisciplinari, in relazione ai modelli di apprendimento, alle funzioni dei pre-saperi e alle competenze da sviluppare, attivando il coinvolgimento e la crescita di senso civico degli studenti tramite percorsi di *cooperative learning*, *peer tutoring*, *problem solving*, esperienze di cittadinanza responsabile.

Aggiunge infine il CSPI che l'anno scolastico in corso dovrebbe essere utilizzato per «studiare modalità di valutazione del nuovo insegnamento nelle sue connessioni con gli strumenti attualmente esistenti quali le rubriche di valutazione che chiariscano i diversi livelli di apprendimento corrispondenti ai voti, la certificazione delle competenze e il sistema degli esami».

Nel giugno 2020, acquisito il parere obbligatorio ma non vincolante del CSPI [22], il Ministero ha emanato le "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica" [23], rispondendo alle precedenti richieste dello stesso organo anche per quanto riguarda gli interrogativi sull'epistemologia, per cui si afferma che «I nuclei tematici dell'insegnamento, e cioè quei contenuti ritenuti essenziali per realizzare le finalità indicate nella Legge, sono già impliciti negli epistemi delle discipline». Viene rinviata all'a.s. 2022/23 la determinazione dei traguardi di competenza e degli obiettivi specifici di apprendimento dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, degli obiettivi specifici di apprendimento dei Licei, dei risultati di apprendimento degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali. Il Ministero ritiene invece di non poter accogliere né «la richiesta formulata dal CSPI riguardo

alla espressione con giudizio descrittivo della valutazione dell'insegnamento dell'educazione civica per tutti i gradi e tipologia di scuola» né «l'osservazione del CSPI in ordine alla ridefinizione delle risorse *in coerenza con la progettazione delle attività di educazione civica*». In merito il CSPI aveva affermato: «Sarebbe opportuno, soprattutto in un momento storico in cui, più che mai, risulta indispensabile per i nostri studenti sviluppare capacità critiche, responsabilità sociale e ambientale, solidarietà e senso civico, che le 'Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica' fossero accompagnate da investimenti e visione di prospettiva, per affidare alla scuola una funzione strategica per il futuro del Paese».

Con riferimento sia alle caratteristiche di trasversalità dell'educazione civica sia all'emergenza scolastica determinata dalla situazione di pandemia, che ha messo in luce vecchi problemi del nostro sistema di istruzione, proponendone al contempo di nuovi, sarebbe stato auspicabile l'accoglimento di entrambe le proposte avanzate dal CSPI, superando il limite imposto dalla stessa legge n. 92/2019, che, come spesso accade nelle norme relative al sistema di istruzione, prevede una clausola di invarianza finanziaria.

Sullo Schema di Decreto relativo alle "Collaborazioni scuola-territorio per l'attuazione di esperienze extrascolastiche di educazione civica" previste dall'art. 8 della legge, il CSPI ha espresso un ulteriore parere [24], sottolineando come oggi, in un contesto di grandi sfide, diventi «importante la collaborazione tra il mondo della scuola e il Terzo settore, inteso come un concreto impegno civile e solidale in diversi ambiti per il perseguimento di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociali».

Se nell'anno scolastico in corso l'avvio del nuovo insegnamento è stato condizionato dall'altalena di chiusure e riaperture delle scuole e dall'inedita situazione della didattica a distanza, le esperienze realizzate da tempo in molte scuole anche in collaborazione con varie realtà del territorio possono offrire un contributo importante di indicazioni relative a percorsi interdisciplinari, basati sui nuclei fondanti interrelati delle diverse discipline, in modo da ricondurre la diffusa frammentarietà di progetti spesso estemporanei e avulsi dai percorsi curriculari a una proposta unitaria e coerente, con il fine condiviso di formare alla cittadinanza responsabile e di orientare alle scelte personali e collettive. Le recenti evoluzioni della letteratura scientifica sull'orientamento evidenziano l'intreccio fra l'educazione alla cittadinanza e le fi-

nalità orientative: «Un orientamento diverso, di qualità e ‘positivo’ dovrebbe insegnare a puntare ad un futuro equo, sostenibile ed inclusivo per tutti in grado di valorizzare e dar spazio ad un homo effettivamente *sapiens*, che sia al contempo marcatamente previdente e lungimirante (*homo prospectus*) e generoso e solidale (*homo solidalis*)» [25].

Difficoltà e rischi non mancano, ma, come proponeva Morin, «Occorre dunque sperare nell’insperato e operare per l’improbabile» [26].

Bibliografia

1. MIUR (2019), *Nota Prot. n. 1830*, 12/09/2019.
2. Legge n. 92, 20/08/2019, art. 2, c. 1.
3. Decreto 22/08/2007, All. 1, *Gli assi culturali*.
4. AlmaDiploma (2019), *XVII Indagine Profilo dei Diplomatici 2019*, pp. 47-49.
5. Decreto 22/08/2007, *Linee Guida*, p. 6.
6. D.M. 774, 4/09/2019, ai sensi dell’articolo 1, c. 785, legge 30/12/2018, n. 145, p. 7.
7. Bosio S., Michelini M., Schiavone T., Vogric F. (1999), Problem solving per l’orientamento in ambito disciplinare: metodica esempi, formazione degli insegnanti. In: *Modelli e Strumenti per l’Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento*, CRUI – Università di Udine: Forum, p. 346.
8. D.M. 122/1996, *Regolamento piani di studio IGEA* (indirizzo giuridico-economico-aziendale).
9. Sorrenti E. (2000), *Competenze e nuclei fondanti per un curriculum di diritto ed economia*. In: *Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione. Il laboratorio della riforma. Verso i nuovi curricula*, vol. 2, Firenze: Le Monnier, p. 178.
10. Bobbio N. (2007), *Dalla struttura alla funzione. Nuovi studi di teoria del diritto*, Roma-Bari: Laterza.
11. Caroni P. (2009), *La solitudine dello storico del diritto. Appunti sull’inerenza di una disciplina altra*, Milano: Giuffrè, pp. 157-158.
12. Foglia A. (2003), *Quale didattica per quale diritto? Una proposta tra teoria e didattica del diritto*, Bellinzona: Casagrande, p. 103.
13. Burba G. (2004), Orientamento e formazione insegnanti dal 1996 al 2004: un percorso fra Università e Scuola. In: Michelini M. (a cura di), *L’educazione scientifica nel raccordo territorio/università a Udine*, Udine: Forum, p. 116.
14. <https://orientareistruzioneelavoro.jimdo.com/per-docenti/psolf/>. Accesso: 08/01/2021.
15. Bolognini S., Burba G., Folla N. (2012), Modulo di diritto, In: <https://orientareistruzioneelavoro.jimdofree.com/per-docenti/econgiurid/>. Accesso: 08/01/2021.

16. Burba G. (2003), *Immagini delle professioni: un percorso di orientamento formativo disciplinare*. In: Michelini M (a cura di), *Ricerche nella pratica della didattica per la formazione degli Insegnanti*, Udine: Forum, pp. 143-153.
17. <https://orientareistruzioneelavoro.jimdo.com/per-docenti/interviste/> Accesso: 08-01-2021
18. Commissione di Raccordo Università e Scuola (CRUS), <http://cird.uniud.it/crus/CRUS.HTM>. Batic N., Burba G. (2006), Orientamento e predittività dei test di autovalutazione: una ricerca in provincia di Udine, *Quaderni di orientamento FVG*, n. 28, pp 26-33. Burba G. (2008), Dialoghi in rete, *Quaderni di orientamento FVG*, n. 32, pp. 46-57.
19. *Ragazzi in aula 2000 Libro Fondiario*, pp. 18-22, <http://www.consiglio.regione.fvg.it/Consreg/asp/scuola/scuola.asp#1286>. Accesso: 08/01/2021.
20. <https://sites.google.com/site/adp2lst/>. Accesso: 08/01/2021.
21. CSPI 11/09/2019 - *Espressione di parere sullo Schema di decreto relativo alla sperimentazione nazionale in merito all'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutte le scuole del primo e secondo ciclo di istruzione del sistema nazionale di istruzione*.
22. CSPI 18/06/2020 - *Espressione di parere sullo Schema di decreto inerente le "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica", ai sensi dell'art. 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*.
23. M.I. 2020, *Linee guida*, https://www.istruzione.it/educazione_civica/. Accesso: 08/01/2021.
24. CSPI 21/12/2020 - *Parere sullo schema di decreto del Ministro recante "Collaborazioni scuola-territorio per l'attuazione di esperienze extrascolastiche di educazione civica"*.
25. Soresi S. (2020), *L'orientamento può cambiare rotta? Può, rinnegando l'homo adaptus, oeconomicus e competens, promuovere l'homo prospectus, visionarius e sapiens?*, <https://www.sio-online.it/2020/02/13/lorientamento-puo-cambiare-rotta-puo-rinnegando-lhomo-adaptus-economicus-e-competens-promuovere-lhomo-prospectus-visionarius-e-sapiens/>. Accesso: 08/01/2021.
26. Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina, p. 95.

Cittadinanza e Costituzione, Educazione civica: le esperienze della scuola italiana dentro il senso dello Stato

Stefano Stefanel*

Introduzione

L'insegnamento dell'Educazione civica nel sistema scolastico italiano data da molto tempo. Dalla fine della Seconda Guerra Mondiale in poi c'è un filo di interesse, all'inizio quasi invisibile, ma poi sempre più accentuato, che lega la scuola italiana all'Educazione civica, nell'intento di far apprendere a scuola quegli elementi di cittadinanza attiva che soli sono in grado di allontanare idee liberticide o comportamenti contrari alla legge. La riforma della scuola media del 1962 contiene richiami all'Educazione civica, mentre va a regime un suo inserimento sia nelle classi di concorso, sia negli insegnamenti con l'emanazione dei *Nuovi programmi* della scuola media del 1979 e con i *Programmi della scuola elementare* del 1984. Le scuole superiori sono tenute parzialmente fuori da questo processo, forse per la presunzione di un possibile raggiungimento implicito del senso civico da parte degli studenti secondari, che dovrebbe avvenire in forma quasi automatica a causa delle esperienze della vita. Certamente i *Decreti delegati* sulla scuola, che introducono elementi di democrazia e di partecipazione studentesca alla gestione delle istituzioni scolastiche, costituiscono un elemento di oggettivo supporto al concetto di Educazione civica dentro gli ordinamenti scolastici. Un impulso organico all'insegnamento dell'Educazione civica lo danno poi sia le

* Dirigente scolastico Liceo Marinelli di Udine.

Indicazioni nazionali per il primo ciclo dell'istruzione (sia nella versione del 2004, sia in quella ancora in vigore del 2012) e per i Licei, sia le *Linee guida per gli Istituti tecnici e Professionali*. Un impulso ancora più forte lo ha fornito introduzione dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* come materia obbligatoria, sia pure aggregata all'insegnamento dell'italiano, introdotta nel 2008 e il conseguente inserimento nell'esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione di *Cittadinanza e Costituzione* come elemento obbligatorio del colloquio finale. Solo però con la legge n. 92 del 2019, nata in ottemperanza a norme comunitarie, si è arrivati ad un inserimento organico e trasversale dell'Educazione civica dentro la progettazione di tutte le scuole.

Le esperienze delle scuole

Le scuole arrivano a questo importante momento, cioè l'istituzionalizzazione dell'insegnamento dell'Educazione civica per almeno 30 ore annuali e con una valutazione docimologica autonoma, dopo un lungo percorso di esperienze, che, soprattutto nel primo ciclo dell'istruzione, ha caratterizzato la storia del processo formativo dei cittadini italiani. Penso sia utile citare due grandi esperienze di civismo, che hanno caratterizzato le scuole italiane e che hanno fortemente inciso sul tessuto sociale. La prima è certamente quella ecologica, che ha permesso un grande sviluppo di senso civico dei bambini e dei ragazzi e che si è poi riversata prima sulla scuola e poi sulla società. Tutta la "raccolta differenziata" è partita dalle scuole primarie come esperienza progettuale, per poi trasferirsi nelle famiglie e diventare l'asse portante dell'attuale sistema di diversificazione nella raccolta dei rifiuti. Ma anche l'ecosostenibilità, la riqualificazione energetica, il settore *green*, il risparmio energetico sono parole che sono entrate nell'immaginario sociale grazie ai giovani e a quanto hanno appreso a scuola. Questi sono grandi e innegabili successi della scuola, che però non sono mai stati rivendicati fino in fondo, ma che sono sotto gli occhi di tutti. Un altro elemento correlato di questa svolta civica è la cura degli spazi e degli ambienti scolastici che gli studenti hanno introiettato e che, pur lentamente, stanno colpendo l'attenzione dell'opinione pubblica.

Il segmento che maggiormente si è addentrato nell'Educazione civica intesa proprio come senso dello stesso nella crescita formativa dei giovani alunni è certamente quello della scuola primaria, mentre, per sua natura, la

scuola dell'infanzia agisce da sempre, in primo luogo, sul senso civico del bambino e poi su quello educativo e didattico. Abbiamo grandi esperienze, per lo più di carattere formativo, che hanno interessato più la pedagogia che la formazione del cittadino. Il risultato è che il senso dello stato appreso in tenera età è un senso civico che non si perde più. E questa esperienza ora da implicita può diventare esplicita.

Più complesso è, invece, il discorso che si riferisce alla scuola superiore, perché in questo segmento è sempre stato tutto molto più rigido ed ingessato. Credo sia necessario comprendere, ad esempio, che l'inserimento di "Cittadinanza e Costituzione" come elemento fondamentale e strutturale del colloquio finale dell'esame di stato conclusivo ha colto di sorpresa la scuola superiore, poco incline a valutare per competenze trasversali. L'impatto è però stato interessante perché ha permesso di far emergere anche esperienze di grande valore, che hanno rinvigorito la prova d'esame.

Le esperienze passate hanno fortemente condizionato il lavoro implicito della scuola secondaria di primo grado (la ex scuola media), che in quanto ordine di scuola mediano, sta subendo molte pressioni sociali e si trova spesso in un punto civico di rottura. L'ingresso del multimediale a scuola ha acuito le distanze civiche, mostrando che quel segmento di scuola ha bisogno di meglio ricordare le migliori esperienze del passato (ad esempio nel tempo prolungato), per inserirle a sistema, dentro un'organizzazione in cui la crescita degli studenti non avviene in forma omogenea. Nelle scuole medie l'impulso iniziale dato all'Educazione civica dai *Nuovi programmi* del 1979 si è infranto sulla convulsa crescita degli adolescenti in un mondo sconvolto dall'avvento delle tecnologie digitali. È molto interessante, però, analizzare come il Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979 proponeva l'insegnamento dell'Educazione civica: «Funzione dell'educazione civica a partire dai suoi primari motivi di educazione morale e civile, è quella di far maturare il senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini, di rendere coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli, di promuovere una concreta e chiara consapevolezza dei problemi della convivenza umana ai vari livelli di aggregazione comunitaria, guidando l'alunno a realizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili. A tal fine l'insegnamento dell'educazione civica si giova sia della riflessione sulle situazioni emergenti nella stessa vita scolastica, sia di informazioni essenziali ma precise sulle forme di organizzazione civile e politica della società a livello locale, regionale, nazionale, internazionale, viste

come risultanti di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi».

L'applicazione della nuova legge

La legge n. 92 del 19 agosto 2019 ha mutato il quadro di riferimento in maniera sostanziale dando un'ulteriore accelerazione rispetto a quanto era avvenuto con l'inserimento dell'insegnamento obbligatorio di *Cittadinanza e Costituzione*. L'introduzione nel 2019 (ma con inizio nel 2020/21 per un errore tecnico del MIUR) delle 30 ore annuali, obbligatorie e trasversali dell'Educazione civica in tutti gli ordini scolastici, ha attivato un forte movimento progettuale, fermato dallo slittamento di un anno dell'avvio obbligatorio delle attività. La valutazione docimologica ha aumentato la complessità progettuale dell'Educazione civica nella scuola, che per il momento non assorbe e non integra Cittadinanza e Costituzione, e le molte progettualità rubricate dovranno confluire dentro una disciplina trasversale e pertanto le scuole dovranno decidere se attivare un'ora settimanale, pacchetti di ore modulari o se valutare attività pre-esistenti, come attuare la lettura consapevole della Costituzione, l'educazione ambientale, la cura del patrimonio pubblico, l'educazione stradale. Il repertorio delle scuole è vasto e poco conosciuto anche perché non era mai stato direttamente connesso all'Educazione civica.

In questa nuova esperienza didattica sarà fondamentale applicare dei distinguo tra primo e secondo ciclo dell'istruzione, dato che il primo ciclo dell'istruzione necessita di uno sviluppo di competenze che prescindano da rigide conoscenze, per sviluppare un senso civico vissuto, mentre nel secondo ciclo dell'istruzione è importante che la formazione del cittadino sia collegata anche ad elementi di tipo teorico.

Entrambe le possibilità che ho proposto necessitano di una forte dose di progettualità: sia nel caso la scuola scelga un *curricolo progettuale* (dove vengono chiaramente definite quali ore sono dedicate all'educazione civica e si applica una docimologia su prove specifiche nell'ambito di una valutazione trasversale), sia nel caso scelga un *curricolo valutativo* (dove si valutano attività già progettate nella scuola ed inserite nel *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, trasversali e collegate a diversi insegnamenti e diversi docenti) è necessario che la scuola si faccia parte attiva e colleghi le esperienze pregresse su quelli

che sono i temi caldi indicati dalla legge verso un futuro di reale cittadinanza attiva a scuola.

Proprio perché la storia dell'Educazione civica nella scuola viene da lontano e ha permesso l'accumulo di moltissime esperienze, è fondamentale dare organicità a quello che finora organico non è stato. L'occasione è importante perché introduce una collegialità di contenuti e di metodologie che la scuola secondaria finora non ha conosciuto. Per questo ritengo sia necessario selezionare le buone pratiche del passato e collegarle con le necessarie integrazioni in prospettiva futura.

In ultimo sarà questo un passaggio molto importante per far vivere veramente la Costituzione a scuola, facendola diventare attiva nel primo ciclo dell'istruzione e arricchendo poi quella Costituzione attiva con importanti elementi teorici e culturali nel secondo ciclo, dove lo studente diventa adulto.

CONTRIBUTI DI BASE

2

APPROFONDIMENTI MULTIDISCIPLINARI
SU EDUCAZIONE E CITTADINANZA ATTIVA

Rilevanza delle scienze sociali nell'educazione civica

Roberto Moscati*

Evoluzione della formazione nell'età contemporanea

L'attenzione crescente che viene dedicata all'educazione civica si inserisce in un periodo storico caratterizzato dall'evidente necessità di ripensare ai processi di trasferimento delle conoscenze, soprattutto nei sistemi d'istruzione formale. Infatti, i modelli tradizionali sono ormai da qualche tempo costretti a confrontarsi con l'emergere di altre fonti di informazione extra-scolastica, mentre si sono diffusi nuovi strumenti di conoscenza grazie all'utilizzo di tecnologie adatte alla circolazione delle informazioni. Ad un tempo, si sono venute modificando le caratteristiche degli utilizzatori dell'istruzione (gli studenti), con riferimento in particolare agli aspetti socio-culturali: vuoi per l'allargamento dell'istruzione che ha coinvolto tutte le categorie sociali, vuoi per la diffusione dei processi migratori che hanno contribuito alla maggiore diversificazione delle nuove coorti di studenti. Parallelamente due ulteriori fenomeni culturali hanno cominciato a incidere sul contesto dell'apprendimento: da un lato il diffondersi dell'individualismo che caratterizza il momento culturale delle società occidentali, dall'altro l'accelerazione dei processi di cambiamento sociale, politico ed economico che sempre più incidono sui modelli di vita e sempre meno consentono una loro interpretazione condivisa, non essendo più il prodotto di evoluzioni progressive ma piuttosto rappresentando rotture dei processi in atto che rendono scarsamente utilizzabili le esperienze pregresse. Si può dunque ritenere che sia aumentato

* Consiglio scientifico GEO, Università di Milano-Bicocca.

il grado di incertezza che caratterizza i fenomeni di cambiamento. In particolare si deve sottolineare la cresciuta rilevanza delle conseguenze inattese dei comportamenti collettivi. Ne deriva un'accresciuta imprevedibilità degli scenari futuri con il collegato aumento della componente di rischio nelle decisioni relative al futuro, personale e collettivo. Si accentua, in conseguenza, l'importanza che acquista la capacità di far fronte alla condizione di incertezza: capacità intesa come risorsa culturale, sempre più cruciale perché tesa a rendere comprensibili le conseguenze inattese dei processi di cambiamento [1]. Va aggiunto che l'incertezza fa parte tradizionalmente dei processi di cambiamento. Come scriveva C. Wright Mills, «il processo di formazione della storia precorre la capacità degli uomini di orientarsi in esso secondo gli ideali più cari» [2]. «E, del resto, sempre nella storia l'inatteso ci sorprende... e una volta giunto l'inatteso, si dovrà essere capaci di rivedere le nostre teorie e idee» [3]. Tuttavia da qualche tempo l'incertezza viene ad essere accentuata da fenomeni imprevisi di rottura, con effetti globali come la crisi finanziaria del 2008 o la pandemia virale del 2019/20: i fenomeni dell'apparizione del cigno nero (“*black swan*”) si moltiplicano [4].

Di conseguenza sempre più centrale appare la necessità di educare i giovani alle situazioni d'incertezza, mentre tradizionalmente vengono preparati alla certezza sulla base dell'esperienza acquisita. Dunque, così come nel mondo del lavoro le professioni tradizionali si riducono e aumenta la richiesta di competenze professionali non-tradizionali, così tra quest'ultime vanno incluse le capacità di gestire l'incertezza prodotta da situazioni inattese («*Learning to cope with uncertainty is one of the most precious cultural resources*») [1].

La trasmissione della conoscenza nelle istituzioni formative

L'insieme delle caratteristiche indicate rendono necessario un ripensamento generale sia delle modalità di trasmissione della conoscenza, sia dei contenuti proposti nei curricula.

È ormai diffusa anche nel nostro sistema formativo la critica del cosiddetto “insegnamento cattedratico” a favore del coinvolgimento dei allievi in ruoli attivi. Sulla scorta delle indicazioni in particolare dei pedagogisti anglosassoni (da Dewey in poi) ha preso vigore il movimento del *cooperative learning* che attribuisce grande importanza all'apprendimento attivo con risultati

nello sviluppo delle abilità affettive, cognitive e sociali. Questa attenzione alla «gestione democratica della classe» centrata su gruppi di lavoro eterogenei, sull'interdipendenza dei ruoli e sull'uguaglianza delle opportunità di successo non per caso si è sviluppato nel mondo statunitense per l'attenzione dedicata al miglioramento della qualità delle relazioni inter-etniche, ma ha acquistato progressivamente importanza anche nei nostri contesti formativi interessati dai processi di diversificazione delle coorti scolastiche, non solo in ragione dell'immigrazione (Chiari, 2011).

Ha dunque assunto rilievo la sfida posta dalle differenze culturali nello sviluppo di una educazione democratica, per gestire la quale è apparso necessario considerare i partecipanti come “soggetti razionali” in quanto individui attivi, in grado di prendere delle decisioni (secondo il modello deliberativo dell'educazione democratica) e non come soggetti passivi legati alle categorie di una razionalità predefinita (Terrén, 2002, p. 172).

Forme di partecipazione attiva nei processi di apprendimento sono state messe in atto in diversi sistemi di educazione. Ad esempio in Danimarca dove si attribuisce alla scuola il compito di formare l'identità dei cittadini. A questo scopo una particolare attenzione è attribuita alla creazione di pratiche democratiche e in conseguenza agli studenti devono essere fornite opportunità di incidere sulla loro vita scolastica e sui temi da inserire nei curricoli. A un tempo, gli insegnanti devono organizzare il contesto di insegnamento-apprendimento in forma di dialogo nel quale gli argomenti sono discussi e agli studenti è data la possibilità di esprimere diversi punti di vista. Dunque la scuola è vista come un contesto nel quale i cittadini raggiungono il livello di comprensione necessaria per svolgere i ruoli che consentono loro di partecipare attivamente a una democrazia. E va aggiunto che la democrazia è intesa piuttosto che come forma di governo, come modo di vivere e dunque come disponibilità verso il compromesso, la tolleranza, la capacità di ascoltare e di accettare le opinioni altrui. La trasmissione dei valori è in sostanza l'elemento centrale dell'insegnamento democratico.

Il modello danese si articola – in pratica – in un “triangolo didattico” che caratterizza i programmi scolastici e che consiste nel perseguimento di competenze cognitive, competenze affettive e capacità di azione. Da segnalare in particolare le competenze affettive che fanno riferimento alle scelte dei valori che sono alla base della cittadinanza democratica e comprendono principi quali la libertà, l'eguaglianza, la solidarietà. Mentre nelle capacità

di azione sono comprese l'abilità di convivere con gli altri dimostrando senso di responsabilità sociale, capacità di risolvere i conflitti e di partecipare a dibattiti pubblici (che corrispondono alle note "competenze trasversali"). All'interno della vita di classe è comunque considerato indispensabile che gli studenti abbiano una qualche forma di controllo su quanto sono chiamati ad apprendere.

Questo approccio richiede da un lato un grado di flessibilità dei curricula e dall'altro una trasformazione del ruolo degli insegnanti. Infatti, tra studenti e insegnanti va creata una sorta di empatia che consenta le discussioni, lo scambio di opinioni, il mutuo rispetto. In qualche modo gli insegnanti devono fungere in parte come *tutor* in parte come consulenti, per incoraggiare gli studenti a partecipare attivamente alla vita di classe, a prendere decisioni, ad assumere la responsabilità delle loro attività. Naturalmente il ruolo tradizionale dell'insegnante viene così messo in discussione e diviene problematico gestire i diversi ruoli (tradizionali e nuovi) senza perdere l'autorità indispensabile alla gestione della classe. Peraltro gli educatori danesi considerano non tanto il rischio della perdita dell'autorità quanto la ridefinizione dell'autorità dell'insegnante in combinazione con i nuovi ruoli degli studenti, chiamati a dialogare con gli insegnanti per concordare e in seguito valutare insieme le attività didattiche (Print, Ørnstrøm, Nielsen, 2002).

Dal modello danese emerge con chiarezza il ruolo centrale dello studente attivo e responsabilizzato nel processo della propria formazione. Si assume altresì che una tale formazione si dovrà tradurre nella predisposizione a svolgere ruoli di partecipazione critica alla vita sociale di una comunità democratica. Ne deriva che è indispensabile un'educazione alla democrazia che «formi dei cittadini competenti [...] sull'uso delle pratiche partecipative e discorsive» (Cavalli, 2019, p. 461). A tale fine appare cruciale collegare il "sapere" con il "fare". Da qui sia l'imparare a dialogare, a discutere gli argomenti in classe, sia a collegare le attività scolastiche con l'extra-scuola. Quest'ultimo aspetto è rappresentato in diversi sistemi educativi (come quello danese e quello tedesco) dalle attività extra-scolastiche dell'associazionismo giovanile in campi culturali, ricreativi, sportivi, assistenziali o religiosi (*ivi*, p. 462). In conseguenza, acquistano rilevanza le citate "competenze trasversali" e dunque l'interdisciplinarietà dei curricula. Alcuni autori al riguardo si spingono a segnalare la necessità di ridefinire la struttura del sapere che vada oltre la creazione di relazioni all'interno dell'esistente struttura disciplinare, combi-

nando l'approfondimento disciplinare con le capacità multidisciplinare della soluzione dei problemi (Shinn, 2012).

Utilità delle scienze umane e sociali

In questa prospettiva di trasformazione delle finalità dei sistemi educativi e di collegate modifiche delle articolazioni e dei contenuti degli stessi, le scienze sociali sono destinate a svolgere un ruolo significativo. Da un lato, gli approfondimenti storico-antropologici e storico-sociali consentono di spiegare le caratteristiche della propria appartenenza sociale e culturale e a sviluppare i propri valori identitari al di là di superficiali identificazioni localistiche (Tullio-Altan, 1999); dall'altro, l'utilizzo dell'approccio comparativo consente di trattare tematiche controverse confrontando differenze e somiglianze tra realtà soggette a opposte interpretazioni, controllando così le componenti emotive attraverso il confronto delle idee (Cavalli, 2019). Attraverso una combinazione di strumenti conoscitivi multidisciplinari con verifiche della loro applicabilità empirica si favorisce dunque il legame fra la realtà e la sua percezione... e si mira alla «praticabilità, o alla probabilità, di determinare cambiamenti nella percezione – e attraverso di essi suscitare cambiamenti desiderabili nella realtà. In altre parole: *«cambiare la realtà cambiandone la percezione»* (Bauman 2014, p. 131). In un contesto di rapida trasformazione «gli uomini... avvertono che gli antichi valori, gli antichi modi di pensare e di sentire sono crollati e che gli inizi nuovi hanno l'incertezza di una stasi morale. (E dunque) l'uomo ha bisogno di una qualità della mente che lo aiuti a servirsi dell'informazione e a sviluppare la ragione fino ad arrivare ad una lucida sintesi di quel che accade e può accadere nel mondo e in lui» (Wright Mills 1962, pp. 14-15). È questa qualità che C. Wright Mills ha chiamato «immaginazione sociologica».

Ecco dunque che le scienze sociali potranno contribuire a fornire gli strumenti concettuali e le modalità conoscitive che divengono sempre più indispensabili per fronteggiare situazioni nelle quali la dimensione dell'imprevedibilità ha acquistato un ruolo centrale (Nowotny, 2016). E la loro efficacia sarà maggiore soprattutto all'interno di curricoli pensati in funzione della comprensione dei fondamentali processi di mutamento e dunque in combinazione con altre discipline seguendo il suggerimento di Edgard Morin

secondo il quale «dovrebbe essere istituito un insegnamento riaccorpato delle scienze umane e dovrebbe essere orientato, a seconda delle discipline, al destino individuale, al destino sociale, al destino economico, al destino storico, al destino immaginario e mitologico dell'essere umano» (Morin 2000, p. 81).

Bibliografia

1. Nowotny H. (2016), *The cunning of uncertainty*, Cambridge: Polity.
2. Wright Mills C. (1962), *L'immaginazione sociologica*, Milano: Il Saggiatore.
3. Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
4. Shinn L.D. (2012), Liberal education in the age of the unthinkable, *Change*, 44(2), pp. 15-26.
5. Bauman Z. (2014), *La scienza della libertà. A cosa serve la sociologia?*, Trento: Erickson.
6. Cavalli A. (2019), Educare alla politica e alla cittadinanza. Il caso tedesco, *Il Mulino*, 3, pp. 459-466.
7. Chiari G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Trento: Università degli Studi.
8. Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
9. Print M., Ørnstrøm S., Nielsen H.S. (2002), Education for democratic processes in schools and classrooms, *European Journal of Education*, 37 (2), pp. 193-210.
10. Terrén E. (2012), Post-modern attitudes: a challenge to democratic education, *European Journal of Education*, 37(2), pp. 161-177.
11. Tullio-Altan C. (1999), *Gli italiani in Europa. Profilo storico comparato delle identità nazionali europee*, Bologna: Il Mulino.

I determinanti sociali del benessere fisico e mentale

Massimo Casacchia*

Introduzione

Il presente capitolo si sviluppa partendo dal tema centrale che è quello della Salute e del Benessere e dei determinanti psico-sociali, attraverso argomenti diversi ma legati da un filo logico, nel tentativo di delineare una sorta di guida utile per eventuali percorsi organizzati all'interno delle scuole sul tema della Salute e del Benessere nell'ambito di quanto previsto dalla legge 92 e dalle sue linee guida.

Si vuole rappresentare un tragitto formativo per la scuola, per gli insegnanti, ma soprattutto per gli studenti affinché imparino, anche in modo autonomo, ad approfondire e a curiosare nel mondo variegato della Salute, argomento che, come vedremo, ha molteplici facce che inevitabilmente sono collegate alle diverse condizioni socioeconomiche e alle ingiustizie sociali, purtroppo ancora molto diffuse nel nostro continente.

Considerando i molteplici aspetti che caratterizzano l'argomento Salute, gli insegnanti che vorranno affrontare tale tematica dovranno coordinarsi in modo articolato integrando i loro saperi disciplinari.

Si pone attenzione in modo privilegiato sui determinanti sociali della salute, in quanto si reputa che tale chiave di lettura possa essere feconda di considerazioni e di riflessioni che necessitano di un approccio interdisciplinare.

Il testo termina con una bibliografia molto succinta, che non rappresenta la sterminata bibliografia che insegnanti e studenti potranno trovare con i motori di ricerca sull'argomento.

* Consiglio scientifico GEO, Università di L'Aquila.

Salute: modello interdisciplinare

Ora immaginiamo che in una scuola si voglia affrontare l'argomento Salute, ritenendo che esso rappresenti un modello interdisciplinare valido e molto coerente con la finalità della legge 92 e delle sue preziose linee guida.

Ammettiamo che il volume, in cui è contenuto il presente capitolo, diventi un utile riferimento nell'ambito dell'educazione civica.

In questo caso gli insegnanti faranno presente agli studenti che il capitolo della salute è fortemente collegato con gli altri argomenti contenuti nel libro, legati dal filo rosso della difesa dei diritti troppo spesso negati.

Il volume con i suoi capitoli, incluso il presente che riguarda il tema Salute, è pervaso da riferimenti continui alla nostra Costituzione, la quale esprime la conquista sofferta e la difesa di diritti fondamentali per la vita dignitosa di ciascun cittadino.

Non è difficile, pertanto, condividere il riferimento costituzionale in base al quale il diritto alla salute, oltre quelli all'istruzione e al lavoro, rappresenta una sfida da difendere con determinazione.

Non si può dimenticare che il cammino dei diritti è stato scandito nella storia dell'uomo anche da importanti convenzioni internazionali, come quella relativa ai diritti per la salute dei minori e degli adolescenti, o quella per la salute delle persone con disabilità fisiche e mentali, o ancora quella contro la violenza sulle donne ecc. [1].

Quando si affronta la questione Salute il riferimento all'Agenda 2030 è inevitabile sia perché essa, con i suoi 17 obiettivi che corrispondono a 17 ferite inferte dall'uomo alla terra, rappresenta uno dei temi presenti nella legge 92 e sia perché al suo interno assumono particolare rilievo la salute e i suoi determinanti sociali (goal 3) [2].

Gli insegnanti della scuola saranno portati inevitabilmente ad affrontare la questione delicata e grave delle disuguaglianze sociali che purtroppo caratterizzano i destini di intere popolazioni.

Le disuguaglianze sociali

Il tema delle disuguaglianze sociali ha rappresentato un concetto ricorrente soprattutto durante la pandemia Covid-19, in quanto le disuguaglianze

hanno fortemente coinvolto la dimensione economica e sociale, la dimensione dell'istruzione, della salute mentale fino al differente accesso ai presidi digitali, resi necessari dal distanziamento, ma non disponibili per tutte le fasce della popolazione.

Tali disomogeneità di risorse nei diversi strati sociali e nelle diverse età della vita rappresenta uno dei fattori più rilevanti per comprendere la diversa incidenza e prevalenza delle malattie fisiche e mentali nelle popolazioni della terra.

La disomogenea distribuzione epidemiologica della salute fisica e mentale può trovare delle spiegazioni plausibili quando prendiamo in considerazione le componenti più significative che connotano tali disuguaglianze sociali quali, per esempio, la povertà, la mancanza di cibo e di acqua potabile, le condizioni di vita precarie cui possono essere collegate la violenza familiare e i maltrattamenti verso i bambini e le donne.

Si è dimostrato che, oltre il danno biologico di per sé collegato alla povertà e alla cattiva alimentazione, giocano un ruolo imprevisto e sorprendente la consapevolezza e la percezione drammatica di un destino senza speranza di cambiamento.

Tale percezione soggettiva di sconfitta viene vissuta dalle persone con un profondo e prolungato *distress*, cui va addebitata una serie sorprendente di reazioni biologiche. Tali risposte biologiche rappresentano il substrato di una vulnerabilità individuale che porta i soggetti ad un maggior rischio

- di malattie fisiche come malattie cardio e cerebro vascolari e neoplasie,
- di malattie neurologiche come un deficit di funzioni cognitive nell'età adulta e come un grave disturbo dell'apprendimento nelle popolazioni giovanili,
- di malattie mentali come gravi stati ansiosi e depressivi [3].

Le neuroscienze sociali

I rapporti tra determinanti sociali e malattie sono stati resi comprensibili grazie al contributo delle neuroscienze sociali che hanno individuato alcuni *markers* psicobiologici che costituiscono la vulnerabilità delle persone alle malattie. Alcuni di questi *markers* sono rappresentati, per esempio, da un

aumento dell'infiammazione, da un aumento stabile degli ormoni da stress, da una diminuzione delle difese immunitarie, ecc. [4].

La scelta dell'argomento Salute implica necessariamente l'integrazione di interventi disciplinari diversi, svolti da docenti che devono quindi armonizzare i loro contributi e le loro conoscenze per affrontare un argomento fortemente complesso che tocca ambiti storici, geografici, sociali, economici, politici medici e sanitari.

Sicuramente affrontare l'argomento Salute rappresenta un invito per la scuola e per i docenti a guardare fuori dal perimetro geografico e sociale del territorio in cui si vive e si lavora con uno sguardo che oltrepassa la finestra verso terre più lontane e verso popolazioni i cui destini sono segnati da differenze cospicue delle condizioni socioeconomiche che producono una diversa distribuzione di malattie e di sofferenza.

Impatto sulle funzioni cognitive

Affrontare una questione così complessa come la Salute, con contributi diversi interdisciplinari, rappresenta una sfida intellettuale rilevante per gli studenti con un vantaggio importante per lo sviluppo delle loro funzioni cognitive di base e di *problem solving*, funzioni stimolate da una visione più ampia ed interculturale di realtà lontane in cui vivono popolazioni svantaggiate.

Ora, grazie ai mass media e alla possibilità di interrogare motori di ricerca, si può venire a conoscenza di destini di sofferenza di popolazioni lontane, acquisendo quindi una consapevolezza e una conoscenza delle ingiustizie che non possono passare inosservate ma che dovrebbero stimolare un atteggiamento di riflessione critica sui diritti negati.

Le ricerche sull'impatto della conoscenza di tali drammatiche realtà da parte dei giovani hanno dimostrato un aumento di una funzione mentale formidabile che si chiama cognizione sociale, funzione che ci permette di immedesimarci nei pensieri, nei sentimenti e nei destini degli altri, cogliendo così in modo autentico la sofferenza, il dolore e la disperazione delle popolazioni.

L'aspetto educativo della conoscenza, quindi, potenzia una funzione, appunto la cognizione sociale, che è importante per la crescita della dimensione etica che deve connotare i rapporti intersoggettivi.

Scendere in campo

Nella legge 92 vi è un esplicito invito rivolto ai giovani a conoscere la Costituzione, i suoi articoli e la sua saggezza, che traspare in ogni riga, ma vi è anche un implicito invito, rivolto sempre ai giovani, a scendere in campo in modo attivo e partecipe contro le ingiustizie che possono emergere sia nelle terre lontane, come l’Africa, ma anche nei nostri territori che non sono esenti da disuguaglianze sociali e da diritti negati.

La scuola diventa palestra in cui i giovani sensibilizzati e partecipi delle ingiustizie possono crescere sul piano umano, personale e civile, rinunciando all’indifferenza.

Accanto al fremito etico e politico, la legge spinge la scuola, i docenti e i familiari a favorire l’adesione dei giovani a movimenti politici, ad associazioni di volontariato, a cooperative sociali.

In questo modo i giovani potranno maturare lentamente, ma progressivamente, una cittadinanza attiva e militante come è successo durante il Covid-19, in cui giovani volontari hanno distribuito cibo a persone indigenti, d’intesa con la Croce Rossa e con la Caritas, o hanno dato la propria disponibilità per “adottare” una persona anziana che vive in condizioni di solitudine.

La solitudine

La solitudine rappresenta, insieme alla povertà, una dimensione psicobiologica particolarmente pesante sulla salute fisica e mentale delle persone e la ricerca ha dimostrato che il contrasto alla solitudine può svolgere un’azione preventiva all’insorgenza dei fattori di rischio per malattie cardiovascolari, anche grazie al contributo “antitristezza” e “antisolitudine” svolto dalla freschezza e dalla creatività dei giovani disposti a mettersi in gioco con le persone sole e spesso anziane [5].

In questa breve trattazione si è passati dal concetto di Salute, che è un diritto sancito dalla Costituzione ma che spesso viene negato, al ruolo positivo dei giovani nel lenire una sofferenza diffusa attraverso il loro impegno civile.

Abbiamo inserito la dimensione solitudine, così sempre attuale, anche se non è esplicitamente espressa nell’Agenda 2030 e nella legge 92.

Conclusione

Ma le persone non sono isole ed ognuno dovrebbe partecipare ai destini degli altri: in questo contesto la scuola si presenta come un'istituzione, senza finestre e senza porte, che favorisce un'osmosi costruttiva tra interno ed esterno e la creazione di una comunità accogliente fondata sull'etica e sul rispetto.

Bibliografia

1. WHO Regional Office for Europe (2019), *Healthy, prosperous lives for all: the European health equity status report*, <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health-equity-status-report-2019>.
2. ONU (2015), *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.
3. Sapolsky R.M. (2019), La disuguaglianza crescente tra ricchi e poveri provoca danni biologici a corpo e mente, *Le Scienze*, 2, pp. 45-49.
4. Nemeroff C.B. (2021), The trifecta of misery and disease vulnerability: poverty, childhood maltreatment, and inflammation, *Am. J. Psychiatry*, 178(4), pp. 282-284.
5. Rumas R., Shamblaw A.L., Jagtap S., Best M.W. (2021), Predictors and consequences of loneliness during the Covid-19 pandemic, *Psychiatry Research*, 300.

Cittadinanza attiva e università

Percorsi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze di pensiero critico-riflessivo

Francesca Bianchi^{*}

Loretta Fabbri^{**}

Alessandra Romano^{***}

Introduzione

Il dibattito scientifico ha indagato a lungo il nesso tra educazione, democrazia, *civiness*. L'educazione viene infatti considerata uno dei fattori che favorisce le molteplici dimensioni di cui è composta la cultura civile. Le quattro dimensioni possono essere identificate come: la “dimensione dei valori” quali solidarietà, protezione dei beni comuni, il rispetto per le regole della coesistenza civile [1]; la “dimensione delle pratiche” ovvero la partecipazione politica di tipo convenzionale (voto) o non convenzionale (dimostrazioni, scioperi, boicottaggi), l'appartenenza ad associazioni di volontariato; la “dimensione della fiducia” interpersonale e verso le istituzioni; infine la “dimensione dell'apertura o innovazione culturale” (riconoscimento dell'alterità, spirito critico e attitudini non-tradizionali verso il ruolo e l'immagine delle donne) [2]. Si tratta di una sfida rilevante per le istituzioni educative insieme a quella altrettanto cruciale, stimolata dalle strategie europee, consistente nel supportare gli/le studenti nell'acquisizione di competenze chiave per poten-

^{*} Consiglio scientifico GEO, Università degli Studi di Siena.

^{**} Consiglio direttivo GEO, Università degli Studi di Siena.

^{***} Università degli Studi di Siena.

ziarne l'*employability*, costruendo forme di cittadinanza in grado di abitare un mondo complesso, multietnico e globalizzato. L'educazione democratica dovrebbe promuovere lo sviluppo delle attitudini democratiche e i comportamenti che eventualmente sosterranno diverse forme di attività civiche ed interazione sociale [3]. È indubbio che le istituzioni educative abbiano progressivamente assunto un valore democratico cruciale, considerate come istituzioni sociali educanti alla società democratica [4]: esse giocano un ruolo essenziale per la crescita, la creatività personale, lo sviluppo del pensiero riflessivo e le forme concrete di collaborazione sociale.

Il legame tra democrazia e educazione è oggi considerato una relazione necessaria da costruire nelle aule scolastiche e universitarie, nella vita pubblica e nei diversi contesti professionali. La stessa concezione della scuola attiva riguarda tutte quelle forme esperienziali in cui l'idea di democrazia è applicata attraverso le modalità pedagogiche e mostra le implicazioni democratiche di un approccio che permette a ognuno di imparare dall'esperienza all'interno dei propri mondi di riferimento. Dunque, la democrazia ha a che fare con uno stile di vita collaborativo, con esperienze condivise che si estendono allo spazio relazionale tra gli individui che partecipano all'interesse comune agendo in modo interattivo e orientato verso direzioni condivise e contrastando i confini di classe, razza, territorio, genere. Questo è ciò che non solo la democrazia dovrebbe fare ma è anche ciò che l'educazione dovrebbe fare [5].

È sulla base di tali presupposti che in questo contributo si intende far riferimento ad una concezione di educazione alla cittadinanza mirata allo sviluppo del pensiero critico, riflessivo e inclusivo degli individui. Diventa cioè essenziale sviluppare istituzioni educative caratterizzate come ambienti di apprendimento 'democratico', contesti nei quali contano non solo i curricoli ma le metodologie didattiche, i processi decisionali, le relazioni tra insegnanti e studenti, le attività extra-curricolari e i rapporti con le comunità locali di riferimento [6]. Da un lato, conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori riferibili alle competenze di cittadinanza non possono essere sviluppati nell'ambito di una singola disciplina ma richiedono il concorso di più aree disciplinari, dall'altro è necessario sollecitare lo sviluppo di *setting* di apprendimento che consentano agli studenti di confrontarsi con questioni, progetti, simulazioni attraverso l'uso di metodologie didattiche che incrementino la partecipazione attiva e la riflessione sui processi in cui sono coinvolti.

Formare alla cittadinanza attiva

Le agenzie educative sono oggi inserite in un contesto mutevole dominato dalla complessità, in cui diversi fattori concorrono a determinare uno stato di crisi “multiforme e multidimensionale” [7], che coinvolge differenti aspetti della vita individuale e collettiva oltre che diversi settori della vita pubblica. La società ha indubbiamente risentito delle trasformazioni di un modo di fare esperienza del mondo completamente diverso rispetto al passato. Da una concezione di cittadinanza basata sui sentimenti di appartenenza, in cui l’educazione si faceva carico della trasmissione dei sentimenti attraverso l’enfasi sull’obbedienza alle regole collettive, siamo passati ad una concezione più individualistica che attribuisce maggior valore all’esperienza personale. L’educazione alla cittadinanza ha assunto un interesse crescente in seguito allo sviluppo del processo di globalizzazione. Essa viene considerata una chiave di accesso alla comprensione delle dimensioni globale e interculturale che sempre di più caratterizzano le società contemporanee [8]. Se oggi non esiste un accordo sulle norme comuni tra i diversi soggetti [4], l’educazione alla cittadinanza può divenire un importante strumento di educazione ad una cultura politica comune in un contesto di democrazia deliberativa: non si tratta tanto di trasmettere valori o competenze ma svilupparle e apprenderle attraverso processi di partecipazione attiva. Tale concetto negli ultimi anni è stato sempre più utilizzato e comprende attività formative di varia natura, spesso di carattere interdisciplinare: dall’educazione interculturale ai progetti di educazione ambientale, dall’educazione stradale all’educazione alla pace. Già negli anni Ottanta l’*Education Resources Information Center* (ERIC), aveva messo a punto la voce *Citizenship education* (1980) considerata come «*quell’insieme di attività di apprendimento, curricolo e/o programmi educativi, ad ogni livello educativo, concernenti i diritti e le responsabilità dei cittadini che hanno come obiettivo la promozione del sapere, delle abilità e comportamenti che conducono all’effettiva partecipazione nella vita civile*» [4]. Si trattava di un insieme di pratiche che avrebbero dovuto crescere dal basso per aiutare studenti, giovani e adulti a partecipare attivamente e responsabilmente ai processi decisionali nelle proprie comunità [9] ed è in questa chiave che istruzione e formazione sono diventate opportunità insostituibili per lo sviluppo di una cittadinanza competente e responsabile [10].

Il senso di una cittadinanza attiva non passa solo attraverso la sua istituzionalizzazione nel curriculum scolastico come soggetto da insegnare ma attraverso ogni strumento disponibile: dalla diffusione delle buone pratiche all'uso informato e critico dei new media, dalla promozione dei contesti che stimolano interazione e senso di comunità allo sviluppo delle attitudini per la riflessione e l'argomentazione [2]. Diventa infatti essenziale imparare a praticare la democrazia deliberativa ed è la scuola a rappresentare quella palestra unica e fondamentale per avviare processi di acquisizione della cittadinanza. Educazione, cittadinanza attiva e inclusiva, pensiero critico-emancipativo e consapevolezza di genere rappresentano dunque veri e propri *asset* in grado di formare le nuove generazioni oltre che rivelarsi decisivi al fine di contrastare tentazioni e derive populiste [11]. Crouch, in particolare, ha recentemente ricordato l'opportunità di far leva sui movimenti dei cittadini, sull'istruzione delle nuove generazioni, sul ruolo delle donne nel voler decidere e voler occupare gli spazi pubblici e politici, nella crescita di una popolazione istruita così come sul pluralismo dei punti di vista favorito appunto dall'educazione, dal senso critico e dall'informazione, dall'attivismo ambientale e dalla formazione delle giovani generazioni anche nell'uso dei social media (un uso fondato sul giudizio, sulla selezione, sulla scelta).

Il ruolo della democrazia alla base dell'educazione viene sottolineato anche da Noam Chomsky [12], per il quale le istituzioni educative devono ripartire dall'idea della democrazia fondativa dell'educazione. Occorre concentrarsi su valori chiari, sulla partecipazione, sul dare voce al dissenso, essenziale perché fonte di rinnovamento. Sostanzialmente, le istituzioni educative dovrebbero liberarsi dalla paura degli studenti, scrollandosi di dosso il dogmatismo, diventando comunità educanti partendo da una dis-educazione, cioè dall'abitudine di non prendere nulla per scontato ma essere attente a verificare, discutere, partecipare. Educare alla cittadinanza attiva non significa riproporre modelli culturali già preformulati ma creare intenzionalmente e consapevolmente capacità e competenze che permettano agli individui di agire comunicativamente nel rispetto reciproco e nel rispetto dei doveri e dei diritti: capacità, competenze e pratiche costituiscono il nucleo di una cultura politica comune ai diversi soggetti [4]. Da qui l'importanza di sviluppare progetti educativi alla partecipazione e alla cittadinanza di supporto ai giovani che abbiano come obiettivo la creazione di luoghi di apprendimento. Insomma, si tratta di tendere verso un'educazione alla cittadinanza più praticata che

raccontata o ‘predicata’, una concezione ormai piuttosto diffusa nel dibattito europeo. La cittadinanza democratica, il rispetto per i diritti umani e la comprensione interculturale tendono a essere appresi in modo più efficace attraverso l’esperienza e il ‘fare’ piuttosto che attraverso il sapere. Da questo punto di vista, risultano illuminanti le parole di Alessandro Cavalli che dichiara:

I don't think civic-civil-political education [...] should be a school subject like all the others [...]. I don't even think that it should be taught by a specialist teacher and, in the end, must be subject to assessment of learning like all other subjects. I think that all teachers should be involved and that one of the most appropriate teaching tools is class discussions on topics chosen together by teachers and students [...]. This obviously does not exclude learning a minimum amount of content, bearing in mind, however, that factual knowledge is acquired more easily when faced with the need to apply it to the analysis of concrete cases. The law recently approved by Parliament is generic enough not to prescribe a defined model of civic education and should therefore offer teachers, willing to commit themselves, the opportunity to follow innovative paths to experiment with new approaches to civic education. This is at least a wish. Several surveys of young people and students report that many of them experience school time with a sense of boredom. There are many factors that explain this negative experience. There are no real opportunities to bring the controversial and problematic nature of the political and social reality outside the school into the classroom [13].

L'autore fa qui riferimento alla recente legge 92/2019, che prevede l'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, indicando come finalità l'educazione alla convivenza civile ma anche: «formare cittadini responsabili e attivi [...] 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); «la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale, diritto alla salute e al benessere della persona» (art. 2); «la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili economici, giuridici, civici e ambientali della società». Si tratta di un intento molto ambizioso e trasversale visto che si spazia dalla Costituzione all'ambiente, dallo sviluppo sostenibile alla tutela del patrimonio culturale fino alla cittadinanza digitale. La legge cita i «traguardi per lo sviluppo delle competenze». Le «competenze di cittadinanza» vengono richiamate nelle *Raccomandazioni* del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006 e in quelle del

2018 riferite all'apprendimento permanente, che presentano fondamentali competenze chiave tra le quali le competenze «sociali e civiche» (nel 2006) e la «competenza in materia di cittadinanza» (nel 2018). La «competenza in materia di cittadinanza» si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili partecipando 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; implica la «capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società», fondata sulla «capacità di pensiero critico» e sulla capacità di risolvere problemi, accanto alla capacità di partecipare attivamente e costruttivamente alla vita comunitaria. È questa la sfida che intendiamo raccogliere e sviluppare.

Il pensiero critico-riflessivo si insegna?

I documenti e le indicazioni prodotti in ambito europeo hanno delineato nuovi orizzonti culturali a cui i sistemi dell'*Higher Education* sono chiamati a fare riferimento, sollecitando il dibattito e l'interesse delle comunità di ricerca per quegli apprendimenti che gli studenti conseguono in termini di competenze generaliste, specialistiche e trasversali. La loro rilevanza non è tanto legata ai contenuti degli insegnamenti quanto alla capacità di preparare professionisti in grado di imparare in modo adattivo e avere prestazioni efficaci anche di fronte a situazioni imprevedibili, percepite dalle comunità come potenzialmente minaccianti [14].

L'analisi dei documenti internazionali sulle competenze di cittadinanza attiva sottolinea l'importanza del pensiero critico-riflessivo come competenza chiave per lo sviluppo personale, sociale ed economico dei cittadini [15] (Osservatorio Università-Imprese, CRUI, 2018). Si tratta di una competenza di processo più che concettuale, coltivata attraverso costruzioni discorsive e collaborative di compiti, scenari problematici, soluzioni inattese e innovazioni all'interno delle interazioni nei contesti sociali, educativi, universitari e di lavoro [16] (Bracci & Romano, 2018). In questo senso, è interconnessa ad altre competenze: contribuisce all'incremento dello spirito di iniziativa e imprenditorialità dei *learner* e all'aumento dei loro livelli di consapevolezza contestuale e culturale [17]. I riferimenti normativi convergono anche sulla

necessità di intercettare dispositivi didattici capaci di facilitare l'acquisizione di *skills* trasversali che sostengano la piena partecipazione alla vita sociale, professionale, politica e democratica.

Per l'università si sta profilando, dunque, la sfida di supportare gli studenti nell'acquisizione di competenze chiave per potenziarne l'*employability* pensando nuove epistemologie professionali a "banda larga" [14] in grado di rispondere alle richieste di scenari lavorativi caratterizzati da accelerazione verso il cambiamento e imprevedibilità [16]. La pandemia da Covid-19 ha reso ancora più urgente l'esigenza di preparare professionisti capaci di apprendere in modo adattivo, avere *performance* efficaci di fronte a situazioni incerte che richiedono cambiamenti e tolleranza dell'incertezza [25] (Bertagna, 2020). In questo quadro, la competenza di pensiero critico-riflessivo, risorsa indispensabile per poter governare realtà tecnicamente e socialmente complesse, chiama in gioco anche il possesso di capacità analitiche, ermeneutiche ed euristiche in grado di supportare azioni, scelte consapevoli e responsabili, valutazioni [26] (Fabbri, 2019). Piuttosto che ad un insieme di conoscenze e capacità separate che, assemblandosi tra loro, sono in grado di garantire il risultato atteso, le competenze di pensiero critico-riflessivo si traducono in un "saper mobilitare" (attivare, collegare, potenziare) saperi, artefatti e risorse materiali/immateriali con le modalità e le combinazioni di volta in volta più adeguate rispetto ad una determinata situazione operativa e alla possibilità di ottenere risultati inaspettati. Per coltivare queste competenze, più che insegnamenti e saperi di tipo disciplinari, sono richiesti approcci centrati sul protagonismo attivo dei *learner*, impegnati a fare ricerca e a sperimentare in progetti che risultino vicini ai problemi del mondo del lavoro. La rivalutazione del valore dell'apprendere *da e attraverso* la pratica ha concorso a legittimare l'idea secondo cui insegnare significa saper organizzare ambienti di apprendimento in contesti espansi, tecnologicamente densi e caratterizzati (anche) dalla presenza di una pluralità di comunità informali che possono supportare i processi di costruzione della conoscenza di tipo collaborativo e creativo [16]. Di qui, il bisogno di trasformare le modalità e le condizioni attraverso le quali nell'attività didattica sono riconosciuti, utilizzati e articolati saperi teorico-disciplinari e pratici, conoscenze esplicite e tacite, dimensioni materiali/immateriali, dispositivi tecnici e produzioni discorsivo-conversazionali che danno senso all'apprendimento dei cittadini.

Pratiche didattiche per sviluppare il pensiero critico-riflessivo

Quali sono i percorsi metodologici e le strategie didattiche più promettenti per sostenere lo sviluppo di pensiero critico-riflessivo? In questo scenario, gli apprendimenti più efficaci derivano da esperienze dirette: si sostiene il ridimensionamento di quelle modalità di pensiero che sostengono l'acquisibilità e la trasmissibilità della conoscenza attraverso manuali, libri, seminari per prestare maggiore attenzione al lato informale, creativo e relazionale della conoscenza, valorizzando gli *insight* più eminentemente soggettivi, le forme di intuito e sperimentazione creativa, gli apprendimenti informali e per indizi acquisibili attraverso l'utilizzo di metafore, immagini, esperienze. L'ancoraggio agli approcci critico-emancipativi alle teorie dell'apprendimento adulto [27] [20] (Brookfield, 2017; Perla & Martini, 2019) e alle metodologie attive ad alto tasso di partecipazione [17] sta aprendo piste di ricerca educativa che assumono come oggetto di indagine lo studio dei dispositivi metodologici più promettenti per sostenere la capacità di pensiero critico-riflessivo e lo sviluppo professionale degli studenti. Sono pratiche didattiche che possono essere incorporate negli insegnamenti seguendo una logica *embedded* [28] (Yorke & Knight, 2004), in cui le attività di pensiero sono coinvolte con il mondo materiale e i *learner* sono chiamati a immaginare, creare, testare, immaginare nuovi possibili sviluppi [16]. I metodi appartengono alla logica della progettazione *project-based* e *inquiry-based*: gli studenti scelgono un oggetto di indagine che muova dall'analisi di un problema reale, costruiscono una proposta progettuale, riflettono sulla procedura di costruzione, condividono le riflessioni su ciò che – e come – l'hanno fatto con altri studenti valutando quanto hanno appreso e quanto può essere migliorato. La dimensione trasformativa di questa logica si articola nell'immaginare l'implementazione del progetto, la sua versione successiva nella messa alla prova del progetto fino all'individuazione delle traiettorie di sviluppo, per cui i *learner* sono invitati a percorrere di nuovo la spirale del processo di apprendimento creativo, e poi di nuovo e di nuovo [16].

Si scorge in questo processo l'eco di quel professionalismo riflessivo [29] (Schön, 1993) che riconosce nell'agire professionale «un costante processo di transizione» che consente al professionista di affrontare i problemi che emergono dando forma alle situazioni in modo da verificare la pertinenza delle loro impostazioni, determinando i ruoli e costruendo situazioni prati-

che per sperimentare nuove pianificazioni operative che costituiscano piani di implementazione.

Sostenere gli studenti verso la costruzione di professionalità espanse ed evolute significa aiutarli a transitare da zone di preriflessività a zone più consapevoli. Le pratiche e le strategie didattiche sono tematizzate come congegni riflessivi che conducono i *learner* a diventare consapevoli delle strutture epistemiche sottese alle loro pratiche interpretative e a produrre nuove forme di conoscenza e nuovi schemi di significato. Si parla di metodologie didattiche creative che aprono confronti e dialettiche che consentono di validare le situazioni in atto generando nuove comprensioni: di azioni/eventi, di se stessi in relazione ai contesti di riferimento, di teorie, saperi disciplinari, concezioni implicite, schemi interpretativi appresi inconsapevolmente. Si pensi, a titolo esemplificativo, alle tecniche di *design thinking*, *data visualization modeling*, progettazione trasformativa, apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e attività immaginative *scenario-based* che si stanno affermando negli insegnamenti universitari più sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla ricerca scientifica.

Il contributo delle metodologie trasformative è quello di rispondere alle richieste professionali attuali – flessibilità, capacità di affrontare il nuovo e l'ignoto, disponibilità alla collaborazione – attraverso il potenziamento di apprendimenti di tipo critico-emancipativo, capaci di mettere in discussione gli assunti sui quali si strutturano le conoscenze ampliando la disponibilità a sperimentare la validità di percorsi alternativi. Tali metodologie facilitano azioni che consentono di validare le prospettive di pensiero e azione irriflessivamente acquisite, esplorando inediti schemi di azione. Esse permettono di: a) sviluppare nuove conoscenze, *insight*, tecniche, strategie e soluzioni applicandoli a problemi vecchi e nuovi; b) pensare “*out of the box*”, collaborare in imprese comuni, attraversare dilemmi disorientanti considerando interconnessioni tra idee, logiche e posizioni apparentemente in contraddizione o incompatibili, oltre ai risultati delle azioni da prospettive a breve/lungo termine; c) assumersi responsabilità e valutare rischi, abilità connesse con la capacità di riflettere sull'esperienza verificando ciò che, come e perché funziona [30] (OECD, 2020). La sfida è promuovere approcci sempre più basati sulla conoscenza pratica in cui saperi disciplinari, dispositivi didattici e pratiche lavorative dialoghino per allineare competenze critico-riflessive, forme di cittadinanza attiva, *employability* e imprenditorialità.

Bibliografia

1. Sciolla L. (2004), *La sfida dei valori. Rispetto delle regole e rispetto dei diritti in Italia*, Bologna: Il Mulino.
2. Sciolla L. (2019), Education and Citizenship in Times of Crisis of Democracy, *Scuola democratica*, n. 4, pp. 65-72.
3. Santi M., Striano M., Oliverio S. (2019), Philosophical Inquiry and Education 'through' Democracy. Promoting Cosmopolitan and Inclusive Societies, *Scuola democratica*, n. 4, pp. 73-91.
4. Dell'Avanzato S. (2010), *Verso una comune cultura politica*, Milano: Franco Angeli.
5. Benadusi L., Vitteritti A., Piomalli L. (2019), From Democracy and Education, to Education and Postdemocracy. An Introduction to the Special Issue from the First International Conference of Scuola Democratica, *Scuola democratica*, n. 4, pp. 5-13.
6. Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 3 Guidance for implementation*, Strasbourg: Council of Europe.
7. Morin E. (2008), *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi. Il metodo*, vol. IV, Milano: Raffaello Cortina.
8. Besozzi E. (2009), Dimensioni della cittadinanza e nuovi cittadini. In Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva*, Roma: Carocci.
9. O'Shea K. (2003), Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica, *DGIV/EDU/CIT*, 29, Strasbourg: Council of Europe.
10. Rubinacci C. (2006), L'educazione alla cittadinanza nei sistemi educativi europei, *Affari sociali internazionali*, n. 4, pp. 73-86.
11. Crouch C. (2020), *Combattere la postdemocrazia*, Roma-Bari: Laterza.
12. Chomsky N. (2019), *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Milano: Piemme.
13. Cavalli A. (2019), Social sciences and Civic Education, *Scuola democratica*, n. 4, pp. 57-64.
14. Butera F. (2020), Le condizioni organizzative e professionali dello *smart working* dopo l'emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda, *Studi organizzativi*, n. 1, pp. 141-165.
15. CRUI (2018), *Report Annuale 2018 - Osservatorio della Fondazione CRUI per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese*, Osservatorio Università-Imprese.
16. Bracci F., Romano A. (2018). Verso una valutazione delle competenze disciplinari dei Corsi di Laurea L-19. La costruzione di un test, *Form@re*, 18(3).
17. Akinsooto T., Tino C., Fedeli M. (2020), Fostering Critical Reflection in The Frame of Transformative Learning in Adult Education: Italian and Nigerian Comparative Case Studies. In: Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S. (eds), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, pp. 165-177, Firenze: Firenze University Press.

18. Commissione delle Comunità Europee, *Proposta per una raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla creazione di un Quadro Europeo della Qualifiche per il Lifelong Learning*, COM 479 final (2006), 2006/0163 (COD), del 5/9/2006.
19. Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, New York: Macmillan; trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
20. Perla L., Martini B. (eds) (2019), *Professione e Insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano: Franco Angeli.
21. Ponziano R. (2018), Educazione, persona e società. Quale futuro per le giovani generazioni?, *Scuola democratica*, n. 2, pp. 357-374.
22. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006), *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* (4/6/2018).
23. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
24. Resnick M. (2018), *Come i bambini: IMMAGINA, CREA, GIOCA e CONDIVIDI. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*, Trento: Erickson.
25. Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid: Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Roma: Edizioni Studium.
26. Fabbri L. (2019), Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
27. Brookfield S. (2017), *Becoming a critically reflective teacher. Second Edition*, San Francisco: Jossey-Bass.
28. Yorke M., Knight P. (2004), *Learning & employability*, Learning and Teaching Support Network.
29. Schön D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo.
30. OECD (2020), *Supporting people and companies to deal with the COVID-19 virus: Options for an immediate employment and social-policy*, Paris: OECD.

Educare alla cittadinanza democratica

Maura Striano*

Introduzione

Nella *Guidance Note of the Secretary-General on Democracy* pubblicata nel 2009, le Nazioni Unite hanno delineato un programma per sostenere lo sviluppo ed il consolidamento della democrazia a livello mondiale attraverso un approccio integrato sul piano culturale, politico e sociale [1].

Quella proposta dalle Nazioni Unite è indubbiamente una peculiare “narrazione” della democrazia, secondo la quale solo un assetto di governo democratico garantisce, allo stesso tempo, pace e sicurezza, sviluppo, diritti umani, che sono considerati i tre “pilastri” della democrazia occidentale [1].

Ad essa si contrappongono “contro-narrazioni” che – sulla base di differenti prospettive – tendono a smantellarne i fondamenti: la prima evidenzia la necessità di sacrificare i diritti e la libertà tradizionalmente riconosciuti ai cittadini in un regime democratico in cambio della protezione e della sicurezza garantite da uno Stato forte a cui vengono consegnate tutte le funzioni di governo della vita civile; la seconda – rivendicando il rispetto delle differenze culturali e del principio di sovranità dei popoli – evidenzia la incompatibilità che la visione universalistica della democrazia di stampo liberale ed occidentale proposta dalle Nazioni Unite ha con altre tradizioni culturali e politiche, da cui deriva l'impossibilità di “esportare” una versione standard di democrazia; la terza contrasta i modelli di sviluppo economico e sociale generati dalle democrazie occidentali, accusandole di aver prodotto evidenti forme di decadimento morale, che mina alla radice la vita delle comunità e ne impediscono la crescita [2].

* Vice Direttrice GEO, Università degli Studi di Napoli Federico II.

In contrapposizione alle suindicate contro narrazioni all'interno della cornice definita dalle Nazioni Unite si definisce quindi la necessità di sviluppare una «cultura della democrazia» affinché si possa determinare una «graduale introduzione dei principi della democrazia nel tessuto sociale, che tenga in considerazione le norme, le tradizioni e le pratiche pre-esistenti» [1].

Di conseguenza una delle principali sfide del mondo contemporaneo è lo sviluppo di un progetto di «Educazione alla/per la democrazia» che serva ad «inculcare valori e principi democratici all'interno della società, incoraggiando i cittadini ad informarsi circa i propri diritti nel contesto delle leggi e delle politiche disegnate per proteggerli, e allo stesso tempo educando i singoli individui affinché possano diventare leaders democratici nel contesto delle società in cui vivono» (*ibid.*); ciò può realizzarsi attraverso una serie di attività finalizzate a rinforzare la cittadinanza democratica ed assicurando una reale partecipazione di tutta la popolazione alla vita politica.

Uno studio cross-culturale realizzato con il supporto dell'UNESCO evidenzia una relazione positiva tra la realizzazione di iniziative educative e lo sviluppo di atteggiamenti ed attitudini a favore della democrazia, laddove vi sia un forte impulso dato ai processi educativi. Più alto è il livello di educazione in una società, migliore è la condizione di salute delle istituzioni democratiche, nella misura in cui i processi educativi esercitano un impatto sulla società attraverso tre tipologie di meccanismi: agendo sulle credenze e sui valori di riferimento degli individui; fornendo ai cittadini strumenti culturali per partecipare attivamente ai processi democratici, incluse le azioni di protesta; offrendo una migliore comprensione delle caratteristiche essenziali della democrazia [3].

Nel febbraio del 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato la risoluzione *Educating for Democracy* con la quale si incoraggiano gli stati membri ad «integrare l'educazione alla/per la democrazia negli insegnamenti di educazione civica e di diritti umani, considerandola un elemento essenziale e a sviluppare programmi, curricoli, attività curricolari ed extracurricolari finalizzate alla promozione ed al consolidamento di valori democratici e di forme di governo democratiche, prendendo in considerazione approcci innovativi e buone pratiche allo scopo di facilitare l'*empowerment* dei cittadini e di sostenere la loro partecipazione alla vita politica a tutti i livelli» [4].

Le stesse istanze erano già state promosse nel 2010 dal Consiglio d'Europa, che aveva fornito agli stati membri il *Charter on Education for Democratic*

Citizenship and Human Rights Education in cui si sollecitava ad avviare e promuovere progetti di ricerca educativa per promuovere l'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, coinvolgendo diverse tipologie di *stakeholders* (amministratori locali, leaders politici, istituzioni educative, dirigenti scolastici, insegnanti, alunni, associazioni non governative, organizzazioni giovanili) e suggerendo di implementare la ricerca sui curricoli, sulle pratiche innovative, sulle metodologie didattiche, sui dispositivi e sui criteri di valutazione delle competenze, condividendo risultati e buone pratiche [5].

Nel 2012 il Consiglio ha prodotto ulteriori raccomandazioni in cui si riconosce il ruolo essenziale della società civile e la sua funzione educativa nello sviluppo della democrazia e nella implementazione di pratiche democratiche, nella misura in cui la sua realtà composita contribuisce a promuovere il pluralismo, ad innalzare i livelli di inclusione, a sostenere lo sviluppo umano e la coesione sociale [6]; di conseguenza le organizzazioni emergenti nel contesto della società civile vengono a svolgere un ruolo essenziale nello sviluppo di una cultura democratica [7].

Tra il 2014 e il 2017 è stato elaborato il *Reference framework of competences for democratic culture* attraverso un progetto che si è articolato in quattro fasi: 1) sviluppo di un referenziale di competenze necessarie per la partecipazione alla vita democratica; 2) sviluppo di descrittori di competenze; 3) definizione di livelli di competenza; 4) produzione e disseminazione di materiali informativi [8].

Lo sviluppo del *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* è stato il *focus* centrale della “Standing Conference of Ministers of Education” intitolata significativamente “Securing Democracy through Education” che si è tenuta a Bruxelles nell’aprile del 2016. In quel contesto, si sono definiti come obiettivi comuni «la promozione della democrazia, lo sviluppo del dialogo interculturale, la lotta contro tutte le forme di radicalizzazione, di discriminazione e di violenza estremista basate su pretesti ideologici, religiosi o razzisti» e si è implementato il programma “Education for Democratic Citizenship” caratterizzato da obiettivi a breve, medio e lungo termine, da raggiungere attraverso specifici progetti di ricerca educativa, orientati a definire ed implementare buone pratiche di insegnamento.

In questo contesto – per ciò che concerne il nostro Paese – si iscrive la legge 20 agosto 2019, n. 92 recante “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, all’interno dell’intero curriculum nazionale.

Le Linee guida per l'attuazione del dettato di legge per l'a.s. 2020-21 pubblicate dal Ministero dell'Istruzione definiscono l'insegnamento di «Educazione civica, cittadinanza e Costituzione» come essenziale strumento di diffusione e consolidamento dei principi democratici, che assume una «valenza di matrice valoriale trasversale»; tale valenza «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» [9].

Le Linee guida definiscono anche i «traguardi di competenze» relativi all'insegnamento in questione declinati in termini di «comprensione» di concetti come «prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente» e di principi come «solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità» indicati come i «pilastri che sorreggono la convivenza civile». È su questa base concettuale che possono successivamente costruirsi la «conoscenza» e il «riconoscimento» delle diverse forme di Stato e di Governo.

Particolarmente interessante è il fatto che la legge preveda l'introduzione dell'educazione civica già nella scuola dell'infanzia, con l'avvio di «iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile»; in questo contesto non si parla di insegnamento ma di introduzione di attività e di stimoli che concorrono «al graduale sviluppo della consapevolezza della identità personale, della percezione di quelle altrui, delle affinità e differenze che contraddistinguono tutte le persone, della progressiva maturazione del rispetto di sé e degli altri, della salute, del benessere» nonché «della prima conoscenza dei fenomeni culturali». Questi elementi vanno introdotti in tutti i «campi di esperienza» a cui i bambini sono esposti tenendo conto delle Indicazioni nazionali per il curriculum attraverso «la mediazione del gioco, delle attività educative e didattiche e delle attività di routine» utilizzando un «approccio concreto, attivo e operativo all'apprendimento» [9].

Educare “alla” democrazia o “attraverso” la democrazia?

Se nella scuola dell'infanzia i bambini vengono ad essere accompagnati e stimolati allo sviluppo di una consapevolezza di se stessi e degli assetti del mondo sociale in cui vivono, nel contesto della scuola primaria e secondaria l'inquadramento dell'insegnamento di «Educazione civica, cittadinanza e

Costituzione” si iscrive sostanzialmente all’interno del curriculum scolastico agganciandolo ai differenti saperi disciplinari (ciascuno dei quali, nella sua episteme contiene i nuclei tematici dell’insegnamento in oggetto).

Ciò testimonia il ruolo predominante assegnato alla scuola nella costruzione di una cittadinanza democratica con una forte focalizzazione sulle conoscenze da acquisire e dalle competenze da sviluppare e misurare in riferimento a specifici criteri ed indicatori di “cittadinanza democratica”, riconosciuta come un compito individuale per il quale è necessario essere adeguatamente equipaggiati [10].

La definizione di questo modello operativo in chiave educativa si iscrive all’interno di un dibattito in cui (negli Stati Uniti come in Europa) si contrappongono una visione del sistema scolastico guidata da indicatori di *performance* che richiedono verifiche dell’apprendimento in termini di *test* di verifica (ampiamente consolidata e diffusa nelle politiche di *mainstream*) e una visione orientata da una focalizzazione su obiettivi di crescita e di inclusione, il cui raggiungimento è misurabile sulla lunga distanza in una logica di impatto culturale e sociale sulla vita degli individui e delle comunità in cui vivono.

Questa differenza di approcci al compito educativo può essere meglio evidenziata se mettiamo a fuoco le posizioni contrapposte di coloro che auspicano una «educazione per la democrazia» e di coloro che promuovono una «educazione attraverso la democrazia» [11].

Si tratta di due posizioni strettamente connesse ad una visione alternativa della funzione educativa della scuola pubblica e dell’ideale democratico; di conseguenza, ad una idea di democrazia come forma procedurale e politica di governo e di vita associata (basata su specifiche norme e regole) inquadrabile in riferimento ad un modello neo-liberista, si contrappone una visione morale ed educativa della democrazia, concepita come una forma di vita associata e come una pratica, insieme, individuale e collettiva (in riferimento all’insegnamento di Jane Addams e John Dewey).

Nella prospettiva delineata da Addams e Dewey, la democrazia non è identificabile né come un modello di governo sostenuto da specifiche procedure, né come un ideale immobile e statico.

Essa si configura, invece, come una realtà dinamica ed evolutiva, che muta con le condizioni culturali e storiche in cui vivono individui e comunità per i quali rappresenta comunque un elemento regolativo, nella misura in cui

consente di misurare il senso ed il valore di azioni, comportamenti, scelte in riferimento ad un obiettivo condiviso di armonica convivenza e di benessere collettivo.

In questa prospettiva, i suoi esiti e le sue manifestazioni non possono essere riconosciuti se non nel modo in cui individui e comunità comunicano tra di loro, condividono esperienze, instaurano relazioni, affrontano e risolvono situazioni problematiche, prendono decisioni, definiscono norme e regole di convivenza e di controllo sociale, sulla base del riconoscimento degli interessi di tutti e di ciascuno.

Come scrive Addams in *Democracy and social Ethics* la democrazia rappresenta allo stesso tempo «una regola di vita ed un banco di prova» della fede in un ideale regolativo in senso etico che «modifica la concezione della vita» ed orienta allo stesso modo l'agire individuale e collettivo e il funzionamento delle istituzioni umane [12] diventando «fonte ed espressione dell'etica sociale» (ivi, p. 26).

L'efficace affermazione di Dewey in *Democracy and Education* secondo cui «la democrazia è più di una forma di governo, è prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza congiunta e comunicata» [13] evidenzia come le radici della democrazia debbano rintracciarsi nelle forme di convivenza, di condivisione, di comunicazione ma anche di impegno e di partecipazione attraverso cui individui e comunità organizzano e conducono la loro vita ed affrontano le sfide che quotidianamente pone loro la storia.

Gli individui sono motivati a costruire e a mantenere un assetto democratico nella misura in cui esso è l'unica forma di vita associata che garantisce una condizione di benessere e di crescita diffusa e distribuita in un contesto in cui non vi è il prevalere dell'interesse di un singolo o di un gruppo, ma in cui coesistono e si realizzano molteplici interessi, che necessariamente devono essere confrontati e negoziati. Dewey sottolinea proprio come «l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano di un interesse così che ognuno deve riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per indirizzare e dirigere la propria», rappresenti l'orizzonte della vita democratica, determinando la rottura delle barriere di classe, razza e territorialità che hanno impedito all'uomo di percepire la piena portata della sua attività.

La presenza di numerosi e vari punti di contatto denota una maggiore diversità degli stimoli a cui un individuo deve rispondere attraverso la siste-

matica variazione delle sue azioni; ma tutto ciò assicura una “liberazione di poteri”, che non si determina laddove le spinte all’azione sono solo parziali come accade ad esempio all’interno di un gruppo che «nella sua esclusività spegne gli interessi dei molti» [13].

Per questo motivo, in una società democratica ognuno è legittimato ma anche moralmente obbligato a partecipare ai processi che ne sostengono la crescita e non può sottrarsi al proprio impegno ed alle proprie responsabilità; la piena implicazione e partecipazione di tutti e di ciascuno ai processi di costruzione delle società a tutti i livelli e in tutte le dimensioni (culturali, economiche, politiche) così come l’efficace comunicazione e disseminazione di idee, conoscenze e proposte richiede «una società mobile, piena di canali per la distribuzione del cambiamento» a tutti i livelli; per far ciò la una società democratica deve assicurarsi che «tutti i suoi membri siano educati all’iniziativa personale ed all’adattamento», proprio perché il significato ideale e morale della democrazia è che «vi sia un ritorno sociale richiesto a tutti e che a tutti sia offerta l’opportunità di sviluppare distinte capacità» [13] tenendo conto delle differenti attitudini e capacità.

In questa prospettiva, come Dewey ci ricorda in *Creative Democracy, the task before us* (che possiamo considerare il suo testamento politico) compito della democrazia è e sarà sempre quello di «creare una esperienza più libera ed umana che tutti condividono ed alla quale tutti possono contribuire» [14] sulla base delle proprie risorse e delle proprie possibilità.

Dalla visione di Addams e Dewey deriva una idea di “educazione democratica” che si realizza attraverso l’impegno in processi di esplorazione collaborativa di problemi di interesse collettivo e di questioni di giustizia sociale all’interno dei contesti educativi, che vengono concepiti come realtà profondamente integrate al tessuto sociale e fortemente impegnate nella vita della comunità.

Oltre ad attingere a questa fonte, il dibattito contemporaneo sulla educazione “attraverso” la democrazia si alimenta, tuttavia, anche di visioni deliberative e dialogiche del vivere democratico [15, 16] che richiedono di puntare (più che su conoscenze e competenze) sull’acquisizione e sullo sviluppo di attitudini e di capacità comunicative e deliberative nonché di visioni “radicali” della democrazia [17] che richiedono da un lato di puntare sulla costruzione di spazi di discussione e di dibattito, dall’altro di promuovere l’impegno critico nella analisi dei problemi sociali [10] e la partecipazione attiva e propositiva al dibattito pubblico [18, 19].

La messa a fuoco delle disuguaglianze sociali e il riconoscimento dei diritti delle minoranze nel contesto della riflessione sugli assetti politici e sociali richiedono che nel tessuto democratico siano proposti e realizzati spazi di “ascolto” e di “riconoscimento” [20, 21] che devono essere specularmente garantiti nei contesti educativi, che diventano lo spazio in cui i giovani incominciano ad affinare gli strumenti per autodeterminarsi, esprimersi ed affermare i propri diritti e le proprie ragioni.

Nella misura in cui ha che fare con questioni etiche e politiche l’“educazione democratica” può efficacemente beneficiare dell’introduzione e dell’uso nei contesti educativi di strumenti concettuali, linguistici e filosofici che aiutano gli studenti a confrontarsi, a dialogare, ad analizzare i processi di costruzione dei discorsi pubblici e ad esplorare le idee regolative che orientano i comportamenti sociali e le scelte politiche [22, 23].

Educazione alla cittadinanza democratica

Le prospettive e le istanze precedentemente illustrate ci consentono di prefigurare una possibile declinazione dell’insegnamento di “Educazione civica, cittadinanza e Costituzione” come una forma di «educazione alla cittadinanza democratica»: il che implica la necessità di operare alcune preliminari scelte di ordine pedagogico e didattico.

In prima istanza si tratta di valorizzare, all’interno dell’intero curriculum scolastico, l’opportunità di attingere (a partire da una molteplicità di spunti e di stimoli culturali) a temi e a problemi che rappresentano minacce e sfide alla realizzazione di una società autenticamente democratica, sui quali diventa possibile esercitare una riflessione collettiva orientata alla messa a fuoco di ipotesi di cambiamento sociale.

In seconda istanza, a partire dal riconoscimento dei diritti e dei doveri che connotano l’esercizio della cittadinanza in differenti contesti culturali, politici e storici si tratta di esplorare in che misura tali diritti e doveri possano essere coltivati, garantiti e pienamente esercitati da tutti e da ciascuno e di mettere in pratica concrete forme di cittadinanza attiva e partecipativa, in risposta a problemi emergenti dal contesto sociale circostante.

In terza istanza si tratta di creare le condizioni per mettere a confronto diversi dettati costituzionali in riferimento alle condizioni di vita associata che

essi garantiscono e prefigurano e per verificare se e come tali dettati vengano concretamente declinati negli attuali assetti sociali, identificando esempi reali in cui il dettato costituzionale viene disatteso ma anche dimensioni della vita associata non adeguatamente riconosciute o rappresentate negli impianti costituzionali degli stati democratici, che richiedono, quindi, una revisione a cui tutti possono contribuire attraverso forme di scrittura collettiva.

In quarta istanza si tratta di offrire agli studenti la possibilità di fare esperienza concreta di forme di confronto, di collaborazione, di condivisione, di deliberazione, di partecipazione che rappresentano il fondamento della vita democratica e di acquisire strumenti concettuali, linguistici, pratici per orientarsi nei diversi contesti della società civile e per giocarvi un ruolo sempre più attivo e propositivo.

Tutte le opzioni prefigurate, in coerenza con i loro obiettivi, implicano scelte pedagogiche e metodologico-didattiche che coinvolgono in modo attivo, partecipativo e propositivo gli studenti dando loro la possibilità di esplorare la democrazia sia come ideale di riferimento, profondamente incarnato nei campi di esperienza umana, sia come dispositivo regolativo della vita associata dalle forti implicazioni etiche.

A tale scopo la scelta -nel contesto dei diversi ambiti disciplinari- di materiali stimolo relativi a problemi e questioni che toccano le forme di vita associata ed organizzata nella loro evoluzione storica e nella loro rappresentazione simbolica, l'utilizzo di modalità di lavoro riflessive (che vanno dai focus group al *debate* all'indagine filosofica) possono sostenere lo sviluppo di abiti di pensiero e di forme di comunicazione e di interazione collaborative e partecipative, che costituiscono l'elemento portante della cittadinanza democratica.

Allo stesso modo l'impegno nella rappresentanza di istanze nello stesso contesto scolastico; il coinvolgimento in processi di analisi delle disuguaglianze e delle ingiustizie sociali: il sostegno a forme di *advocacy* per la rappresentanza delle istanze di persone e gruppi fragili e oggetto di discriminazione; la partecipazione attiva a forme di lotta e di protesta pacifica, orientate verso il cambiamento sociale in funzione di una migliore realizzazione dell'ideale democratico, sono esperienze che devono essere messe a disposizione degli studenti affinché essi possano sperimentarsi nel pensiero e nell'azione come membri attivi di un contesto sociale ed autodeterminarsi come cittadini consapevoli, impegnati, responsabili pronti a dare un contributo personale ai processi democratici.

Infine il coinvolgimento riflessivo nell'analisi dei discorsi pubblici; la analisi delle istanze che orientano differenti programmi elettorali; la elaborazione collettiva di programmi elettorali da presentare a diverse tipologie di pubblico; la discussione di idee regolative (tra cui la stessa idea di cittadinanza democratica) al fine di esplorarne la funzione, il senso ed il significato attraverso differenti metodologie di lavoro educativo e didattico, rappresentano opportunità funzionali ad orientare la crescita di individui consapevoli, responsabili e propositivi e a mettere in circolazione strumenti culturali, cognitivi e linguistici a supporto della diffusione di molteplici forme di impegno civico, che rappresentano l'ossatura portante del vivere democratico.

Sfide e prospettive

Le riflessioni che abbiamo sviluppato richiedono di mettere a fuoco anche una serie di questioni di sfondo, che rappresentano una cornice di riferimento essenziale per poter delineare una proposta educativa effettivamente realizzabile.

Una prima questione riguarda il ruolo che la scuola pubblica può giocare nella proposta di un discorso educativo che si snoda in dialogo con altri legittimi *stakeholders* (le comunità locali, le famiglie, la platea studentesca) all'interno di una cornice tripolare alimentata dalla costante tensione tra le istanze di tre tipologie di "stato" democratico: lo "stato famiglia", lo "stato delle famiglie" e lo "stato degli individui" [15]. Ciò impone una riflessione sui livelli e sulle procedure di democratizzazione della *governance* scolastica in riferimento ai modelli di *management* e di *leadership* e ai piani di gestione basati su patti di corresponsabilità con le famiglie e la partecipazione della comunità attraverso istituti e forme di collegialità che dovrebbero riguardare non solo le procedure amministrative, ma anche le scelte pedagogiche [24, 25]. In questa direzione, per esempio, vanno lette le linee guida per la democratizzazione dell'organizzazione e la gestione delle Scuole implementate dal Consiglio d'Europa nel 2007 [26] da cui possono essere estrapolati una serie di indicatori con cui analizzare le culture e le tensioni organizzative interne ai sistemi scolastici.

D'altro canto, da una prospettiva economica, politica e sociale la sfida della partecipazione della comunità alle scelte amministrative ed educative

pone una serie di problemi connessi al rischio del controllo e della direzione da parte di forze economiche e politiche esterne al mondo dell'educazione, che devono essere esplorati con attenzione per poter identificare gli elementi di contraddizione in campo.

La relazione tra scuola e società civile nella promozione e nello sviluppo della cultura democratica rappresenta una opportunità di crescita da entrambe le parti, laddove esse condividano un obiettivo comune ed una comune idea di democrazia; in questi termini, le scuole diventano potenzialmente un catalizzatore di interessi, attività, e pratiche orientate a sostenere lo sviluppo di una visione democratica della vita associata, dell'agentività individuale e collettiva e dell'impegno civile.

L'educazione democratica, sia nella forma di educazione civica, sia in quella della promozione della giustizia sociale e dei diritti umani può essere una sfida per tutti, ma soprattutto per gli individui e per le comunità maggiormente a rischio di marginalizzazione che, attraverso il processo educativo, possono essere accompagnati alla piena partecipazione alla vita culturale, politica e sociale del mondo in cui vivono (un buon esempio è il Progetto europeo *My opinion, my vote* volto a valorizzare il voto delle persone con sindrome di Down attraverso un percorso che ne promuove la consapevolezza e ne consolida le capacità di auto-determinazione).

Infine, la sfida dell'educazione democratica consente anche di esplorare e di valorizzare pratiche innovative emergenti nel contesto delle scuole pubbliche e private (come ad esempio le candidature per il Global Teacher Prize) ma anche di includere esperienze realizzate in ambito informale e non formale (ne sono un buon esempio i consigli comunali dei bambini e delle bambine [26] che rappresentano un singolare strumento per realizzare esperienze di coinvolgimento, impegno e partecipazione alla vita politica di un territorio) in uno scambio virtuoso nella logica del *lifelong e lifewide learning*.

Bibliografia

1. United Nations (2009), *Guidance Note of the Secretary-General on Democracy*, available at <http://www.un.org/en/globalissues/democracy/pdfs/FINAL%20Guidance%20Note%20on%20Democracy.pdf>, consulted on 30 September 2016.
2. Habets I. (2015), Liberal democracy: the threat of counter-narratives, *European View*, 14(2), pp. 145-154.
3. Chzehen Y. (2013), Education and democratisation: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy, Background paper for Education for All Global Monitoring Report 2013/4, *Teaching and learning: Achieving quality for all* <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225926e.pdf>, consulted on 30 September 2016.
4. United Nations (2015), *Educating for Democracy*, available at <http://www.un.org/democracyfund/sites/www.un.org.democracyfund/files/GA%20Res%20Education%20for%20Democracy%202015.pdf>, consulted on 30 September 2016.
5. CE (2010), *Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, available at <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>, consulted on 30 September 2016.
6. CE (2012), *Council conclusions on The roots of Democracy and sustainable development: Europe's engagement with Civil Society in external relations*, available at http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/EN/foraff/132870.pdf, consulted on 30 September 2016.
7. Bahmuller C.F., Patrick J. (eds) (1999), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship: International Perspectives and Projects*, Bloomington: Eric.
8. CE (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as Equals in culturally diverse democratic societies*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
9. MI, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, [Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf](http://www.istruzione.it/linee_guida_educ_civica_dopo_CSPI.pdf) (istruzione.it).
10. Hoskins B. (2008), The Discourse of Social Justice within European Education Policy Developments: The example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy, *European Educational Research Journal*, 7(3), pp. 319-329.
11. Biesta G.J.J. (2007), Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education, *Teachers College Record*, 109(3), pp. 740-769.
12. Addams J. (1902), *Democracy and Social Ethics*, New York: Macmillan.
13. Dewey J. (1916), Democracy and Education. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, 37 volumes, Carbondale: Southern Illinois University Press, LW 9.

14. Dewey J. (1939), Creative Democracy. The Task Before Us. In: *The Collected Works of John Dewey*, 1882-1953, 37 volumes, Carbondale: Southern Illinois University Press, LW 14.
15. Guttman A. (1999), *Democratic Education*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
16. Young I.M. (2000), *Inclusion and Democracy*, Oxford-New York: Oxford University Press.
17. Laclau E., Mouffe C. (1985), *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso.
18. Carr P.R., Lund D.E. (2011), Does your vote count? Critical Pedagogy and Democracy, *Counterpoints*, vol. 378, pp. 69-88.
19. Todd, S. (2015), Creating Transformative Spaces in Education: Facing Humanity, Facing Violence, *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), pp. 53-61.
20. Dobson A. (2014), *Listening for Democracy: recognition, representation, reconciliation*, Oxford: Oxford University Press.
21. Honneth A. (1994), *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge, Mass: The MIT Press.
22. Brosio R.A. (2000), *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic Education*, New York: Peter Lang.
23. Echeverria E., Hannam P. (2013), Philosophical Inquiry and the Advancement of Democratic Praxis, *Journal of Pedagogy*, 4(1), pp. 111-125.
24. Gadotti M. (1988), *O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina*, Montevideo: Uruguai, available at http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao/sist_educ_construcao_democ_montevidео.pdf, consulted on 30 September 2016.
25. Snauwaert D.T. (1993), *Democracy, Education and Governance: A Developmental Conception*, New York: SUNY Press.
26. Bäckman E., Trafford B. (2007), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
27. De Masi D., Santi M. (2011), Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, pp. 136-150.
28. Sutor B. (2002), "Demokratie-Lernen? Demokratisch Politik lernen! Zu den Thesen von Gerhard Himmelmann. In: Breit G., Schiele S. (hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag, pp. 40-52.

Educazione civica per educare alla cittadinanza

Elisabetta Nigris*

Introduzione

Il tema dell'educazione alla cittadinanza, già da tempo al centro delle degli obiettivi dei sistemi educativi in tutta Europa 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*,¹ nel panorama italiano è diventato di stringente attualità in seguito alla promulgazione, nell'agosto del 2019 della legge n. 92 per l'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* la cui sperimentazione è partita nel corrente anno scolastico 2020/21.

La ricerca in ambito educativo ha da tempo avviato una riflessione sui diversi modelli di Educazione alla cittadinanza [2, 1, 3] ha posto l'accento sulla necessità che venga sviluppata in modo interdisciplinare e che il contesto scolastico sia coerente con i valori di una società democratica [4].

L'adozione di una prospettiva sistemica diventa dunque fondamentale per coinvolgere i docenti nella progettazione di curricoli innovativi e di pratiche didattiche che riflettano esperienze autentiche e significative per alunni e insegnanti [1, 5] affinché l'obiettivo ultimo della scuola diventi realmente quello di educare al futuro e a una cittadinanza planetaria [6].

Nel panorama italiano l'attenzione all'Educazione alla cittadinanza è stata recentemente ribadita dal documento del 2018 Indicazioni Nazionali

* Università di Milano Bicocca.

¹ Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))).

e Nuovi Scenari [7]. Nella nota del MIUR n. 3645/18 si evince che «scopo del documento è di rilanciare le Indicazioni Nazionali, ponendo il tema della cittadinanza e quello, ad esso connesso, della sostenibilità come sfondo integratore e punto di riferimento di tutto il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione».

Il testo dei nuovi scenari sposa appieno un'idea di educazione alla cittadinanza agita, vissuta e interdisciplinare, e di un'educazione in generale che «pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro» [7, p. 18] e dichiara in conclusione che «non si tratta di 'aggiungere' nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti» (*ibidem*).

In apparente contraddizione con quest'ultima indicazione nel 2019 viene promulgata la legge n. 92 del 2019, per l'*Introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica* con un monte ore annuo di non meno di 33 ore, che ha aperto numerosi interrogativi su cosa, da chi e come dovrebbe essere insegnato, rianimato il dibattito sui diversi modelli di educazione alla cittadinanza e dato avvio a numerosi corsi di aggiornamento per docenti di ogni ordine e grado sulle diverse tematiche indicate quali prioritarie nella legge, dalla Costituzione al Patrimonio culturale dall'educazione ambientale alla legalità.

Educazione alla cittadinanza in Europa: modelli a confronto

Il più recente rapporto Eurydice del 2017² parla dell'Educazione alla Cittadinanza come di un «*broad and fluid concept*» (p. 19) e propone una definizione che qui riportiamo nella traduzione italiana del documento a cura di Indire:³

² Pubblicato nel mese di ottobre 2017 e realizzato sotto l'egida della Commissione europea. I dati, basati sulle normative e sulle raccomandazioni esistenti, sono stati raccolti dalla rete Eurydice in 42 sistemi educativi e sono corredati dai risultati tratti dalla letteratura accademica e dalle interviste condotte con i relativi attori a livello nazionale.

³ *Eurydice in breve: L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017*, http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice_in_breve_educazione_cittadinanza_2017.pdf

L'educazione alla cittadinanza è una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale (p. 3).

Convergono dunque in questa definizione tre qualificazioni, democratica, attiva e responsabile, alla quale va aggiunto il riferimento alla “cittadinanza globale” (GCED) menzionata nel documento UNESCO nel 2015,⁴ che indica come obiettivi prioritari promuovere «valori, atteggiamenti e comportamenti che sostengano una cittadinanza globale responsabile: creatività, innovazione e impegno per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile».⁵ L'UNESCO inoltre riconosce lo stretto legame tra sostenibilità e cittadinanza globale, attraverso la promozione di un'educazione inclusiva, che indica come funzionale al raggiungimento di tutti i 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 sottolineando che l'ECG è un «meta-obiettivo funzionale a preparare e innescare i cambiamenti culturali propedeutici alla creazione di una società più giusta, equa e sostenibile» (*ibidem*). La promozione di competenze sociali, civiche e interculturali viene perseguita mediante il rafforzamento del pensiero critico, della *media literacy* (competenza mediale) e la promozione di un approccio all'apprendimento fondato sull'esperienza e sulla cooperazione tra scuola e territorio. In continuità con quanto proposto da Audigier sin dai primi anni Novanta nell'ambito dei lavori della Commissione Europea [8, 9]; in questi ultimi decenni sono rinvenibili cambiamenti nei modelli di educazione alla cittadinanza secondo due traiettorie: la prima procede verso un approccio trasversale alle discipline da un orientamento didattico di tipo disciplinare; la seconda riguarda l'acquisizione di competenze (sapere essere) nel contesto scolastico, non solo come capacità di rispettare regole già date, ma come possibilità pratico-metodologica di costruirle tramite gli strumenti tipici della democrazia liberale quali, l'espressione del proprio punto di vista, l'accesso alle molteplici interpretazioni della realtà, la discussione e il dibattito, il confronto, la negoziazione e la mediazione. Questa seconda prospettiva insegna a conoscere e sperimentarsi nella tensione tra diritti dichiarati e quello del

⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2015), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Paris: UNESCO.

⁵ <https://en.unesco.org/themes/gced>.

loro effettivo esercizio in quello “spazio pubblico” [10] che è la scuola, con un esercizio di decentramento cognitivo individuale necessario al fine di fare esperienza di convivenza.

Queste due traiettorie – asse disciplinarietà/transdisciplinarietà e asse normatività/partecipazione – hanno un impatto diverso, che si concretizza frequentemente in forme ibride, nelle pratiche didattiche in termini di “istruzione” (dotare le giovani generazioni di strumenti conoscitivi e di capacità di cercare, costruire, interpretare informazioni e fenomeni culturali e sociali) e di educazione (consentire alle giovani generazioni di esprimersi e di sperimentare il mondo per formare atteggiamenti, opinioni e comportamenti) [11]. Gli approcci possono essere descritti come segue:

- 1) disciplinarietà/normatività: approccio all’educazione alla cittadinanza in termini di “istruzione civica”, focalizzato sull’apprendimento di contenuti disciplinari di ambito giuridico (conoscenza delle carte costituzionali e del funzionamento delle istituzioni democratiche: gli organi principali, la rappresentanza, i processi decisionali, il rapporto tra poteri, il nesso tra istituzioni nazionali e internazionali...) con lo scopo di trasmettere quali sono i diritti e doveri dell’essere cittadini e di far conoscere le tensioni e le contraddizioni nel rapporto tra prescrizioni e azioni.
- 2) multidisciplinarietà/normatività: modello, definibile con la dicitura “educazione civica”, orientato a sviluppare comportamenti e atteggiamenti conformi a quelli attesi dalla società e rispettosi dei diritti dell’uomo e della cittadinanza democratica tramite la conoscenza e l’uso di molti saperi disciplinari;
- 3) interdisciplinarietà/partecipazione: modello in cui le discipline scolastiche collaborano e discutono intorno ad un oggetto comune, o a obiettivi di apprendimento comuni e diventano occasione per discussione e indagine. La sfera d’azione degli alunni si esaurisce nel rispetto reciproco e nell’adesione a norme di comportamento prestabilite: educare alla cittadinanza significherebbe qui educare ai diritti e al potere;
- 4) transdisciplinarietà/partecipazione: approccio basato su dispositivi di apprendimento che valorizzano l’autonomia decisionale degli studenti e che lasciano sullo sfondo il ruolo di mediazione delle discipline nell’opera di teorizzazione dell’esperienza; l’educazione alla cittadinanza è intesa come pratica di cittadinanza attiva.

Il terzo e quarto modello sono ascrivibili all'“educazione alla cittadinanza” inclusiva dell'istruzione e dell'educazione civica, ma nel primo caso strettamente connessa a temi specifici di una disciplina, nel secondo invece connessa ad un'esperienza che viene progettata ed interpretata utilizzando teorie e saperi compositi, ma con schemi cognitivi che oltrepassano quelli abituali delle singole discipline [12]. Le tensioni tra i poli delle due direttrici disciplinarietà/transdisciplinarietà e normatività/partecipazione costituiscono il tratto fondativo del fare educazione alla cittadinanza a scuola e attraversano, a loro volta, altri due nodi contraddittori che qualificano il significato dell'educare alla cittadinanza nel mondo contemporaneo: da un lato occorre sottolineare che la scuola, posta l'asimmetria dei ruoli di insegnanti e studenti nell'esercizio del potere, non possa essere definita nei termini di un'istituzione democratica, pur promuovendo competenze di cittadinanza attiva e benché abbia, come fine ultimo, quello di consentire agli studenti di “saper stare al mondo” [5]; dall'altro, l'educazione alla cittadinanza fa riferimento all'esercizio di diritti e doveri codificati all'interno di una specifica comunità politica, lo Stato nazionale, ma che al contempo sono elaborati e promossi da istituzioni sovranazionali o da dichiarazioni basate su un principio di universalità (Dichiarazione universale dei diritti umani, 1948; Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989; Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, 2000). Emerge, allora, uno scarto non risolvibile tra cittadinanza e nazionalità, tra diritti universali e diritti codificati entro i confini di uno Stato nazionale, che si insinua nel concetto stesso di cittadino e nella definizione del campo di esercizio dei propri diritti [13].

La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica in Italia: spunti per ripensare la formazione degli insegnanti della scuola primaria

Il tema dell'educazione alla cittadinanza è ampiamente rappresentato nelle Indicazioni Nazionali del 2012 [14] nelle quali si riconosce un'articolazione in tre livelli di crescente complessità che corrispondono alla suddivisione degli obiettivi dell'azione educativa in “sapere”, “sapere essere” e “saper fare” [15], in modo da guidare il docente nella progettazione di percorsi,

nell'adozione di metodologie e nella predisposizione di *setting* coerenti con i traguardi per la valutazione delle competenze.

L'approvazione della legge n. 92 del 2019, al di là delle ragionevoli polemiche sulla fumosità delle indicazioni per la sua applicazione e sul ritorno alla dicitura obsoleta di "Educazione civica", può essere vista come un'occasione per sistematizzare le ricerche sull'educazione alla cittadinanza, dare effettiva attuazione alle indicazioni ministeriali ribadite dai *Nuovi scenari* nel 2018 [7] e promuovere la formazione insegnanti su questi temi.

L'articolo 1 della legge ribadisce gli obiettivi fondamentali dell'educazione scolastica nel suo complesso ovvero «la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità» (articolo 1, comma 1).

Sono tre i nuclei concettuali che costituiscono i pilastri della legge: la Costituzione (diritto, legalità e solidarietà), lo Sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio) e la cittadinanza digitale.

Le tematiche di insegnamento sono state individuate in:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c) educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5;
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile.

Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere,

l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura (art. 3, legge n. 92).

La normativa lascia intendere che “educazione civica” si debba occupare di educare alla cittadinanza, sebbene ad una lettura superficiale la norma appaia retrocedere sugli avanzamenti già recepiti nel documento sui Nuovi Scenari (2018). Certamente risalta l’inserimento di contenuti disciplinari che, però, convivono con la logica complessiva dell’educazione, quindi non solo saperi e abilità di natura descrittiva, ma anche obiettivi di competenza, capacità di rielaborazione analitica e soprattutto attenzione all’“essere”, all’esperire pratiche e far propri atteggiamenti e comportamenti legali, di cura del territorio, dell’ambiente e del patrimonio imparando a sentirsi appartenenti ad una comunità allargata, oltre le mura domestiche.

Per altro anche le linee guida per l’applicazione della legge redatte dal MIUR,⁶ che rappresentano un utile strumento di revisione dei curricula scolastici per adeguarli alle nuove disposizioni, sottolineano la trasversalità del nuovo insegnamento. Un punto di attenzione in questa direzione è la necessità di promuovere esperienze educative che abbiano un forte legame con il contesto di vita degli alunni. L’elaborazione di pratiche didattiche innovative per favorire le competenze di cittadinanza attiva attraverso l’educazione alla sostenibilità e al patrimonio e lo sviluppo di un modello di ricerca-formazione sul tema dell’educazione alla cittadinanza sono stati, ad esempio, gli obiettivi perseguiti dal progetto Erasmus+STEP, Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un’alleanza tra scuola e territorio (2015-2018), di ricerca sui temi del vivere insieme, dell’educazione al Patrimonio e allo sviluppo sostenibile [16, 17]. I risultati dei 18 studi di caso condotti in scuole dell’infanzia e primarie in Italia, Francia e Spagna, hanno mostrato la necessità di rafforzare il dialogo e l’integrazione fra i diversi saperi disciplinari e l’intelligenza territoriale [18]. Si è inoltre confermato il ruolo attivo giocato dal territorio e dal patrimonio, materiale e immateriale, in esso conservato nell’offrirsi a bambini e insegnanti come campo d’esperienza e di ricerca e come veicolo per la costruzione del sapere disciplinare e lo sviluppo di competenze trasversali [19, 20]. Il progetto ha sviluppato il tema dell’educazione alla cittadinanza in tre filoni, vivere insieme, educazione al Patrimonio e allo

⁶ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306.

sviluppo sostenibile, o ancor più precisamente *durable* [21], con la finalità di promuovere e rafforzare il dialogo e l'integrazione fra i diversi saperi disciplinari che incidono sulla formazione delle competenze di cittadinanza attiva.

Il modello di educazione alla cittadinanza applicato nel progetto STEP si rifà all'approccio cross-curricolare citato nel rapporto Eurydice a fianco di altri due approcci individuati:

- tema cross-curricolare: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono pensati per essere trasversali nel curricolo e tutti gli insegnanti sono responsabili dell'offerta della materia;
- tema integrato in altre discipline: gli obiettivi, i contenuti o i risultati di apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inclusi nei documenti del curricolo di materie o aree di apprendimento più ampie, spesso di tipo umanistico/scienze sociali;
- materia a sé stante: gli obiettivi, i contenuti o i risultati dell'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono inseriti in una materia a sé stante, con una chiara delimitazione, dedicata principalmente alla cittadinanza.

Nel rapporto, tuttavia, non viene effettuata una valutazione dell'impatto delle diverse strategie e si pone dunque il tema cruciale della discrepanza «tra le normative nazionali e la loro applicazione» [22].

Altro dato fondamentale riportato nel rapporto è che in quasi la metà dei sistemi educativi il tema dell'educazione alla cittadinanza è assente nella formazione iniziale degli insegnanti e «nonostante i progressi realizzati negli ultimi anni, in alcuni paesi sussistono ancora notevoli "vuoti normativi"» [23]. In prospettiva si apre il tema su quali modelli di formazione iniziale e permanente siano adeguati e coerenti con la molteplicità di saperi e competenze implica per formare, nei diversi ordini di scuola, alla conoscenza, ai valori, alle pratiche dell'essere cittadini, sin dall'infanzia.

Bibliografia

1. Audigier F. (2006), L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. In Cristolini S. (ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma: Armando Editore, pp. 100-121.
2. Losito B. (2009), Cittadinanza e Costituzione e la costruzione delle competenze di cittadinanza, *Rivista dell'Istruzione*, 1, pp. 29-33.
3. 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. In: *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Dordrecht: Springer Netherlands, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74464-3>.
4. Zagrebelsky G. (2005), *Imparare democrazia*, Torino: Einaudi.
5. Balconi B. (2017), *Saper stare al mondo. Progettare, documentare, valutare esperienze di cittadinanza*, Parma: Edizioni Junior.
6. Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
7. MIUR (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
8. Audigier F. (1993), *Enseigner la société, transmettre des valeurs: l'initiation juridique dans l'éducation civique*, Strasbourg: Council of Europe.
9. Audigier F., Gillmann J. (2000), *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire: guide méthodologique*, Strasbourg: Council of Europe.
10. Meirieu P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli.
11. Zecca L. (2018), Competenze di cittadinanza a scuola: una prospettiva europea. In: Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 179-191.
12. Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
13. Balibar É. (2012), *Cittadinanza*, Torino: Bollati Boringhieri.
14. MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione LXXXVIII*, Firenze: Le Monnier.
15. Pellerey M. (1998), *L'agire educativo: la pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma: LAS.
16. Nigris E. (2019), Costruire alleanze fra scuola e territorio per la cittadinanza attiva. Progetto Europeo STEP nella scuola dell'obbligo. In: AA.VV., *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 231-238.

17. Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019), Education for Citizenship as a Permanent Laboratory. In: Pineda-Alfonso J.A., De Alba-Fernández N., Navarro-Medina E. (a cura di), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, Hershey (PA): IGI Global, pp. 517-536.
18. Blanc-Maximin S., Floro M. (2018), Territory-based education in elementary schools: PNR Queyras-EN Projects. In: Barthes A., Champollion P., Alpe Y. (eds), *Evolutions of the complex relationship between education and territories*, London: ISTE, pp. 155-172.
19. Balconi B., Fredella C., Nigris E., Zecca L. (2017), Ciudadanía, sostenibilidad y patrimonio: un análisis curricular (educación para la ciudadanía entre escuela y territorio en Italia: currículo formal y prácticas didácticas). In: Martínez Medina R., García-Morís R., García Ruiz C.R. (eds), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS, pp. 324-332.
20. Borghi B. (a cura di) (2008), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio*, Bologna: Pàtron.
21. Legardez A., Simonneaux L. (eds) (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité: questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon: Educagri.
22. Losito B., Damiani V., Ghezzi V. (2019), Civic and citizenship education in Italy: results from IEA-ICCS 2016 on CCE conceptualization and delivery at grade 8. In: *Education and Post-Democracy - Book of abstract*, Scuola Democratica, First International Conference, pp. 84-85, <http://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2019/06/BOOK-OF-ABSTRACT-22-def.pdf>.
23. Eurydice (2017), *Citizenship education at school in Europe*, Bruxelles: European Commission.

Cittadinanza attiva ed inclusione sociale

Valeria Polzonetti*

Margherita Grelloni**

In un contesto culturale, sociale ed economico in rapida evoluzione, in cui la diffusione di dispositivi tecnologici, le variazioni delle metodologie comunicative e lo sviluppo dei social network favoriscono una crescita apparentemente precoce degli adolescenti ed al contempo si riscontra una minor propensione all'assunzione di responsabilità, al coinvolgimento nel sociale ed al confronto generazionale, risulta di fondamentale importanza l'adeguamento dei sistemi educativi per supportare la crescita e la formazione delle nuove generazioni.

I dati relativi alla formazione sottolineano come in Italia sia in diminuzione la percentuale di studenti che completa il percorso scolastico e formativo, ancora bassa la percentuale dei laureati e si abbia il triste primato dei cosiddetti NEET (*Not Engaged in Education, Employment or Training*).

Questo scenario poco rassicurante, unitamente all'emergenza sanitaria e alle inevitabili ripercussioni socio-economiche, sottolineano l'urgenza di una riflessione volta a mettere in campo strategie per riconquistare il dialogo con i giovani, rinnovare il loro senso di fiducia nelle istituzioni e nel valore della formazione continua, quale strumento di crescita ed affermazione individuale in una società coesa, collaborativa ed inclusiva.

L'Università, in questa partita così delicata, è chiamata a ribadire l'importanza della Formazione, della Cultura e della Scienza per lo sviluppo del sistema Paese, facendosi promotrice di un processo di cambiamento che possa fungere da volano per la crescita diffusa del cittadino, attraverso la filiera Scuola-Università-Mondo del lavoro.

* Consiglio direttivo GEO, Università di Camerino.

** Università di Camerino.

Fruitori del processo di formazione e dei sistemi educativi, gli studenti rappresentano la risorsa da valorizzare attraverso il loro consapevole coinvolgimento attivo.

A tal fine, risulta fondamentale focalizzare l'attenzione sulla formazione degli insegnanti e sullo sviluppo di progetti di continuità tra Scuola ed Università che possono concretizzarsi attraverso il ricorso a metodologie didattiche innovative ed attività di Orientamento.

L'Università di Camerino ha riconosciuto il ruolo fondamentale delle proprie azioni orientative, con risvolti in termini di "Educazione, Cittadinanza e Costituzione", facendo propria l'idea per cui l'orientamento è fondamentale affinché «l'individuo e la comunità sviluppino la capacità di analizzare e porsi criticamente nei confronti di assunti e di relazioni di potere, di creare network, costruire reti solidali e creare nuove opportunità condivise» sposando pienamente l'idea per cui «l'orientamento punta a far sì che la persona e i gruppi siano in grado di lottare nel mondo che li circonda e siano in grado di immaginarsi un mondo diverso, un mondo migliore» [1].

Partendo dal concetto di "Career Management Skills" (CMS), come insieme di competenze che ogni cittadino dovrebbe avere per orientarsi in una società complessa e dinamica [2], l'Università di Camerino sta lavorando da anni per far sì che le proprie azioni orientative siano mirate al potenziamento di tutte quelle competenze trasversali utili al raggiungimento di una elevata capacità di esercizio della propria cittadinanza, partendo da una scelta consapevole del futuro e da una profonda conoscenza di sé e delle opportunità che lo circondano.

Già nel 2014, grazie al progetto europeo "L.E.A.D.E.R. – Learning and Decision Making Resources", finanziato dal Programma Erasmus Plus, Unicam, supportata da un importante partenariato, partendo dalla constatazione di un ampio divario fra i diversi paesi dell'Unione Europea, circa lo stato di sviluppo di un proprio quadro di riferimento sulle Career Management Skills, si proponeva di identificare e sviluppare approcci, metodi e strategie di orientamento, che sostenessero lo sviluppo delle CMS nello studente, quali strumenti fondamentali per il potenziamento di competenze trasversali indispensabili a formare un cittadino attivo.

Il punto cardine del percorso è stato intervenire sulla formazione di orientatori, *tutor* ed insegnanti dei diversi contesti educativi e formativi, consapevoli che il ruolo di questi ultimi è fondamentale per garantire un

apprendimento efficace delle competenze necessarie ad orientarsi in un'ottica *lifelong*. Il risultato principale del progetto, ovvero l'individuazione di un frame condiviso sulle CMS, ha permesso agli operatori di orientamento di Unicam, e di quelli della rete orientativa di cui l'Ateneo fa parte, di passare ad una "Progettazione per competenze" dei percorsi messi in atto, ed ha rappresentato la base di partenza per un successivo *step*.

Con il progetto "My Future – Improving Digital Skills for career guidance", finanziato nell'ambito KA2 – Partenariati Strategici, infatti, si sono voluti creare degli strumenti utili a studenti, insegnanti e operatori di orientamento, ai fini del potenziamento delle competenze trasversali, partendo proprio dalle Career Management Skills. Il servizio Orientamento di Unicam ha deciso di applicare tali strumenti ai percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, riconoscendo agli stessi una importante valenza orientativa. A questo proposito è stato elaborato un catalogo di percorsi tra cui lo studente poteva scegliere: alcuni di questi erano di tipo settoriale, legati a singole discipline (percorso sul farmaco, percorso giuridico etc.); altri percorsi erano di carattere interdisciplinare, e miravano a far conoscere le figure professionali, ed i rispettivi percorsi formativi, che collaborano in particolari ambiti lavorativi (ad esempio "La scena del crimine" vedeva l'intervento del chimico, del biologo, dell'informatico, del giurista, del geologo). Con il progetto "My Future" è stato anche realizzato un e-portfolio, un vero e proprio diario per documentare, condividere e riflettere sulla propria esperienza. Lo strumento, affiancato all'utilizzo di una specifica piattaforma e-learning, è stato sperimentato nel percorso di Alternanza all'interno dei nostri laboratori con un gruppo di 25 ragazzi. Dopo una prima giornata di attività orientative, dedicate ad una riflessione sull'esperienza che si andava ad affrontare, i ragazzi hanno avuto l'opportunità di vivere la vita da studenti universitari per 3 settimane, durante le quali hanno usato strumenti digitali per approfondire, esplorare e riflettere sull'esperienza.

Il lavoro si è concluso con un laboratorio nel quale si è valutato il valore dell'esperienza svolta, che gli studenti hanno collocato all'interno del loro profilo scolastico e professionale. L'utilizzo dell'e-portfolio è stato messo a sistema e rappresenta un importante mezzo per supportare lo studente nel documentare le tappe significative nell'acquisizione di competenze e nel processo di apprendimento e orientamento degli studenti che svolgono percorsi di orientamento in Unicam, supportandone la riflessione metacognitiva, l'autovalutazione e la progettualità.

Una volta acquisito il quadro metodologico di riferimento e gli strumenti per supportare azioni orientative utili allo sviluppo delle competenze trasversali, indispensabili a formare un cittadino attivo e consapevole, l'Ateneo, nell'ambito dei Piani di Orientamento e Tutorato (POT), in particolare del progetto V.A.L.E. – Vocational Academic in Law Enhancement, ha voluto dare un ulteriore contributo al tema “Educazione, Cittadinanza e Costituzione”, credendo nella possibilità di poter trasmettere contenuti importanti tramite le attività di orientamento. Uno dei risultati esemplificativi, in questo senso, è rappresentato dalla realizzazione di un percorso PCTO che ha portato alla realizzazione di una guida sui “Sentieri fruibili delle Marche – 24 percorsi per utenza ampliata”, realizzata con il prezioso contributo degli studenti di un Istituto Superiore.

In conclusione, sono stati descritti progetti ed attività che sottolineano come l'orientamento possa contribuire positivamente alla crescita dei giovani nell'ottica della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale. Le attività di orientamento che favoriscono l'acquisizione di *soft skills* e di competenze utili per orientarsi durante tutto l'arco della vita sono di fondamentale importanza per un cittadino che intende vivere a pieno le sfide del futuro. Potenziare l'orientamento e strutturare attività rivolte anche ai ragazzi delle scuole primarie di primo e secondo grado potrebbe contribuire a migliorare l'approccio alle scelte.

Bibliografia

1. Hooley T., Sultana R.G., Thomsen R. (2017), The neoliberal challenge to career guidance – mobilising research, policy and practice around social justice. In: Hooley T., Sultana R.G., Thomsen R. (eds), *Career Guidance for social justice: Contesting neoliberalism*, London: Routledge.
2. Borbely-Pecze T.B., Hutchinson J. (2014), *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies*, Jyväskylä (Finland): ELGPN.

Educare alla legalità, attraverso la giustizia riparativa

Carlo Alberto Romano*

Ogni giorno, ciascuno di noi condivide il proprio mondo con altri. Ognuno di noi è inserito in una rete di relazioni che configurano il suo stare al mondo e tali relazioni trovano vincoli o stimoli nelle regole di convivenza.

Vincoli o stimoli, a seconda di come siano lette, vissute o interpretate, le regole possono assumere connotazioni eterogenee, con una costante: la loro assoluta imprescindibilità, talmente connaturata da farci vivere la dimensione della quotidianità in modo assolutamente spontaneo e senza che ci si fermi a riflettere sulla genesi di ruoli, relazioni, prassi, procedure e sistemi da cui, pure, quotidianamente siamo intercettati e nei quali agiamo, più o meno consapevolmente. L'agire quotidiano è un agire pratico che si sofferma il meno possibile a riflettere su ciò che incontra. La routine ci ingabbia e le nostre azioni si orientano verso scopi e obiettivi sui quali, analogamente, non ci interroghiamo.

In poche parole, ogni giorno trascorso noi ci adeguiamo al mondo che ci circonda, senza chiederci come e perché questo funzioni. I sociologi parlano in proposito di interiorizzazione delle norme sociali. Nel corso dei primi anni di vita, inevitabilmente si struttura in ciascuno di noi un'idea fortemente vincolante della relazione che ci lega al mondo esterno, creando l'antecedente necessario alla configurazione del livello di auto ed etero soddisfazione che successivamente le sue e altrui aspettative andranno a costruire e sulle quali si baserà il comportamento più o meno conformato della persona.

Naturalmente nel tempo questo modo di interiorizzare le norme è andato mutando, in funzione dei cambiamenti che gli scenari relazionali e sociali hanno subito. In tale percorso di cambiamento un ruolo fondamentale ha e

* Università degli Studi di Brescia, Presidente Associazione Carcere e Territorio di Brescia, OdV – ETS.

ha avuto il passaggio verso interiorizzazioni di valori condivisi, talvolta assunti per convenzione (valori normativi) talaltra per rivelazione (valori religiosi).

Nella vita quotidiana, dunque, ciascuno di noi si “autogestisce”, più o meno efficacemente e più o meno consapevolmente, utilizzando tale assetto valoriale.

Il nostro agire, infatti, si pone dei limiti che solo in ultima istanza sono frutto del controllo delle istituzioni preposte al mantenimento dell'ordine e della civile convivenza. Tali istituzioni esistono, ma sono sullo sfondo e raramente agiscono su di noi, se non in situazioni particolari e contingenti. Il nostro “autocontrollo” si basa principalmente sul fatto che (quasi) tutti noi, ogni giorno, agiamo esattamente come pensiamo che gli altri si aspettino noi agiamo nei loro confronti e come noi ci aspettiamo debbano agire gli altri nei nostri confronti. Questo conformismo ci spinge giorno dopo giorno verso il perseguimento dei nostri obiettivi.

In questo conformismo può annidarsi la banalità del quotidiano, una sedimentazione comportamentale di senso comune, nella quale l'unico vero riferimento è il non avere riferimenti valoriali. Un galleggiamento costante, inattivo, inconcludente, il minimo sindacale della espressività umana, il “6 politico” della relazione empatica ed emotiva. Un conformismo tendente alla banalità che assorbe l'intero quadro cognitivo, l'inventario delle categorie morali, l'universo dei simboli e delle immagini attraverso le quali il mondo viene elaborato e vissuto.

Un conformismo che diventa valore esso stesso, incapace di individuare propri autonomi spazi di riflessione e autovalutazione a favore di atteggiamenti diffusi e condivisi, che si manifestano in condotte massificanti e che vanno dal pedissequo asservimento alle tendenze “di moda” alla elasticità con cui vengono liquidati alcuni precetti comportamentali e religiosi all'indifferenza verso situazioni che riguardano “gli altri” e che invece dovrebbero muovere reazioni di convinta e sincera solidarietà.

Un conformismo valoriale che trasforma ciò che ci circonda in indifferenza, prima emotiva poi fattuale. Una indifferenza che, inevitabilmente si trasforma nel tempo in diffidenza e poi in paura.

È la paura di perdere ciò che abbiamo, messo in discussione da condizioni sociali molto meno stabili che nel recente passato, unita alla paura di un futuro che sfugge alle nostre capacità analitiche che diventa paura del diverso,

dell'altro, del nuovo e di tutto ciò che non sia la nostra tranquilla esistenza routinaria, travolgendo in questa insensata corsa quei riferimenti che pure conosciamo, che sono nei libri che abbiamo letto e studiato, nelle parole che abbiamo ascoltato, nelle opere che abbiamo visto.

Per contrastare questo rischio serve una rinnovata azione educativa, rivolta a soggetti in età evolutiva ma anche ad adulti, capace di rinverire la capacità di ascolto attraverso una proposta che sappia incidere sull'immobilismo conformista ed egoistico, capace di ridare entusiasmo ad un atteggiamento di rassegnata ineluttabilità, ormai da tempo capillarmente e trasversalmente diffusosi.

Educare alla legalità può essere una risposta? Personalmente ritengo di sì, anzi ne sono assolutamente convinto. Ma con alcune *conditio sine qua non*.

La prima *conditio* che vorrei puntualizzare riguarda i propri riferimenti concettuali. Non si può pensare di costruire percorsi educativi se non si è assolutamente chiari su quali siano i propri valori di riferimento, eliminando ambiguità di sorta e "cerchiobottismi" di facile appeal. La Costituzione della Repubblica italiana può esserlo. Non vi è un passaggio, una teoria o una singola parola, in questo testo che susciti perplessità. E dalla Costituzione ritengo sia opportuno iniziare per definire il significato di educazione alla legalità, il quale trova una sua attualità e adeguatezza proprio laddove venga contrapposto al conformismo egoista e imbevuto di indifferenza cui si faceva cenno in precedenza: il contesto entro il quale deve incunarsi una proposta educativa alla legalità. Si tratta cioè di proporre un percorso educativo in grado di soddisfare il bisogno di trovare un senso all'esistere, autentico, profondo, umano.

La nostra Costituzione dice come la solidarietà non sia un lusso da relegare ai momenti di benessere morale e materiale ma costituisca invece un inderogabile dovere, ma forse tendiamo a dimenticarlo.

Per acquisire consapevolezza del valore della solidarietà dobbiamo quindi educarci a riconoscerla come strumento di crescita individuale e collettiva.

La seconda *conditio* riguarda pertanto l'idea che le regole debbono essere insegnate ma non imposte. Le relazioni con le persone aiutano a comprenderle e possono fornire validi strumenti per affrontare i problemi di cui soffrono. Porsi in relazione significa accompagnare e dare un senso completo

al significato dell'azione educativa. Educare deriva da *ex ducere*, condurre, guidare fuori, fuori quindi dalla crisi valoriale, che pretende di colmare vuoti esistenziali drammaticamente profondi e assai maggiormente esigenti.

L'hic et nunc che così spesso sembra marcare negativamente le condotte dei nostri ragazzi, molto frequentemente è un tentativo di superare dimensioni abbandoniche delle quali gli adulti hanno pesanti responsabilità rese ancor più gravi dal non aver capito che la richiesta fosse di ascolto e non di un effimero possesso a forma di cellulare o scarpa griffata.

Quante volte ascoltiamo veramente i problemi (o ciò che comunque per essi rappresenta un problema) dei nostri ragazzi? Un problema comune a molti genitori e a tante figure che rivestono un ruolo educativo è proprio quello di trovarsi gestire dialoghi vuoti, nei quali si parla di tante cose senza riuscire a superare la barriera emotiva che mette in comunicazione autentica con gli interlocutori. Una situazione in cui si sente, si danno risposte ma non si ascolta veramente. La mancanza di sintonia produce il rischio di un intervento educativo assolutamente sconnesso, dislocato su un piano formale che inevitabilmente finirà per essere trascurato se non del tutto ignorato dal destinatario. Estraneità alla quale si tenterà di ovviare attraverso l'inevitabile utilizzo della comunicazione autoritaria.

L'autoritarismo impone un punto di vista estraneo all'identità dei ragazzi che invece devono potersi sperimentare nella scelta del punto di vista da accogliere. L'accompagnamento consente di guidarli in modo discreto, efficace, opportuno verso tale scelta.

L'educazione alla legalità, per avere senso, deve divenire un cammino di accompagnamento percorso congiuntamente e non mai una mera consegna di pacchetti formativi a destinatari distratti o indifferenti.

La terza *conditio* riguarda gli esempi; si può insegnare legalità solo se si è credibili.

Tutti abbiamo avuto modo di constatare situazioni nelle quali un genitore impartisce al figlio perentori divieti, appena dopo averli, più o meno palesemente, violati.

I richiami a comportamenti regolari hanno scarse o nulle probabilità di essere condivisi se chi li impartisce è latore di disarmante incoerenza.

Se le regole sono considerate strumenti necessari solo per gli altri, è del tutto inutile insegnarle.

Se invece vogliamo educare alla legalità dobbiamo esserne convinti e coerenti testimoni, quotidianamente, in tutti i settori dell'esistenza.

La quarta *conditio* riguarda l'idea che la legalità possa essere intesa come un insegnamento astratto e formale, qualcosa da acquisire una volta per tutte e che ciò ponga al riparo da altri, impegnativi compiti quotidiani. Così non è! La legalità va vissuta e affermata tutti i giorni, attraverso le scelte che la vita quotidiana ci obbliga a prendere e che dobbiamo (dovremmo) affrontare in coerenza rispetto ai buoni principi di cui siamo assolutamente convinti.

L'atteggiamento di favore verso uno stile di vita eco compatibile, per esempio, non può essere una mera affermazione di tendenza. Se ci si crede occorre orientare adeguatamente la propria condotta e superare l'idea che tanto non sarà certo un singolo a cambiare il destino del mondo. Chiediamo di adottare, e soprattutto adottiamo, piccoli/grandi accorgimenti quotidiani. Saranno un segnale tangibile dell'impegno e costituiranno un inequivocabile indicatore del fatto che il livello di sensibilità verso il problema è passato dalla fase della consapevolezza inerte alla fase della partecipazione attiva.

La quinta *conditio* esige che all'educazione alla legalità si affianchi l'educazione alla cittadinanza. Educare alla legalità senza occuparsi di educare alla cittadinanza sarebbe un grave errore. Credo che l'integrazione fra questi due assetti educativi possa agevolare il cammino che porta i ragazzi a divenire adulti responsabili e solidali.

Si sa che nella scuola, anche a fronte di un apprezzamento dichiarato esplicitamente, l'educazione alla cittadinanza incontra spesso varie difficoltà e ostacoli. Ciò ha prodotto approcci diversificati ed eterogenei alla disciplina, divisi fra programmi minimali in cui l'educazione alla cittadinanza si esaurisce con una fugace (e spesso sterile) lettura della Costituzione e progetti enfatici che purtroppo si limitano ad esprimere il loro potenziale al momento della presentazione, non facendo corrispondere analogo impegno nella fase di attuazione del percorso didattico.

La collocazione dell'educazione civica nel curriculum didattico ha costituito già di per sé un problema, al punto, come è noto, da essere oggetto di rinvio la sua definitiva attuazione, anche perché ha innegabilmente innescato palesi conflitti di attribuzione di competenze (e purtroppo, talvolta, anche di scarico reciproco) fra docenti. Ciò deriva dalla particolare configurazione

concettuale di questa materia, combinazione articolata di strumenti cognitivi e motivazionali vocati a collocarsi nelle coscienze più che nelle conoscenze e come tale difficilmente ascrivibile a un unico alveo disciplinare. L'educazione alla cittadinanza è il luogo della presentazione dei valori, della condivisione delle esperienze, del consolidamento delle legittimazioni relazionali.

Il risultato di questa particolare configurazione è che l'educazione alla cittadinanza a scuola è spesso ritenuta una materia a parte, sacrificandone però, di conseguenza, gli aspetti di stretta sovrapposizione con i principi fondativi della pedagogia scolastica. A mio sommosso parere questo è un errore e vanifica il potenziale educativo di questa materia.

La incredibilmente rapida evoluzione tecnologica ha trasformato il sistema della comunicazione, soprattutto attraverso Internet che consente una diffusione illimitata del passaggio di informazioni e ha reso tale prerogativa l'elemento caratterizzante la società attuale; chi considera tali fenomeni come una mera infrastruttura tecnica priva di valore tende a sottodimensionarne la portata riducendo al contempo il legame con l'idea tradizionale di cittadinanza.

In realtà la rete globale rappresenta un modello in cui la dimensione seppur virtuale soppianta quella territoriale. Affermare che in classe sia preferibile affrontare, mediante un approccio tecnico-operativo, i rischi dell'utilizzo delle nuove tecnologie, significa non capire che educazione alla cittadinanza passa anche attraverso la formazione di utenti responsabili di tale rete e che anzi, i futuri cittadini dovranno avere conoscenze adeguate sul piano informatico per essere attori preparati e idonei in un consorzio sociale in vertiginoso progresso. Educazione civica e corretto uso di internet non sono quindi materie inconciliabili o incompatibili. Tutt'altro. Ciò deve persuadere i docenti (e i genitori degli studenti) a togliere la patina di polvere valutativa cui sembra destinata questa materia, evitandone quindi la collocazione in termini di eventualità residuale e comunque di marginalità programmatica.

Il richiamo ai genitori non è certo casuale. Le difficoltà ad imporsi dell'educazione alla cittadinanza non riguardano soltanto la scuola, ma anzi e assai spesso, le configurazioni sociali esterne che tendono ad individuare scale di priorità nell'apprendimento, all'interno delle quali l'educazione alla cittadinanza difficilmente si pone ai vertici. Le famiglie arrancano per tenere il passo di un tumultuoso cambiamento che, per la prima volta nella storia umana, propone la suggestiva idea che siano le generazioni successive ad insegnare

prassi operative alle generazioni precedenti. Il rischio concreto è quello di essere portati a delegare alla scuola, anche per un comodo meccanismo di deresponsabilizzazione, il compito di tramandare regole comportamentali che contemplan i cambiamenti meno facili da comprendere e assimilare.

Del resto, tumultuoso è stato anche il cambiamento nel rapporto di genere e tra le generazioni. Le definizioni concettuali di bambino, ragazzo, e di genitore hanno subito cambiamenti di vario tipo. Se poi devono essere declinate al femminile, le difficoltà aumentano. Si pensi all'atteggiamento nei confronti di bambini e ragazzi, ondivago fra un indiscutibile afflato protettivo nei confronti di soggetti comunque deboli e vulnerabili e il tentativo di introdurre una innovativa considerazione del minore quale soggetto responsabile e capace di esercitare dei propri diritti.

Assetti concettuali che possono confliggere, se non adeguatamente orientati e che la proposta educativa deve riassumere con equilibrio, individuando la migliore prospettiva che consenta di temperare gli obiettivi di costante protezione e di autonomia nella crescita.

Come non pensare, poi, che la multiforme tendenza ai mutamenti in campo sociale richiede ai percorsi di educazione alla cittadinanza una complessità e multidisciplinarietà di risposte, sotto diversi e molteplici profili, che vanno dalla corretta conoscenza degli assetti normativi in cui si è chiamati ad esprimere il proprio diritto/dovere di partecipazione alla responsabile valutazione delle problematiche di tipo umanitario e solidale, cui, sempre più spesso e purtroppo, si preferiscono dare risposte di tipo ideologico anziché proposte risolutive basate su quadri analitici metodologicamente corretti e scientificamente orientate.

Qualsiasi proposta di percorso educativo non può ignorare le complessità riscontrate, amplificate dai rivolgimenti sociali in corso e deve altresì saper riconoscere i diversi profili evocati, al fine di sviluppare un modello di cittadinanza idoneo e attuale. Ogni futuro cittadino dovrà responsabilmente essere consapevole di appartenere a una società mutevole e globalizzata, nella quale i *laudatores temporis acti* rappresentano un fastidioso orpello da superare, attraverso una coerente condivisione di responsabilità, la conoscenza e accettazione delle differenze culturali, l'attitudine allo sviluppo delle capacità di critica autonoma (con il conseguente rifiuto del pensiero massificato) e la volontà di contrastare il conflitto sociale mediante una partecipazione attiva, cosciente e vigile.

Un progetto educativo alla cittadinanza deve saper potenziare l'attitudine alla critica consapevole, muovendosi sotto diversi profili; il profilo individuale, spronando a modificare i comportamenti errati anche se diffusi e temporalmente consolidati; il profilo sociale, riuscendo a far crescere la propensione all'impegno pubblico; infine il profilo culturale che sappia introdurre conoscenze e competenze idonee a fronteggiare situazioni nuove e originali, rispetto alle quali l'idea vincente sia quello del confronto con altre esperienze e l'individuazione di quelle affermatesi con successo.

La prospettiva sovranazionale ha da tempo proposto modelli di superamento dei concetti di identità locale e particolare a favore di una visione più ampia e complessa. Naturalmente ciò non significa l'abbandono delle proprie radici culturali e identitarie ma la creazione di un pensiero inclusivo, che sappia coniugare il mantenimento delle proprie caratteristiche identitarie con l'organizzazione di un modello di coesistenza delle e nelle differenze, nel rispetto di un pluralismo sociale, culturale e religioso.

Il tema dell'identità culturale, così sentito in questo scampolo di millennio e così fortemente percepito nella società attuale come minacciato dal venir meno degli assetti tradizionali, non può essere ignorato da un progetto di educazione alla cittadinanza; l'insegnamento dovrà/potrà comprendere elementi di tradizionale conoscenza della cultura civica, afferenti al patrimonio culturale, normativo, linguistico, istituzionale e religioso del proprio paese, adottando l'idea che l'ingresso di altre modelli culturali e religiosi (e la convivenza con persone che ne sono portatrici) non necessariamente significhi l'erosione del proprio ma anzi può divenire strumento di notevole arricchimento culturale.

Ciò che manda in crisi i delicati equilibri relazionali, non è assolutamente la cospicua dotazione culturale degli individui chiamati a convivere ma, al contrario, la lacunosità delle conoscenze, il vuoto culturale che, notoriamente e per meccanismi che la psicologia sociale ha ben spiegato, tende a essere colmato dal luogo comune, dal pregiudizio, dallo stereotipo.

Consentire ai membri di un consorzio sociale il più elevato livello possibile di accesso agli strumenti culturali è garanzia di un diffuso atteggiamento pluralista, democratico e civile. Le difficoltà o impossibilità di accesso, al contrario, pongono le basi dell'intolleranza, della diffidenza e del sospetto. L'inclusione solidale passa attraverso il rafforzamento della coesione sociale la quale a sua volta è garantita dall'uguaglianza dei cittadini.

Sono convinto che un imprescindibile passaggio verso questa condizione risieda nell'abbandono delle ideologie integraliste e delle logiche politiche ostentate. Al contrario una formazione alla condivisione, praticata nelle forme aggregative riconosciute dalla Costituzione e di cui la nostra società è, per fortuna, innervata, costituisce un presupposto fondamentale. Insegnare ai giovani il beneficio dell'impegno civile, attuato nelle forme dell'aggregazione libera, gratuita e volontaria è un formidabile ausilio contro il rischio del conformismo astensionistico, improduttivo quanto inutile.

Tale risorsa, tra l'altro, può essere d'aiuto anche per ridimensionare il valore della ricchezza materiale, innegabile motore del progresso economico ma sterile concetto di riferimento esistenziale, soprattutto se unico. Il pensiero che ponga al centro del proprio agire valori non consumistici ma di matrice culturale o religiosa, potrebbe consentire, tra l'altro, il riconoscimento delle altrui esigenze e, di conseguenza, dare modo agli individui di riconoscere la dignità insita in ciascun essere umano, indipendentemente dal suo lignaggio sociale e/o economico.

Una sincera e sentita volontà di partecipazione all'impegno sociale, costituisce un obiettivo fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Il relativismo individualista frutto dell'organizzazione sociale determinatasi nel mondo occidentale con il liberismo post-bellico mostra un suo possibile lato debole nella evidente soddisfazione che accompagna le esperienze di condivisione solidaristica, come ben sanno gli educatori che a scuola, negli oratori o nei centri di aggregazione giovanile ottengono i propri migliori risultati coinvolgendo i ragazzi in esperienze di questo tipo.

La cittadinanza reclama un'educazione basata su strumenti di autonoma sperimentazione civica, volta a esercitare una funzione critica che consegna al (futuro) cittadino capacità decisionali maturate nel confronto consapevole e opzioni comportamentali indifferenti alla dilagante e ingerente colonizzazione argomentativa del sistema mediatico e quindi dei gruppi di potere ad esso retrostanti. Se si pone come asse portante del progetto educativo l'obiettivo di costruire capacità orientativa all'interno di un sistema complesso, si può superare il problema dell'ancoraggio identitario ai falsi miti e alle appartenenze refrattarie.

Il multiculturalismo da tabù può divenire così una risorsa in grado di favorire l'inclusione e quindi la coesione sociale. Modificando il concetto stesso di identità che da legato successorio diviene legame relazionale, passando per

una trasformazione della percezione delle diversità, non più produttrici di paure ma di confronto e scambio.

Questa complessità rappresenta una sfida davvero intrigante per l'educazione alla cittadinanza ma dà anche conto del perché l'educazione civica stenti a essere sistematizzata nelle proposte formative scolastiche, timorose di confrontarsi con una disciplina che oscilla inevitabilmente fra istanze normative e scale valoriali.

Capita quindi che l'educazione ai valori troverà come chiave di lettura l'elaborazione soggettiva, in prospettiva etica, delle relazioni interpersonali, mentre quella istituzionale-normativa si insinuerà nella didattica di storia e diritto, connessione ritenuta la più immediata fra quelle disponibili. Occorre però sempre ricordare come diversi siano gli statuti concettuali di educazione alla cittadinanza ed educazione alla legalità, al punto da ritenere che il miglior risultato sia raggiungibile solo abbinando i due percorsi educativi.

Nel tentativo di dare coerenza fra pensiero e attività, la Organizzazione di Volontariato Carcere e Territorio di Brescia, di cui mi onoro di essere Presidente, ha avviato da qualche anno percorsi di educazione alla legalità e alla cittadinanza. L'Associazione Carcere e Territorio nacque nel 1997 da un'idea del compianto dottor Giancarlo Zappa, allora Presidente del Tribunale di Sorveglianza a Brescia, appena collocatosi a riposo. Il progetto statutario di ACT-OdV si pone come finalità generale quella di intervenire rispetto ai percorsi di inserimento sociale di persone in esecuzione penale.

Riteniamo infatti che la comunità locale possa favorire un allontanamento dalle reti di relazione legate al reato (che in carcere permangono e anzi spesso si creano e/o consolidano) e un inserimento in reti di relazioni legati a differenti valori (legati agli ambiti affettivi, lavorativi, ricreativi, ecc.) con un conseguente aumento delle opportunità di inserimento sociale e di costruzione di percorsi di autonomia per la persona, dando attuazione al principio sancito dall'art. 27 della Costituzione riguardante il fine rieducativo della pena. Crediamo fortemente che ciò favorisca una riduzione delle possibilità di recidiva e quindi un aumento della sicurezza collettiva.

ACT-OdV svolge il proprio intervento, in particolare, su due livelli:

- Con soggetti in esecuzione penale infra ed extra muraria, agendo sui bisogni consapevoli ed inconsapevoli legati alle difficili condizioni di detenzione, sviluppando capacità di gestione autonoma della propria vita.
- Con il territorio, avvicinandolo a una idea costruttiva e innovativa della pena detentiva e delle misure di comunità, realizzabili appieno solo congiuntamente alla collettività che può fornire gli interventi e gli strumenti necessari, oltre che il necessario supporto concettuale.

Lo spirito che ci anima è la volontà di creare un ponte tra il carcere e il territorio, per far sì che la popolazione esterna non ignori la situazione delle persone in esecuzione penale e che i detenuti non rimangano completamente emarginati, motivo a causa del quale, una volta usciti, potrebbero commettere nuovi reati.

In aggiunta ai numerosi ed eterogenei progetti che tradizionalmente gestiamo, da qualche anno abbiamo affiancato percorsi di “giustizia ripartiva” affinché anche le vittime di reato e la Comunità intera possano trovare, nei percorsi di riabilitazione individuale, la opportuna tutela delle loro giuste, ma spesso non riconosciute, esigenze. In questa cornice abbiamo promosso il coinvolgimento di altri enti del terzo settore, al fine di individuare diverse realtà del “sociale” presso cui avviare progetti di misure sostitutive e inclusive, sia laddove esse vengano disposte normativamente sia dove concretizzino una scelta di impegno volontario e riparativo autonomamente intrapresa dal condannato. L'intervento più attuato in questi anni si è declinato sotto l'egida della recente modifica normativa dell'art. 20-ter dell'Ordinamento penitenziario, grazie alla quale i detenuti possono fuoriuscire dal regime detentivo per svolgere attività non remunerata a favore della collettività (sempre al fine di riparare il danno procurato con la propria azione delittuosa). In tale prospettiva il Comune di Brescia ha stipulato con ACT-OdV una convenzione di cui sono parte anche il Tribunale di Sorveglianza di Brescia e i due istituti penali cittadini avente ad oggetto proprio la promozione e la realizzazione di attività non remunerata a favore della collettività da parte di persone in esecuzione penale.

Per quanto concerne l'intervento nelle scuole, da circa un decennio un percorso dedicato alle scuole superiori, che ha l'obiettivo di costruire una connessione tra il carcere e la scuola, una nuova cultura della giustizia, mediante l'incontro e il confronto tra volontari, esclusivamente giovani, e stu-

denti del territorio locale, proponendo confronti inerenti la realtà del carcere, la devianza, la legalità.

Gli incontri a scuola prevedono anche, ma non necessariamente, il coinvolgimento di persone ex detenute o che lavorano a vario titolo nel sistema penitenziario e, con esse, verranno analizzate tematiche specifiche per stimolare gli studenti a maturare una propria visione della realtà carceraria, il più possibile scevra da ogni condizionamento e, contemporaneamente, promuovere una cultura della legalità e dell'adesione alle norme su cui si fonda la nostra società. Con ovvia fatica, in tempo di emergenza pandemica, gli incontri sono stati effettuati anche in modalità "a distanza".

Sono previsti incontri seminariali di approfondimento relativi a temi specifici quali "giustizia e narrazione mediatica", "carcere e affettività", "detenzione e diritti umani"

Per tutti gli studenti si prevedono confronti sul significato della sanzione, dell'esecuzione penale esterna e sul valore costituzionale della pena.

Molti studenti che hanno partecipato a questi percorsi hanno poi chiesto e ottenuto di svolgere approfondimenti formativi presso la nostra associazione, ove hanno potuto sperimentare il senso dell'alternanza scuola – lavoro o, oggi, della PCTO.

Da qualche anno a tale intervento è stato abbinato un concorso, aperto agli studenti delle scuole secondarie superiori e denominato palla al piede, che consente agli studenti, utilizzando forme espressive libere, di descrivere i loro pensieri e idee sul concetto di carcere.

La giustizia riparativa è un modo diverso di intendere il fatto-reato; può essere definito un percorso nel quale tutte le parti coinvolte si incontrano per affrontare le conseguenze del reato e cercano di attivare azioni riparative volte al ripristino del legame sociale tra autore, vittima e collettività incrinato dal reato stesso. In primo luogo la giustizia riparativa promuove la responsabilizzazione dell'autore, altrimenti sostanzialmente privo di reali occasioni per prendere coscienza delle conseguenze che le sue azioni hanno prodotto.

Tale obiettivo, fondamentale anche in termini di abbattimento della recidiva, non può essere perseguito attraverso teorici programmi di "rieducazione", bensì facendo vedere all'autore i danni causati dal suo comportamento e chiedendogli, per quanto possibile, di porvi rimedio attivamente. La Giustizia riparativa può inoltre restituire visibilità alla dimensione sociale

del crimine, senza la quale la pena altro non è che mera afflizione dagli esiti spesso controproducenti e contribuire in questo modo a diminuire l'insicurezza percepita (virtualmente) derivante soprattutto dalla lontananza della comunità dall'amministrazione della sicurezza e della giustizia.

Per dare un significato anche pedagogico concreto a questa concezione l'Associazione Carcere e Territorio ha, nel tempo, organizzato Corsi di Educazione alla legalità per condannati alla sanzione sostitutiva del Lavoro di Pubblica Utilità ai sensi della normativa sulla circolazione stradale, che prevedeva una formazione, erogata da esperti nei tre profili di educazione alla guida responsabile, educazione alla salute ed educazione alla legalità.

All'interno degli Istituti penali di Brescia, ACT-OdV ha da tempo avviato anche un corso per detenuti, avente ad oggetto i diritti umani declinati secondo una prospettiva attiva; il corso, detto P4HR (Prison for Human Rights) si propone di educare «alla pace e ai diritti umani», per formare nei detenuti la coscienza di “cittadino” e far maturare atteggiamenti positivi di integrazione nella società.

Tutti questi progetti, esperienze e percorsi hanno un significato chiaro: dimostrare che l'educazione alla legalità non è e non può essere soltanto il rispetto delle regole, peraltro imprescindibile. Educazione alla legalità è, soprattutto, mettersi in gioco, provare a trasformare i propri buoni propositi o lo sdegno per le malefatte altrui in una attività quotidiana.

Come dicevo all'inizio di queste brevi note, ognuno di noi è inserito in una rete di relazioni che configurano il suo essere al mondo ed è lì che ciascuno di noi può trasformare l'educazione alla legalità da concetto astratto a modello operativo, fatto di gesti e valori comprensibili; se il modello della Giustizia riparativa possa essere un aiuto concreto lo vedremo, a noi spetta il compito di metterlo alla prova.

La cittadinanza interculturale a partire dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*

Massimiliano Fiorucci*

L'integrazione delle differenze e delle diversità nella scuola italiana è un importante cammino di crescita culturale e civile che, nonostante la progressiva disattenzione in termini di riconoscimento sociale e di crescente riduzione dei finanziamenti, ha prodotto documenti, leggi e provvedimenti tra i più avanzati nel mondo occidentale. Si può affermare, in altri termini, che dal punto di vista giuridico e culturale la scuola italiana, a partire dal riferimento presente nella Costituzione, rappresenta un positivo esempio di democrazia e di cittadinanza inclusiva. Si tratta cioè di una scuola che non discrimina, che non esclude e che dovrebbe essere lo strumento per garantire l'eguaglianza civica affermata dagli articoli 3 («Tutti i cittadini hanno parità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizioni personali e sociali») e 51 («Tutti i cittadini possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge») della Costituzione italiana.

Il problema della democrazia si pone dunque, in primo luogo, come un problema di istruzione e, infatti, l'articolo 34 della Costituzione recita: «La scuola è aperta a tutti». Si tratta evidentemente di un principio che richiede di essere attuato. Nel solco della grande tradizione democratica e progressista della storia della scuola italiana il presente contributo, a partire da un'analisi della situazione attuale, intende proporre idee, strade e percorsi che gli insegnanti di ogni ordine e grado possono intraprendere mettendo a frutto la loro grande esperienza didattica.

* Università degli Studi di Roma Tre.

La formazione interculturale degli insegnanti riveste, in questo senso, un ruolo cruciale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”, che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo immediato: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. È necessario allora ripensare curricoli e metodologie didattiche per acquisire le competenze necessarie a “spostare il centro del mondo”. L’insegnamento tradizionale non sempre è riuscito a proporre il dialogo come strumento privilegiato nelle relazioni tra gli individui, favorendo di fatto una comunicazione a senso unico, mentre sarebbe più opportuno oggi fare ricorso a metodologie che consentano agli studenti di sperimentare concretamente l’attività dialogica e la pratica democratica. Una vera e propria revisione interculturale dell’educazione implica necessariamente, oltre a una revisione del curriculum esplicito, anche una seria “esplorazione” del curriculum “nascosto”. Nonostante sia evidente un’obiettivo difficoltà a farne oggetto di analisi rigorosa, appare rilevante prendere in considerazione due dimensioni pedagogiche fondamentali:

- il clima scolastico, con gli atteggiamenti, i valori, le scelte degli allievi, nonché le modalità relazionali dei diversi soggetti del panorama scolastico;
- gli stili educativi degli insegnanti e le modalità con cui gestiscono le situazioni conflittuali in classe.

In particolare, il clima scolastico deve essere analizzato in maniera ampia, coinvolgendo non solo i rapporti interni alla scuola, ma anche quelli esterni, relativi alle dimensioni sociali del contesto in cui essa si trova, o alle attività condotte in collaborazione con altre istituzioni socio-educative. Molti fattori concorrono, perciò, a modellare il clima scolastico in contesti multiculturali, come il grado della formalità delle relazioni nella scuola, la frequenza e la qualità dei contatti personali fra gli insegnanti e gli allievi e degli alunni fra di loro, lo stile di insegnamento prevalente, il ruolo e il rilievo delle attività extrascolastiche, l’apertura della scuola verso l’esterno.

Quella descritta e contenuta nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* [1] rappresenta, invece, una

proposta globale di ripensamento della scuola che si rivolge a tutti gli alunni, che coinvolge tutti i livelli (insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe) e che considera tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica, ecc.), evidenziando i rischi di una malintesa educazione interculturale (culturalismo, banalizzazione, folklorizzazione, omologazione, enfattizzazione delle differenze, ecc.). Questo documento, al quale hanno lavorato alcuni dei principali studiosi dei fenomeni interculturali, rappresenta ancora oggi un punto di riferimento imprescindibile sul quale accordarsi per proporre un'interpretazione italiana di "educazione interculturale". Attuare sistematicamente le azioni in esso descritte è già un preciso programma di lavoro per i prossimi anni. L'analisi condotta nel presente contributo ha considerato inevitabilmente solo alcuni degli aspetti della ricerca e delle sue ricadute didattiche in campo interculturale e, tuttavia, ha dovuto inevitabilmente trascurarne altri. Sembra utile, in forma sintetica, provare a segnalare a titolo indicativo contesti e ambiti di ricerca sui quali in questa sede non è stato possibile intervenire e sui quali, tuttavia, sarà importante lavorare con ancora maggiore determinazione nel futuro prossimo: dall'analisi dell'apporto dell'extra-scuola all'educazione interculturale al ruolo dell'associazionismo (ONG, associazioni del terzo settore, associazioni di migranti, volontariato), dalla ricerca sui percorsi di integrazione all'individuazione di indicatori di integrazione chiari e condivisi, dall'analisi critica dei libri di testo della scuola italiana alla revisione dei curricoli in prospettiva interculturale all'educazione degli adulti immigrati, dalla formazione continua e professionale all'inserimento scolastico degli allievi stranieri nelle scuole secondarie superiori fino al tema cruciale delle cosiddette "seconde generazioni", dalla dispersione scolastica ai NEET, dall'orientamento alla valutazione. Sul piano più generale va osservato che, a fronte di documenti illuminati e di un periodo di effettivo interesse anche politico al tema, si assiste ormai da anni alla progressiva riduzione delle risorse disponibili nel campo della ricerca e dell'istruzione. La questione interculturale è ormai considerata un argomento da specialisti e non chiama in causa il sistema educativo nel suo complesso che la ritiene, quando se ne ricorda, una delle tante questioni accanto alle altre.

Nel corso degli ultimi trent'anni, in conseguenza dei fenomeni migratori in atto, la scuola italiana si è andata invece sempre più configurando in senso multiculturale. Come risposta a tali fenomeni il Ministero dell'I-

struzione sin dagli anni Novanta ha emanato circolari, formulato proposte, elaborato documenti e prodotto rapporti di ricerca. Nel frattempo sul territorio nazionale le istituzioni scolastiche, i centri di istruzione degli adulti, le associazioni e gli organismi del terzo settore hanno elaborato, nel corso del tempo, una pluralità di risposte e di proposte anche molto avanzate che sono però rimaste patrimonio unicamente di coloro che hanno contribuito alla loro elaborazione. Si tratta di un grave deficit di informazione, di comunicazione e di documentazione che ha reso difficile la circolazione e la messa in rete delle esperienze. Nella situazione odierna, con la presenza nella scuola italiana di circa 860.000 allievi con cittadinanza non italiana, provenienti da circa 190 Paesi, sembra necessario tentare di sistematizzare quanto si è fatto fino ad oggi nel campo dell'educazione interculturale. A tal fine sarebbe auspicabile la costituzione di un Centro Nazionale di Documentazione e Ricerca sull'Educazione Interculturale deputato alla raccolta, alla capitalizzazione e alla diffusione delle "buone prassi" realizzate nei differenti territori. Tale centro dovrebbe configurarsi come punto centrale di "servizio" per raccogliere, sistematizzare, elaborare le esperienze e rimetterle in circolo nella rete. Le migliori esperienze potrebbero essere raccolte, socializzate ed eventualmente trasferite, con i necessari adattamenti di contesto, anche in altre situazioni territoriali; l'istituzione di un tale centro potrebbe favorire il confronto con esperienze significative realizzate anche fuori dall'Italia. Il centro, dotato delle opportune risorse umane, economiche e strumentali, potrebbe anche configurarsi come luogo di promozione culturale per:

- promuovere e produrre rapporti di ricerca;
- realizzare monitoraggi, studi, ricerche e pubblicazioni sul fenomeno migratorio e sull'educazione interculturale;
- rendere disponibile e consultabile il materiale raccolto;
- organizzare e promuovere seminari, convegni, incontri di approfondimento;
- progettare e realizzare attività di formazione e ricerca;
- avviare e consolidare rapporti con altri centri di documentazione e ricerca esistenti in Italia (a livello locale), in Europa e nel mondo.

Valenze interculturali nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione (2012)

Al fine di definire una prospettiva di revisione interculturale del curriculum e della cittadinanza può essere utile svolgere, a titolo esemplificativo, un'analisi delle valenze e degli spazi interculturali presenti nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum scolastico nel primo ciclo di istruzione* che – come si vedrà – rappresentano una fonte importante per avviare un riorientamento interculturale della didattica. Ciò che si vuole sostenere è che di fatto adottare una prospettiva interculturale ha a che fare con l'intenzione di volerlo fare. È in questione l'intenzionalità che orienta le scelte degli insegnanti poiché gli interstizi interculturali già esistono.

Va in proposito ricordato che, nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, le *Indicazioni* costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare nelle scuole: ogni scuola, infatti, «predisporre il curriculum, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni nazionali. Il curriculum si articola attraverso i campi di esperienza nella scuola dell'infanzia e attraverso le discipline nella scuola del primo ciclo» [2].

Ci si propone qui di svolgere un'analisi delle valenze interculturali presenti in molteplici passaggi delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, il cui testo ufficiale è stato formalizzato con il D.M. 16 novembre 2012, n. 254. Le *Indicazioni* rappresentano, dunque, il quadro di riferimento per la progettazione curricolare, che deve poi essere assunto e contestualizzato mediante scelte in merito a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione, nelle singole istituzioni scolastiche e nella didattica quotidiana.

Va osservato che, mentre la scuola dell'infanzia sostanzia il diritto all'educazione dei bambini dai 3 ai 6 anni di età, il primo ciclo di istruzione si articola, invece, nella scuola primaria, nel corso della quale si realizza l'acquisizione degli apprendimenti di base come primo esercizio dei diritti costituzionali. Nella scuola secondaria di primo grado si avvia lo studio delle discipline come modalità di interpretazione e rappresentazione del mondo. In tale segmento del sistema di istruzione, la progettazione didattica è indirizzata a guidare gli allievi, a partire dalla prosecuzione della valorizzazione delle

esperienze con approccio di educazione attiva, lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca di connessioni tra i differenti saperi [3].

La scelta del primo ciclo di istruzione come specifico ambito dell'analisi qui svolta va messa in relazione con la particolare consapevolezza interculturale espressa in molti documenti ufficiali che riguardano la progettazione curricolare di tale segmento del sistema educativo. Nelle *Indicazioni* si sottolinea che quello dell'integrazione è un obiettivo che orienta tutta l'azione educativa della scuola del primo ciclo, attraverso specifiche forme di individualizzazione e di sostegno:

«La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio. Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa. Per affrontare difficoltà non risolvibili dai soli insegnanti curricolari, la scuola si avvale dell'apporto di professionalità specifiche come quelle dei docenti di sostegno e di altri operatori» [4].

L'analisi di seguito proposta viene svolta, in particolare, connettendo i passaggi delle "Indicazioni" più significativi in una prospettiva interculturale con quanto previsto dal "Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione" [5] e dalle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" [6]. I nodi concettuali che emergono dalla riflessione fanno riferimento sia a principi generali sia a specifici ambiti disciplinari e rappresentano, senza dubbio, solidi riferimenti su cui fondare anche una rilettura in senso interculturale dei curricoli scolastici nel primo ciclo di istruzione.

La lettura interculturale che viene proposta anche alla luce della recente legge 20 agosto 2019, n. 92 recante "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica" e delle relative "Linee guida per l'insegnamento

dell'educazione civica" potrà contribuire ad una interpretazione più ampia, più chiara e, a nostro avviso, più utile di un'educazione alla cittadinanza globale.

Valenze interculturali su "Cultura, Scuola, Persona"

Significative valenze interculturali sono presenti nelle *Indicazioni* sin dal paragrafo introduttivo intitolato *Cultura, Scuola, Persona*, all'interno del quale vengono illustrati alcuni principi guida del l'organizzazione del curriculum. Riferimenti all'urgenza di un orientamento interculturale emergono, in questo ambito, sia a proposito dei principi-guida della «scuola nel nuovo scenario», sia «per una nuova cittadinanza», sia, infine, «per un nuovo Umanesimo».

In particolare, per ciò che concerne il primo ambito viene osservato che il contesto di pluralismo culturale comporta «saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; e poi nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire. In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» [7].

Ma è nella trattazione dei principi «per una nuova cittadinanza» che si dichiara esplicitamente come, in un contesto globale ormai interdipendente, sia indispensabile il superamento di qualsiasi chiusura identitaria, a favore di una ineludibile prospettiva di cittadinanza interculturale che travalica i confini della singola provenienza nazionale: «Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato; [...] Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente» [8].

Appare allora urgente sviluppare i principi «per un nuovo Umanesimo», attraverso un'opportuna valorizzazione delle dimensioni di interazione e scam-

bio di fatto esistenti tra saperi e conoscenze di provenienze culturali differenti, in vista di una migliore comprensione della condizione “planetaria” dell’uomo, per citare una immagine evocata e richiamata da Edgar Morin e da padre Ernesto Balducci [9, 10, 11]: «Negli ultimi decenni, infatti, discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l’archeologia, l’antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell’umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l’economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni; [...] L’elaborazione dei saperi necessari per comprendere l’attuale condizione dell’uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l’esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria» [12].

Valenze interculturali nell’organizzazione del curricolo

Se dall’ambito dei principi guida ci si sposta a quello disciplinare, si può rilevare come i possibili riferimenti interculturali nell’insegnamento disciplinare siano innumerevoli, sia nei campi di esperienza della scuola dell’infanzia sia nelle discipline della scuola del primo ciclo. I primi, come è noto, vanno intesi come “luoghi del fare e dell’agire” del bambino, che introducono ai sistemi simbolico-culturali, mentre le seconde costituiscono gli ambiti nei quali si realizza l’organizzazione degli apprendimenti dell’allievo.

Per quanto concerne la scuola dell’infanzia, va sottolineato che un primo importante riferimento della valenza interculturale nelle *Indicazioni* è rintracciabile in relazione al tema della cittadinanza e all’incoraggiamento di comportamenti democratici:

La scuola dell’infanzia, statale e paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai sei anni di età ed è la risposta al loro diritto all’educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzio-

ne sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione Europea. [...] Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura [13].

Tale condizione muove dal riconoscimento della presenza, ormai stabile, di un pubblico di famiglie sempre più multiculturale che si rivolge alla scuola dell'infanzia, trovando uno spazio rilevante di interazione con italiani e altri migranti:

Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise. [...] Per i genitori che provengono da altre nazioni e che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro paese, la scuola si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Modelli culturali ed educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo di confrontarsi, di rispettarsi e di evolvere verso i valori di convivenza in una società aperta e democratica [14].

Tale osservazione si collega direttamente a quanto delineato nel documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", in particolare nel paragrafo intitolato "Educare alla cittadinanza secondo Costituzione, in contesti multiculturali", nel quale si ricorda che «la presenza nelle nostre classi di ragazzi che provengono da diversi paesi, con diverse lingue, culture, religioni e tradizioni, pone il problema di costruire itinerari formativi che valorizzino il dialogo e il confronto fra i modi diversi con cui in diversi paesi vengono adottati costumi ed elaborate costituzioni e norme nostre» [15].

Da tale questione, «si alimenta la riflessione sulla cittadinanza, che riguarda l'intreccio delle relazioni fra il singolo e gli altri, sia nella prospettiva dei diritti umani, che rendono ciascuno 'cittadino del mondo'» [15].

In questo senso, risulta strategico l'apprendimento di regole condivise e delle forme democratiche di confronto con soggetti che esprimono punti di vista differenti:

appare [...] di primaria importanza, nell'ottica della promozione di percorsi di crescita funzionali in senso adattivo, promuovere in classe la condivisione delle regole, [...] il saper discutere, il sapersi valutare, il sapersi confrontare con le opinioni altrui, il sapersi aprire al dialogo e alla relazione in una logica interculturale [16].

Questa prospettiva di fondo si traduce in precise piste di lavoro da attuare in molteplici campi di esperienza della scuola dell'infanzia. Solo per fare riferimento a quelli più esplicitamente interculturali, nel campo "Il sé e l'altro" che affronta le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme, si propone la costruzione di un modello di ascolto, di rispetto, di incontro e di dialogo, a partire dalla constatazione del fatto che «partecipa alle tradizioni della famiglia e della comunità di appartenenza, ma si apre al confronto con altre culture e costumi; si accorge di essere uguale e diverso nella varietà delle situazioni, di poter essere accolto o escluso, di poter accogliere o escludere» [17].

Tra i traguardi stabiliti per lo sviluppo della competenza in questo campo, ne vengono poi proposti alcuni dalla indubbia valenza interculturale, quali: «Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.

Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.

Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise» [18].

Anche il campo "I discorsi e le parole" appare un ambito dalle potenzialità fortemente interculturali. Basti pensare al tema dell'acquisizione della padronanza della lingua italiana per tutti i bambini, indicato come obiettivo cruciale insieme al mantenimento della lingua materna per i bambini di origine straniera:

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture. [...] La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina. [...] I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi [19].

Analogamente al precedente, anche in questo caso, tra i traguardi fissati per lo sviluppo della competenza relativa al campo, è possibile rintracciare esplicite dimensioni interculturali: «Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia» [19].

Sullo stesso tema, il documento su “Cittadinanza e Costituzione” offre differenti rimandi interculturali, specifici per la scuola dell'infanzia. In particolare, tra le situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola dell'infanzia, viene affermato che il bambino «deve spiegare come e quanto ci si sente legati alla propria famiglia, alla propria comunità, alla propria scuola, al proprio Paese, al mondo; gestire conflitti, negoziare compiti e impegni, lavorare in cooperazione, definire regole d'azione condivise» [20].

Valenze interculturali curricolari nel 1° ciclo di istruzione

Nell'ambito del primo ciclo dell'ordinamento scolastico sono individuabili, senza dubbio, innumerevoli spazi per la promozione di competenze interculturali all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento: solo per citare quelli per i quali i riferimenti appaiono più espliciti nel testo delle *In-*

dicazioni, si possono qui menzionare gli ambiti della cittadinanza e dell'ambiente di apprendimento. A proposito del primo di essi, nelle *Indicazioni* si afferma che «è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia» [21].

La scuola diventa, così, «luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico» [22]. Per ciò che concerne, invece, l'ambiente di apprendimento, oltre a evidenziare la necessità di valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, di favorire l'esplorazione e la scoperta, di incoraggiare l'apprendimento collaborativo, di promuovere la consapevolezza delle modalità individuali di apprendimento, le *Indicazioni* offrono importanti stimoli alla predisposizione di interventi adeguati nei confronti delle diversità, al fine di impedire che queste ultime si trasformino in disuguaglianze sociali. In questa direzione si devono

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana i quali, ai fini di una piena integrazione, devono acquisire sia un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana per comunicare e avviare i processi di apprendimento, sia una sempre più sicura padronanza linguistica e culturale per proseguire nel proprio itinerario di istruzione. Tra loro vi sono alunni giunti da poco in Italia (immigrati “di prima generazione”) e alunni nati in Italia (immigrati “di seconda generazione”). Questi alunni richiedono interventi differenziati che non devono investire il solo insegnamento della lingua italiana ma la progettazione didattica complessiva della scuola e quindi dei docenti di tutte le discipline. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, inoltre, anche se è da tempo un fatto culturalmente e normativamente acquisito e consolidato, richiede un'effettiva progettualità, utilizzando le forme di flessibilità previste dall'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie [22].

Per giungere alle aree disciplinari nelle quali è possibile rintracciare specifiche valenze interculturali, di particolare rilievo appare il campo dell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana, in particolare in un contesto tradizionalmente plurilingue, al di là del fenomeno migratorio:

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita [23].

In questo scenario, un'attenzione alla dimensione del plurilinguismo, da intendersi come condizione permanente di ogni società umana, appare imprescindibile. Nelle *Indicazioni* si legge, infatti, tra i traguardi che il bambino al termine della scuola primaria «È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)» [24].

Tali valenze rinviano, poi, a numerosi traguardi per lo sviluppo delle competenze sia al termine della scuola primaria, sia al termine della scuola secondaria di primo grado. Ma è in relazione in modo particolare a quest'ultimo momento che è possibile rintracciare obiettivi palesemente interculturali, come, per fare un esempio, quello relativo al fatto che «L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali. Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali» [25].

Va sottolineato che anche nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* vengono richiamate importanti modalità per il riconoscimento della diversità linguistica, da attuare, in particolare, attraverso segni d'accoglienza (opuscoli informativi, libretti e messaggi plurilingui), strumenti per rilevare competenze e capacità (questionari e schede di ingresso plurilingui), glossari di parole per studiare, lo scambio tra le lingue (ad

esempio evidenziando i prestiti linguistici che intercorrono tra una lingua all'altra), nonché, infine, l'insegnamento delle lingue anche non comunitarie (realizzate in alcune scuole in orario extrascolastico).

Dalle forti valenze interculturali e di internazionalizzazione anche l'ambito disciplinare della "Lingua inglese e della seconda lingua comunitaria", in ragione del fatto che

L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale. La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare [26].

In questo caso, tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze per la lingua straniera viene specificamente segnalato che, al termine del segmento primario, l'alunno «individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera» [27], mentre al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima e la seconda lingua straniera si sottolinea che l'allievo «individua elementi culturali veicolati dalla lingua materna o di scolarizzazione e li confronta con quelli veicolati dalla lingua straniera, senza atteggiamenti di rifiuto» [28].

Tra gli ambiti disciplinari dalle valenze interculturali, la musica, nella sua forma peculiare di spazio simbolico e relazionale di creatività, promuove di per sé forme significative di interazione culturale. In particolare, nelle *Indicazioni* si sottolinea che la

musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazio-

ne fra culture diverse. L'apprendimento della musica esplica specifiche funzioni formative, tra loro interdipendenti. [...] Mediante la funzione cognitivo-culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento. [...] Mediante la funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose. Mediante la funzione relazionale essa instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche compartecipate e sull'ascolto condiviso [29].

Tutto ciò rinvia, poi, a specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado. Al termine di quest'ultima, in particolare, si prevede che l'alunno «Comprende e valuta eventi, materiali, opere musicali riconoscendone i significati, anche in relazione alla propria esperienza musicale e ai diversi contesti storico-culturali» [30].

Nell'intento di promuovere la capacità di leggere e comprendere immagini e creazioni artistiche, anche nell'area disciplinare dell'«arte e immagine» è possibile rintracciare numerosi nessi con la prospettiva interculturale. Secondo le *Indicazioni*, infatti

La familiarità con immagini di qualità ed opere d'arte sensibilizza e potenzia nell'alunno le capacità creative, estetiche ed espressive, rafforza la preparazione culturale e contribuisce ad educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile. In questo modo l'alunno si educa alla salvaguardia, e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale a partire dal territorio di appartenenza. La familiarità con i linguaggi artistici, di tutte le arti, che sono universali, permette di sviluppare relazioni interculturali basate sulla comunicazione, la conoscenza e il confronto tra culture diverse [31].

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado in questo ambito riguardano, in particolare, il fatto che l'alunno «legge le opere più significative prodotte nell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea, sapendole collocare nei rispettivi contesti storici, culturali e ambientali; riconosce il valore culturale di immagini, di opere e di oggetti artigianali prodotti in paesi diversi dal proprio» [32].

La conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento viene perseguita, poi, attraverso l'area dell'«Educazione fisica», dal momento che «Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e "incontri". L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza» [33].

Particolarmente rilevante ai fini di un orientamento educativo interculturale è l'area della "Storia", poiché la conoscenza della storia nazionale, europea e mondiale consente l'acquisizione di consapevolezza in riferimento alle molteplici questioni della vita sociale odierna. Temi storici per eccellenza, come quelli della memoria, dell'identità e delle radici, rappresentano efficaci antidoti alla chiusura culturale, al nazionalismo e al razzismo.

Le *Indicazioni* evidenziano molto chiaramente temi centrali quali *Identità, memoria e cultura storica*:

Nei tempi più recenti il passato e, in particolare, i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. Un insegnamento che promuova la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente, in modo improprio. Inoltre, la formazione di una società multietnica e multiculturale porta con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curricolo. È opportuno sottolineare come proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica. Per questo motivo il curricolo sarà articolato intorno ad alcuni snodi periodizzanti della vicenda umana quali: il processo di ominazione,

la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione [34].

Tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, vengono specificati importanti obiettivi di apprendimento, in riferimento al fatto che l'alunno

«usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo» [35].

Il documento di indirizzo su “Cittadinanza e Costituzione” stabilisce, inoltre, per la scuola secondaria di primo grado, obiettivi di apprendimento relativi alla conoscenza degli «organismi internazionali (Onu, Unesco, Tribunale internazionale dell’Aia, Alleanza Atlantica, Unicef, Amnesty International, Croce Rossa)» [36].

Nello studio della geografia, che affronta le articolazioni spaziali e i relativi aspetti demografici, socio-culturali ed economici, il riferimento interculturale più evidente concerne l’imprescindibile opportunità formativa offerta in merito al possibile confronto di molteplici punti di vista per osservare la realtà. In questo senso, nelle *Indicazioni* si sottolinea come: «in un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare. [...] L’apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. [...] Altra irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano. [...] La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell’ambiente, con un consapevole sguardo al futuro» [37].

Valenze interculturali sono rintracciabili perfino in aree che si potrebbero considerare meno naturalmente protese verso finalità interculturali, come quella Matematica, quella delle Scienze e quella della Tecnologia. In questo ambito, per ciò che concerne la matematica, nelle *Indicazioni* viene osservato che la disciplina «dà strumenti per la descrizione scientifica del mondo e

per affrontare problemi utili nella vita quotidiana; contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri» [38].

In questo senso, il confronto critico con i compagni in merito alle diverse procedure logico-matematiche adottate nella risoluzione di qualsiasi esercizio rappresenta una dimensione intimamente interculturale.

Tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, si afferma che l'alunno «sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo le conseguenze logiche di una argomentazione corretta» [39].

Nell'ambito delle scienze naturali e sperimentali, valenze interculturali vengono esplicitate quando si afferma che «la ricerca sperimentale, individuale e di gruppo, rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l'imparare dagli errori propri e altrui, l'apertura ad opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie» [40].

Inoltre, le dimensioni interculturali sono presenti nei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, dove si specifica che l'allievo deve avere «atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale» [41].

Anche nell'ambito della tecnologia, che consente l'acquisizione di conoscenze dei dispositivi che sostengono l'organizzazione della vita sociale e delle forme di controllo e gestione dell'informazione e della comunicazione, è possibile rintracciare alcune interessanti dimensioni interculturali: viene affermato, infatti, che «Lo sguardo tecnologico su oggetti e sistemi di dimensione e complessità differente – un cavatappi, un frullatore, un ciclomotore, un ristorante, una centrale termica, una discarica – consente di mettere in evidenza una molteplicità di aspetti e di variabili: dalle risorse materiali o immateriali utilizzate alle fasi del processo di fabbricazione o costruzione, dagli aspetti organizzativi della produzione o della fornitura del servizio ai problemi di dismissione e smaltimento. Questo particolare approccio, caratteristico della tecnologia, favorisce lo sviluppo nei ragazzi di un atteggiamento responsabile verso ogni azione trasformativa dell'ambiente e di una sensibilità al rapporto, sempre esistente e spesso conflittuale, tra interesse individuale e bene collettivo, decisiva per il formarsi di un autentico senso civico. I nuovi strumenti

e i nuovi linguaggi della multimedialità rappresentano ormai un elemento fondamentale di tutte le discipline, ma è precisamente attraverso la progettazione e la simulazione, tipici metodi della tecnologia, che le conoscenze teoriche e quelle pratiche si combinano e concorrono alla comprensione di sistemi complessi. Inoltre, per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e le tecnologie digitali, è necessario che oltre alla padronanza degli strumenti, spesso acquisita al di fuori dell'ambiente scolastico, si sviluppi un atteggiamento critico e una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti sociali e culturali della loro diffusione, alle conseguenze relazionali e psicologiche dei possibili modi d'impiego, alle ricadute di tipo ambientale o sanitario, compito educativo cruciale che andrà condiviso tra le diverse discipline» [42].

Scegliere una prospettiva interculturale è dunque possibile a partire dall'esistente senza dover introdurre particolari novità nei documenti curricolari, si tratta unicamente di voler scegliere o meno questa prospettiva.

Bibliografia

1. Ministero della Pubblica Istruzione - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, pp. 8-9.
2. MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, p. 23.
3. MIUR (2012), cit., p. 4.
4. MIUR (2012), cit., p. 14.
5. MIUR (2009), *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, Roma, p. 23.
6. MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, cit., p. 23.
7. MIUR (2012), cit., p. 5.
8. MIUR (2012), cit., p. 6.
9. Balducci E. (1990), *L'uomo planetario*, Fiesole: ECP.
10. Morin E. (2001), *I sette saperi essenziali per l'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
11. Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina.

12. MIUR (2012), cit., pp. 7-8.
13. MIUR (2012), cit., p. 16.
14. MIUR (2012), cit., p. 17.
15. MIUR (2009), *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, cit., p. 14.
16. MIUR (2009), cit., p. 15.
17. MIUR (2012), cit., p. 18.
18. MIUR (2012), cit., p. 19.
19. MIUR (2012), cit., p. 21.
20. MIUR (2009), cit., p. 37.
21. MIUR (2012), cit., p. 25.
22. MIUR (2012), cit., p. 26.
23. MIUR (2012), cit., p. 28.
24. MIUR (2012), cit., p. 31.
25. MIUR (2012), cit., p. 33.
26. MIUR (2012), cit., p. 37.
27. MIUR (2012), cit., p. 38.
28. MIUR (2012), cit., p. 39.
29. MIUR (2012), cit., p. 58.
30. MIUR (2012), cit., p. 59.
31. MIUR (2012), cit., p. 60.
32. MIUR (2012), cit., p. 61.
33. MIUR (2012), cit., p. 63.
34. MIUR (2012), cit., p. 41.
35. MIUR (2012), cit., p. 44.
36. MIUR (2009), cit., p. 22.
37. MIUR (2009), cit., p. 46.
38. MIUR (2009), cit., p. 49.
39. MIUR (2009), cit., p. 51.
40. MIUR (2009), cit., p. 54.
41. MIUR (2009), cit., p. 55.
42. MIUR (2009), cit., p. 66.

Educazione alla cittadinanza attiva in area scientifico-tecnologica

Peppino Sapia*

Gian Piero Bretti**

Introduzione

In un mondo caratterizzato da una crescente dinamicità e complessità, è divenuto sempre più complicato partecipare consapevolmente, in ambito civico e sociale, al processo deliberativo rispetto alle questioni che modulano il contesto nel quale viviamo. Siamo costantemente bombardati da informazioni che riusciamo a fruire grazie a mezzi di comunicazione sempre più sofisticati, con il rischio però, di inibire la nostra curiosità, la nostra voglia di comprendere e la consapevolezza rispetto alle informazioni che riceviamo. Tali problematiche sono particolarmente evidenti per le questioni che richiamano una dimensione scientifica, e risiedono nel fatto che, nonostante un determinato tipo di conoscenze scientifiche di base vengano apprese a scuola, questo viene fatto attraverso modalità non efficaci, per quanto riguarda l'utilizzo di queste nella vita di tutti i giorni. Ciò comporta il mancato sviluppo di un'alfabetizzazione scientifica tale da consentire l'acquisizione di capacità critiche e di valutazione, rispetto alle informazioni che ci pervengono attraverso una moltitudine di canali.

Il contesto descritto pone la necessità di un'educazione scientifica inclusiva e con i caratteri della democraticità che permetta a tutti, in un processo

* Consiglio Direttivo GEO, Università della Calabria.

** Università della Calabria.

che parte dai primi anni di formazione, la partecipazione attiva e critica alla vita cittadina. Le competenze richieste non possono essere ovviamente quelle di natura specialistica, ma devono mettere in grado, comunque, di problematizzare in maniera consapevole la scienza e la tecnologia.

Laugksch [1] relativamente a ciò, sostiene che la definizione di alfabetizzazione scientifica è controversa, e va intesa secondo Durant e Gregory [2] come ciò che il pubblico dovrebbe sapere sulla scienza per partecipare consapevolmente a questioni in ambito sociale, civile e politico. Nella letteratura sono presenti elenchi di caratteristiche della letteratura scientifica e di ciò che una persona scientificamente alfabetizzata dovrebbe essere in grado di fare (es. Arons [3], DeBoer [4], Eisenhart, Finkel, e Marion [5], Hurd [6]). Norris e Phillips [7] hanno realizzato un'analisi dei materiali presenti in letteratura scientifica, e attraverso questo studio hanno desunto quattro punti esemplificativi, rispetto la natura dell'alfabetizzazione scientifica, che vengono esposti in da noi in primissima istanza per iniziare a circoscrivere l'argomento che si sta trattando; sono: 1) Individuazione delle caratteristiche della scienza per differirla dalla non-scienza; 2) Conoscenza necessaria per partecipare a questioni sociali legate alla scienza; 3) Conoscenza dei rischi e dei benefici della scienza; 4) Pensiero critico rispetto alla scienza .

Roth e Désautels [8] invece prospettano un cambio di paradigma dell'educazione scientifica a partire dalle ricerche condotte da sociologi e antropologi (es. Pinch [9], Lenoir [10]), i quali hanno smentito l'immagine di una scienza come appannaggio di qualcuno in particolare, mettendo in risalto la valenza della dimensione sociale e della discussione multidisciplinare su questioni legate all'ambito scientifico. Questi studi sociologici e antropologici, dimostrano che la scienza non si verifica solo nei laboratori, completamente avulsa dal resto del mondo, ma coinvolge enormi reti di attori grazie ai quali si verifica la connessione tra la scienza e la quotidianità. La stabilità e l'universalità della conoscenza scientifica è una conseguenza diretta del lavoro di queste reti di studiosi. La scienza e la tecnologia vanno considerate allora pratiche sociali che non incidono semplicemente sulla società ma producono letteralmente il sociale. Con una tale visione della scienza, diventa possibile una partecipazione più equa, diretta e inclusiva dei cittadini in questioni controverse. Ovviamente, si ribadisce, non è auspicabile la specializzazione collettiva in ambito scientifico, piuttosto si vuole porre l'attenzione sulla necessità, riprendendo la definizione di Turrini *et al.* [11], di una "Scienza dei

cittadini” che offra un notevole potenziale di innovazione nella scienza, tale da renderla parte di un processo di innovazione della società stessa.

Alfabetizzazione scientifica e scienza dei cittadini

Prima di pensare alla dimensione civica e sociale dell'apprendimento in ambito scientifico-tecnologico è fondamentale definire il concetto di “Alfabetizzazione scientifica”. Per anni, nel nostro paese, l'apprendimento delle scienze è stato legato all'idea che lo sviluppo di determinate competenze dovesse essere appannaggio di individui che, delle scienze, volessero fare il proprio mestiere, il proprio ambito di studio e di indagine. Nasce da poco, al contrario, una volontà politica e istituzionale, recentemente in ambito nazionale, e qualche anno prima in ambito internazionale, di pensare ad un bagaglio di conoscenze e abilità scientifiche e tecnologiche che permettano lo sviluppo di atteggiamenti e attitudini utili alla fruizione di una realtà sempre più complessa caratterizzata da questioni controverse, anche, ma non solo, in materia di scienze e tecnologia.

In questo senso, la definizione di “Alfabetizzazione scientifica” arriva in Italia come trasposizione letterale e semantica della locuzione inglese “Science literacy” e porta con sé un significato ben più ampio in riferimento a quello che l'insegnamento delle scienze dovrebbe offrire alla società [12].

Shen [13], già nel 1975 distingue le seguenti forme dell'alfabetizzazione scientifica: 1) La forma che definisce “consumer” (che è stato trasposto da Sapia [12] con il termine italiano “pratica”), ossia il tipo di informazione scientifica che è necessario avere per fare, ad esempio, acquisti consapevoli in una farmacia, in un negozio di elettronica o in un negozio di giardinaggio, oppure per comprendere che l'esposizione prolungata al sole, in montagna, può essere anche più dannosa che in spiaggia, sebbene non sia associata alla sensazione termica [12]; 2) L'alfabetizzazione di tipo “civico”, cioè quella tipologia di conoscenza e informazione scientifica che aiuta un cittadino ad assumere comportamenti e decisioni socialmente sostenibili, nonché a comprendere e valutare autonomamente tematiche attuali di “politica” scientifica e tecnologica, partecipando così in maniera consapevole e possibilmente attiva al dibattito pubblico su tali tematiche; 3) L'alfabetizzazione scientifica di tipo “culturale” e metodologico, ossia la comprensione delle modalità e

procedure tipiche della conoscenza scientifica in rapporto a quelle di altri ambiti della conoscenza.

Kolstoe [14] sostiene che una corretta alfabetizzazione scientifica dovrebbe includere anche una riflessione sulle implicazioni sociali della conoscenza della natura. Alcuni studiosi hanno discusso in termini di educazione scientifica all'azione [15-17], altri in termini di insegnamento della natura della scienza [18].

Harlen [19] osserva che il cittadino scientificamente alfabetizzato dovrebbe: I) essere in grado di apprezzare e comprendere l'impatto della scienza e della tecnologia sulla vita quotidiana, valutandone i rischi e i benefici; II) essere in grado di valutare l'impatto di idee, concetti e processi scientifici nel processo decisionale; III) avere una mentalità aperta per accettare punti di vista alternativi basati su prove scientifiche. Parimenti, Hofstein, Eilks e Bybee [20] sottolineano il ruolo dell'apprendimento di scienza e tecnologia in ambito scolastico, in funzione di una maggiore inclusione e partecipazione degli studenti/cittadini alle questioni sociali.

Dalla rapida rassegna esposta si evince come venga data rilevanza alle intersezioni tra l'apprendimento scientifico e le questioni situate nel concreto contesto sociale degli studenti, avendo come risultante un apprendimento più valido e significativo, non solo dal punto di vista delle conoscenze e abilità specifiche, ma anche rispetto all'utilizzo di queste in funzione dello sviluppo di opinioni critiche e consapevoli nel proprio agire civico.

Recentemente, alcuni studiosi di didattica disciplinare in ambito scientifico hanno suggerito un approccio alla disciplina che enfatizza l'alfabetizzazione scientifica come combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e competenze utili a coinvolgere gli studenti in questioni e dibattiti sociali rispetto ad argomenti inerenti alle scienze e alle tecnologie (Yore [21]; Yore *et al.* [22]). Basandosi sul lavoro di Yore e collaboratori, Lin [23] ha identificato tre categorie interagenti coinvolte in questa visione: I) alfabetizzazione fondamentale nella scienza (metacognizione, pensiero critico, abitudini mentali, linguaggio, tecnologie di comunicazione delle informazioni); II) comprensione delle grandi idee (idee fondamentali, concetti trasversali, natura della scienza, indagine scientifica, progettazione tecnologica); III) piena partecipazione al dibattito pubblico su questioni socio-scientifiche che portano a decisioni informate e azioni sostenibili.

Roth e Lee [24] rilevano la necessità di pensare all'educazione scientifica non solo in termini di conoscenze disciplinari specifiche, ma ragionando

anche su scopi che oltrepassino l'accezione tradizionale di scienza. In particolare, suggeriscono di enfatizzare la ricerca di quella dimensione di valorizzazione sociale della disciplina, che la consideri in relazione alla musica, alla letteratura, al teatro, alla politica, alla religione e alla filosofia. In tale visione, quindi, la scienza verrà concepita come uno dei diversi punti di vista dai quali analizzare argomenti e attività di carattere sociale, civico e politico. L'alfabetizzazione scientifica si caratterizza, dunque, in termini di capacità di impiego corretto di termini specialistici, di applicazione di modelli interpretativi interdisciplinari, di metafore, di conoscenza di termini stranieri, e di modalità di trasferimento delle conoscenze [25].

Il denominatore comune rinvenibile nel lavoro degli autori citati consiste nella concezione secondo la quale in capo al cittadino vi è non solo il diritto di scegliere le scienze come proprio ambito di specializzazione, ma anche il dovere di acquisire un bagaglio di conoscenze e competenze tali da permettere una partecipazione consapevole alla vita sociale. In questo senso ci si pone nell'ottica di una *scienza dei cittadini*, la quale rientra all'interno del più ampio campo dell'educazione scientifica e si pone come ambito in grado di integrare le dimensioni della scienza con quelle tipicamente sociali.

È importante osservare che tale modo si sortisce anche l'effetto di coinvolgere persone non specializzate nel processo di sviluppo della conoscenza scientifica [26, 27]. In tal modo, la scienza dei cittadini può contribuire alla realizzazione di obiettivi in tre aree importanti. In primo luogo, offre opportunità di generare conoscenze e approfondimenti rilevanti per la scienza, la società e in particolare per la conservazione del patrimonio ambientale [28, 29]. In secondo luogo, può contribuire all'apprendimento della scienza e all'acquisizione di competenze in materia di ambiente, nonché allo sviluppo di un'alfabetizzazione scientifica e tecnologica attraverso la partecipazione in progetti di scienza che coinvolgono i cittadini [26, 30, 31]. In terzo luogo, la scienza dei cittadini permette agli individui di valorizzare il proprio ruolo all'interno della società, fornendo occasioni per la partecipazione civica e coinvolgendoli nei dibattiti e nei processi decisionali rilevanti in ambito sociale e politico [32-34].

Coinvolgendo infatti gli individui nelle attività di ricerca, la scienza dei cittadini permette di rivalutare l'esperienza di apprendimento sollecitando la motivazione verso l'acquisizione di nuove conoscenze, abilità e competenze necessarie per risolvere problemi che quotidianamente ci si ritrova a dover af-

frontare nella propria vita personale e sociale, promuovendo così la comprensione sia della scienza che dei processi scientifici, nonché le loro implicazioni nella società. È importante osservare che in tale quadro continua comunque a mantenere un ruolo centrale l'apprendimento/insegnamento formale in ambito scientifico in quanto, come sostengono Wals *et al.* [35], gli obiettivi educativi perseguiti nell'ambito della scienza dei cittadini si sovrappongono fortemente a quelli dei programmi di istruzione tradizionali sia in contesti formali che informali e, aggiungiamo noi, valorizzano alcune peculiarità del processo di apprendimento.

Come sostengono Turrini *et al.* [11], una caratteristica unica della scienza dei cittadini è che permette la partecipazione all'indagine scientifica nel quadro di esperienze di apprendimento, consentendo inoltre di dare il proprio contributo a questioni rilevanti per la società. Quindi, oltre alla generazione di conoscenze scientifiche e alle possibilità che offre per l'apprendimento individuale, la scienza dei cittadini incoraggia la partecipazione civica, con la possibilità di conseguire risultati a livello di istituzioni, organizzazioni e società.

La situazione italiana nel panorama internazionale

Promuovere nei cittadini le capacità di risoluzione di problemi relativi alla comunità cui appartengono è particolarmente importante, specie in relazione a questioni complesse e ambigue coinvolgenti stakeholders aventi prospettive potenzialmente conflittuali, come spesso accade per le questioni ambientali e di conservazione [32].

In questo contesto, nasce da qualche anno la necessità nazionale e internazionale, prima mediante le riflessioni di diversi studiosi [36-38] e poi attraverso proposte di carattere istituzionale, di pensare all'educazione civica come ad una materia trasversale a tutti gli ambiti della conoscenza, comprese le materie scientifiche e tecnologiche.

Per quanto riguarda il nostro Paese, Sapia [12] ricorda come la legge 20 agosto 2019, n. 92 istituisce per il primo e secondo ciclo di istruzione l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Il testo legislativo, nell'enunciare i principi ispiratori, afferma che l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena

e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità (art. 1). Tradizionalmente nel nostro Paese l'educazione civica è percepita come afferente all'area storico-giuridico, e certamente è ritenuta estranea all'area scientifico tecnologica. Significativo è al riguardo il fatto che la legge 92 stabilisce che «nelle scuole del secondo ciclo, l'insegnamento è affidato ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche» (art. 2, co. 4). Sostiene l'autore che, la moderna educazione alla cittadinanza (la cui "trasversalità" è esplicitamente riconosciuta anche nel testo di legge) deve necessariamente coinvolgere in maniera piena ed esplicita gli ambiti disciplinari di area scientifica, tanto da configurare una Alfabetizzazione Civica Scientifica intesa come parte dell'educazione civica. Chiarisce inoltre il significato del termine "alfabetizzazione" che è utilizzato nel senso dell'inglese "literacy", ossia un complesso di capacità che mette in grado di "leggere e scrivere" in senso lato il mondo in cui si vive. Tale termine, inoltre, è inteso non tanto come traguardo ma come processo di apprendimento continuo negli individui quando tendono ai loro traguardi, allo sviluppo della loro conoscenza e delle loro potenzialità e alla piena partecipazione alla vita delle comunità e delle società [39].

Sebbene nella realtà italiana non sia ravvisabile nei documenti istituzionali programmatici una piena consapevolezza dell'imprescindibilità delle scienze in funzione di una cittadinanza attiva e soprattutto consapevole, in altri contesti socio-politici viene già dedicata molta attenzione a tale tema, come si evince ad esempio da un lavoro di Vieira e Tenreiro-Vieira [40].

Gli Stati Uniti, ad esempio, annoverano il progetto "Science for All Americans" [41], inquadrato come un insieme di raccomandazioni su modi di pensare che sono essenziali per tutti i cittadini che vivono in un mondo modellato dalla scienza e dalla tecnologia. Il documento stabilisce gli obiettivi di apprendimento funzionali agli strumenti di lettura della realtà che gli studenti dovrebbero possedere all'uscita del percorso scolastico. Il documento come la comprensione sia non solo progressione lineare di fatti, ma anche connessione tra essi. Nello stesso ordine di idee, inoltre, si collocano i progetti: "Benchmarks for science literacy: Project 2061" [42], "National Science Education Standards" [43] e "A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts and Core Ideas" [44]. In questi documenti vengono descritte le principali pratiche scientifiche e ingegneristiche, i concetti trasversali e le idee disciplinari che tutti gli studenti dovrebbero aver acquisito entro la fine del 12° grado di istruzione, in modo da essere in grado

di impegnarsi in discussioni pubbliche su questioni scientifiche e di essere consumatori critici di informazioni scientifiche correlate alla loro quotidianità. Sulla base di questa visione, il documento “Next Generation Science Standards” [45] ha stabilito il termine di riferimento per la preparazione degli studenti al college, alla carriera e alla cittadinanza.

Anche in Australia, secondo Hackling, Goodrum e Rennie [46], lo scopo fondamentale dell’educazione scientifica nell’istruzione obbligatoria nazionale è quello di sviluppare l’alfabetizzazione scientifica degli studenti, tale da permettere una posizione di criticità e consapevolezza rispetto a ciò che li circonda.

In Canada, il protocollo Pan-canadese per la collaborazione sul curriculum scolastico ha promulgato, ormai da decenni, il “Common framework of science learning outcomes” [47], che di fatto si è posto nella prospettiva implicita dello sviluppo dell’alfabetizzazione scientifica funzionale alla promozione del pensiero critico. Secondo questo quadro tutti gli studenti canadesi devono avere l’opportunità di sviluppare l’alfabetizzazione scientifica, la quale può avere una forte valenza per le loro azioni future personali e nei confronti della società.

Nell’Unione Europea è di rilievo il progetto “Beyond 2000: Science Education for the Future” [48], che propone una nuova visione per l’educazione scientifica in Europa, tale da permettere agli studenti prima di tutto di avere una formazione scientifica in generale e un atteggiamento positivo nei confronti della scienza, permettendo contemporaneamente lo sviluppo di competenze necessarie per vivere e lavorare nella società della conoscenza, dando loro l’opportunità di sviluppare pensiero critico e ragionamenti scientifici, al fine di fare scelte ben informate.

In Inghilterra il “National Curriculum in England” [49] mira a garantire che gli studenti, sin dalla tenera età, sviluppino aspetti essenziali delle conoscenze, metodi, processi e usi della scienza e di altre discipline, guidandoli nell’esecuzione di alcune prassi come: osservazione sistematica nel tempo; identificazione, classificazione e raggruppamento; indagini controllate; ricerca delle fonti.

Il curriculum per l’istruzione di base in Finlandia [50], invece, sottolinea che l’istruzione di base deve offrire un’opportunità di crescita e apprendimento diversificati in modo che gli studenti siano in grado di sviluppare le conoscenze e le competenze di cui hanno bisogno per proseguire gli studi e

sviluppare una società democratica come cittadini interessati. Il curriculum assume una prospettiva di sviluppo sostenibile in cui si sottolinea che l'insegnamento delle scienze deve stimolare gli studenti a prendersi cura del proprio ambiente, ad agire in modo responsabile nei suoi confronti e a compiere scelte che promuovano la salute e il benessere individuali e collettivi.

I documenti curriculari portoghesi [51] hanno identificato, in continuità con quanto detto fino ad ora, l'alfabetizzazione scientifica come obiettivo principale dell'educazione scientifica, evidenziando l'importanza dello sviluppo delle conoscenze scientifiche e delle capacità di pensiero, come quelle critiche e di ragionamento, per affrontare le questioni sociali che hanno una dimensione scientifica [52].

Partecipazione critica e consapevole al processo decisionale democratico

Da quanto esposto e discusso sin qui dovrebbe risultare chiaro che l'alfabetizzazione scientifica si dovrebbe opportunamente collocare nel quadro più ampio della scienza dei cittadini, finalizzata rendere questi ultimi in grado di essere attivi, consapevoli e critici, rispetto alla realtà e al contesto specifico in cui vivono.

Vieira e Tenreiro-Viera [40] sostengono che l'alfabetizzazione scientifica e il pensiero critico sono componenti chiave dell'educazione scientifica che mirano a preparare gli studenti a pensare e ad assolvere il proprio ruolo attivo di cittadini, mediante l'esecuzione di azioni responsabili in contesti e situazioni di rilevanza personale e sociale, in un mondo sempre più influenzato dalla scienza e dalla tecnologia. Pertanto, agli studenti dovrebbero essere offerte opportunità di apprendimento che promuovano l'alfabetizzazione scientifica e il pensiero critico, a partire dalla costruzione e dallo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze in modo integrato.

Hatcher e Spencer [53] hanno suggerito una definizione di pensiero critico centrato sulla ricerca di un giudizio conseguente alla valutazione delle diverse alternative, alla luce degli argomenti e delle prove disponibili. Tale prospettiva, dunque, si configura quasi come un processo di indagine empirica verso una data questione, che dipende da come il soggetto si rapporta ai dati che ha a disposizione, dal suo modo di agire secondo criteri di impar-

zialità e obiettività, includendo tutte le alternative disponibili, valutando con gli stessi criteri ciascuna alternativa e non venendo meno alla disposizione a essere autocritico alla luce di nuovi argomenti o prove.

Secondo Ennis [54, 55] il pensiero critico è un processo il cui obiettivo è produrre decisioni ragionevoli e riflessive rispetto alle proprie credenze e alle proprie azioni e implica disposizioni affettive, capacità cognitive e uno spirito costituito da una tendenza, un impegno o un'inclinazione ad agire in modo critico, cercando di essere ben informati, di usare e menzionare fonti credibili, cercando ragioni e alternative, per mezzo di una mente aperta, con l'obiettivo essere precisi quanto più il problema lo consenta. Ciò implica che alla comprensione della scienza segua lo sviluppo di abilità e competenze scientifiche rilevanti per la vita degli studenti durante e dopo il percorso scolastico, in modo che possano adattarsi in modo produttivo e operare in una società basata sulla conoscenza. La partecipazione come cittadini attivi in una società democratica pluralistica, scientifica e tecnologicamente avanzata, richiede le capacità di estrapolare da ciò che è stato appreso, di applicare le conoscenze e le capacità di pensiero integrate per interagire con gli altri, comunicando efficacemente posizioni e contro-argomentazioni, per partecipare ai processi di risoluzione dei problemi e ai processi decisionali elaborando opinioni razionali su questioni scientifiche per raggiungere lo sviluppo sostenibile nelle società moderne [56].

Se da una parte la comprensione della scienza è veicolata da un bagaglio di conoscenze comprovate, dall'altro, nel momento in cui attecchiscono alla realtà attraverso processi di natura sociale e politica e diventano il combustibile che alimenta l'incertezza intorno a questioni controverse, la sola consapevolezza non basta. Entra in gioco la componente del pensiero critico che, da un lato, si alimenta della partecipazione alle suddette questioni ma, nel contempo, è condizione necessaria per la partecipazione stessa. Si evince quindi come sia importante considerare questo elemento, a partire dai primi anni della formazione del futuro cittadino. In questo senso, progettando attività che permettano agli studenti di impegnarsi nel processo decisionale su questioni sociali basate sulla scienza, il pensiero critico diviene fondamentale per esprimere giudizi su cosa credere o cosa fare [57, 58].

Yore *et al.* [22] hanno suggerito che il pensiero critico sia uno fra i componenti fondamentali dell'alfabetizzazione scientifica, ed è responsabile della scelta rispetto cosa credere o fare in una controversia, giustificando l'afferma-

zione / il giudizio sulla base di prove accurate e criteri razionali. Ciò rende il pensiero critico centrale nella costruzione delle conoscenze scientifiche e nelle applicazioni di queste ai problemi della società, alla risoluzione dei problemi e al processo decisionale.

Il quadro OCSE PISA 2015 [59] chiarisce tre competenze chiave che sono fondamentali per comprendere e impegnarsi in maniera critica su questioni sociali basate sulla scienza: 1) Comprendere i fenomeni scientificamente; 2) Valutare e progettare l'indagine scientifica; 3) interpretare dati e prove scientificamente. Mentre la prima competenza, secondo il documento, richiede la padronanza della conoscenza contenutistica delle scienze, la seconda e la terza richiedono conoscenza procedurale ed epistemica. Man mano che i futuri cittadini partecipano ad esperienze che gli permettano di padroneggiare la terza competenza enunciata nel documento OCSE, sviluppano conoscenze, abilità e competenze volte alla costruzione della conoscenza scientifica, che permetta poi di partecipare criticamente alla vita collettiva.

Oggi, molte delle questioni sociali basate sulla scienza sono intrinsecamente legate a più ampi sistemi politici, sociali ed economici. Affinché l'alfabetizzazione scientifica e pensiero critico siano al servizio dei processi decisionali democratici, è indispensabile che agli studenti e futuri cittadini vengano fornite possibilità di esplorare problemi basati sulla scienza, ma nel più ampio quadro politico, sociale ed economico in cui tali problematiche si formano e dove viene richiesta partecipazione al processo decisionale democratico. Quest'ultimo, per Yacoubian [60], fa riferimento a quel processo decisionale che deriva dalla discussione deliberativa, mettendo in evidenza il pensiero critico, valorizzando l'uguaglianza e la giustizia sociale.

Educazione civica e questioni sociali basate sulla scienza

Chiarito l'oggetto di questa rassegna critica, ovvero l'apprendimento delle scienze in funzione di un'alfabetizzazione scientifica, bisogna ora definire l'ambito all'interno del quale il possesso di un consolidato, seppur basilare, background di competenze scientifiche diviene indispensabile e garantisce ciò che precedentemente abbiamo definito come «partecipazione critica e consapevole al processo decisionale democratico». Ci si riferisce alle questioni, di carattere sociale e civico, che per essere fruite, a causa della loro natura controversa, han-

no bisogno di essere comprese a fondo e di essere valutate in relazione a tutto ciò che le riguarda. Perché, quando una conoscenza scientifica, ma non solo, smette di essere un qualcosa di soltanto astratto e si scontra con la realtà, l'onda d'urto che si genera colpisce tutti gli ambiti della società. Quindi la stragrande maggioranza delle volte, queste non possono essere più valutate in quanto tali, ma devono necessariamente essere considerate in relazione alla politica, alla conoscenza del proprio contesto, alla tutela e alla salvaguardia dell'ambiente, alla dimensione sanitaria, e via discorrendo fino a coprire tutte le dimensioni che riguardano l'individuo. Un esempio paradigmatico proviene dall'arte, attività umana spesso considerata del tutto estranea a quella scientifica: La *Creazione di Adamo* di Michelangelo Buonarroti, il famosissimo affresco ubicato nella Cappella Sistina, viene interpretato per la prima volta dal neurologo Frank Lynn Meshberger in relazione al cervello umano. Egli, in un articolo per la rivista "Journal of American Medical Association", nel 1990, descrive minuziosamente le sorprendenti corrispondenze che esistono tra l'opera e l'anatomia di un cervello umano [61]; ciò ha dato modo poi alla critica di avere una nuova e meravigliosa chiave d'interpretazione. In questo senso vediamo come l'arte, la disciplina probabilmente controversa per eccellenza, abbia trovato nella scienza uno dei più apprezzati e ripresi spunti di riflessione. Ecco perché le conoscenze scientifiche vanno considerate fondamentali all'interpretazione del mondo, perché la società odierna, a causa della sua complessità e dinamicità, richiede molteplici e integrati punti di vista, e tra questi diviene fondamentale, al pari di tutti gli altri, anche quello di carattere scientifico.

In questo solco si collocano le riflessioni di diversi teorici. Vieira e Tenreiro-Vieira [40] sostengono che i processi e le pratiche della scienza (nonché, aggiungiamo noi, una consolidata, seppur basilare, conoscenza scientifica) hanno un ruolo fondamentale nel formulare giudizi inerenti a problemi che si verificano nell'ambito di situazioni sociali controverse e discusse, attraverso pratiche come quelle di valutare la credibilità delle fonti, di valutare le prove disponibili e andare oltre il loro valore immediato e apparente, di argomentare, analizzare e valutare questioni, di identificare errori e presupposti alla base di una determinata posizione, consentendo inoltre di considerare, confrontare e soppesare le alternative.

Aikenhead [62] considera la scienza e la tecnologia nel più ampio quadro della società, mentre Pedretti [63] considera la scienza e la tecnologia con i loro risvolti su società e ambiente. Sadler [64] invece parla di questioni socia-

li-scientifiche. Molti insegnanti di scienze (ad esempio Bell e Lederman [65]; Kolstø [66]; Zeidler, Walker, Ackett e Simons [67]) hanno affermato che i cittadini scientificamente alfabetizzati devono essere in grado di prendere decisioni su questioni sociali basate sulla scienza. Sulla stessa linea, le persone scientificamente alfabetizzate, secondo il quadro OCSE-PISA 2015 [59] per la valutazione scientifica, dovrebbero essere in grado di «fare scelte più informate, consapevoli che l'applicazione delle conoscenze scientifiche, potrebbe avere implicazioni per sé stessi e la società».

Secondo Yacoubian [60] l'esplorazione critica delle questioni sociali basate sulla scienza deve essere realizzata valutando progressivamente le caratteristiche del sistema sociale, politico ed economico, al fine di rendere l'individuo sempre più consapevole.

Sempre relativamente alla complessità della società odierna, Abdi e Carr [68] sostengono che l'alfabetizzazione scientifica e l'impegno critico portano a mettere in discussione le ideologie sottostanti piuttosto che a darle per scontate, coltivando l'emancipazione e la giustizia sociale. In virtù di ciò, le posizioni che i futuri cittadini svilupperanno, probabilmente saranno diverse e rispecchieranno una pluralità di posizioni. Vista da una tale prospettiva, l'alfabetizzazione scientifica in funzione del processo decisionale democratico, può essere in grado di potenziare le basi democratiche della società.

Però se da una parte è importante la ricerca di visioni differenziate e consapevoli di una stessa tematica, dall'altro non bisogna dimenticare che l'unicità della decisione, dell'atto deliberativo, richiede anche ai partecipanti la necessità di saper giungere ad una forma di consenso. "Consenso" che non va inteso relativamente all'atto del consentire, ma nel suo significato di "conformità di voleri", raggiunta mediante discussione secondo le modalità della democraticità. E perché il consenso sia così desiderabile lo desumiamo da alcune considerazioni di Kolstoe [14] il quale spiega che l'insegnamento delle scienze nelle scuole deve avere una valenza pedagogica. Spiega che il consenso può essere raggiunto solo quando c'è una volontà di comprendere anche il pensiero dell'altro. Quindi "consenso" va inteso come "accordo", come sviluppo e mantenimento di diversi punti di vista, in maniera critica e consapevole, per raggiungere però una decisione comune, in grado di soddisfare le istanze di diversi gruppi di individui.

Ma non soltanto di gruppi si parla. Infatti, Laugksch [1] distingue i due contesti nei quali è fondamentale possedere l'alfabetizzazione scientifi-

ca, sostenendo che questa produca benefici sia a livello, appunto, dei gruppi (macro), sia a livello individuale (micro). Per quanto riguarda il livello macro, vengono evidenziati cinque argomenti a sostegno dei vantaggi di avere una società scientificamente alfabetizzata, riconducibili al fatto che un pubblico scientificamente istruito potrebbe: 1) Contribuire al benessere economico della società; 2) Fornire un maggiore sostegno ai settori scientifici; 3) Avere aspettative più realistiche dalla scienza; 4) Contribuire al processo decisionale democratico; 5) Avvantaggiare la società in generale a causa del rapporto tra scienza e cultura.

Similmente, a livello micro, l'autore evidenzia tre argomenti correlati ai benefici dell'alfabetizzazione scientifica, osservando che l'individuo scientificamente istruito: 1) Si sente più sicuro e competente per affrontare le questioni quotidiane legate alla scienza e alla tecnologia; 2) È in una posizione favorevole per sfruttare nuove opportunità di lavoro; 3) Gode dei benefici estetici, intellettuali e morali che porta l'alfabetizzazione scientifica.

Forme di partecipazione sociale in ambito scientifico

Nel contesto globale odierno è evidente come lo sviluppo di mezzi di comunicazione sempre più sofisticati, e quindi di una comunicazione sempre più efficiente, permetta anche a individui non specializzati nelle scienze e in ambito tecnologico di partecipare con peso sempre maggiore alle numerosissime e controverse vicende di matrice socio-politica e scientifica. A tal proposito, in una ricerca condotta da Rabino [69] è stata documentata una tra le forme attraverso le quali dialogano scienza e cittadini: allorché dei gruppi di persone si sentono coinvolti in una causa che percepiscono come rilevante per la loro vita, ne diventano degli attivisti, spesso riuscendo ad intervenire nella discussione scientifica, influenzandone talvolta anche gli esiti. Seppure con una formazione scientifica carente, tali individui finiscono per coinvolgere la scienza in un processo socio-politico che tende ad alterarne la natura e le procedure. Roth e Lee [24], riportano uno dei casi più noti di reciproca influenza tra società e scienza, che ha visto la partecipazione di attivisti sulle indagini scientifiche e mediche che hanno riguardato l'AIDS. Questi attivisti, inizialmente caratterizzati da scarsa formazione in scienze o medicina, e quindi con autorevolezza molto ridotta, si sono fatti sempre più spazio come attori

credibili e partecipanti nella progettazione, nella conduzione e nell'interpretazione dei test clinici usati per testare la sicurezza e l'efficacia dei farmaci per l'AIDS [70, 71]. In tal modo sono stati progressivamente riconosciuti come voce legittima di gruppi di individui interessati dalla patologia, finendo con l'averne un ruolo fondamentale nell'individuazione dei partecipanti agli studi clinici. Gli attivisti, infatti, hanno progressivamente imparato ad attingere a registri scientifici appropriati, attraverso la partecipazione a discorsi pubblici e a conferenze scientifiche. Questo costituisce un esempio di come la partecipazione a controverse questioni scientifiche possa essere estremamente rilevante nella maturazione di un'alfabetizzazione scientifica. In quello che poi è diventato un rapporto bidirezionale, la scienza, relativamente a questo oggetto di studio, ha potuto spostare il focus degli studi clinici dalle domande "solo" scientificamente rilevanti, alla considerazione di diverse dimensioni che coinvolgevano gli individui affetti dalla malattia. Gli attivisti per l'AIDS hanno acquisito forme nuove di credibilità, complementari a quelle derivanti dalla sola competenza tecnico-scientifica, diventando così veri e propri co-attori della costruzione di nuove conoscenze scientifiche [71], in particolare apportando il proprio significativo contributo alla definizione di metodi e protocolli clinici validi. Grazie al loro successo, gli attivisti dell'AIDS hanno avuto un'influenza non secondaria sulla scienza in quanto sono serviti da esempio per altri attivisti in campo medico e scientifico, alimentando una nuova visione di scienza che va oltre i confini del laboratorio, fornendo un esempio positivo (e, aggiungiamo noi, purtroppo abbastanza raro) di complementarità sociale agli scienziati altamente accreditati e riconosciuti dalle istituzioni.

L'esempio riportato mette in evidenza quanto possa essere fruttuoso il rapporto di mutua influenza tra scienza e impegno sociale, dato che, da un lato ha prodotto una forma di alfabetizzazione scientifica significativa di individui non direttamente formati; dall'altro ha indotto la scienza a evolvere in una direzione di attenzione alle istanze sociali dei gruppi sui quali gli esiti della ricerca avrebbero avuto impatto diretto. Detto questo, però, occorre rilevare che sarebbe eccessivamente ottimistico considerare questo esempio come paradigmatico degli effetti dell'influenza reciproca tra scienza e impegno sociale. Restano infatti senza risposta alcune domande del genere "cosa sarebbe accaduto se...". Per esempio, si è detto che il processo di apprendimento degli attivisti è stato graduale e lento. A tal proposito, siamo sicuri

che ciò non abbia inizialmente comportato un rallentamento dell'indagine scientifica nei confronti di un problema di somma urgenza epidemiologica? Domande del genere conducono a due ordini di considerazioni.

La prima riguarda il fatto che il beneficio di questa integrazione di dimensioni è tanto maggiore, quanto migliore è la preparazione iniziale dei cittadini che vengono coinvolti nella discussione. Ciò suggerisce, ancora una volta, la necessità di prevedere dei curricula di scienze che permettano all'allunno prima, allo studente poi, e al cittadino infine, di avere occasioni di apprendimento all'interno del campo che ormai si può definire come "educazione civica scientifica". È la scuola il primo banco di prova sul quale i futuri cittadini imparano a svolgere il proprio ruolo di agenti nel mondo.

La seconda considerazione è un richiamo alla prudenza, affinché l'entusiasmo per l'integrazione sociale della comprensione della scienza non faccia perdere di vista il metodo che ormai da secoli garantisce il successo dell'impresa scientifica. Realisticamente suggeriamo di considerare questi esempi (e altri simili che qui non possono essere esaminati per motivi di spazio) come le prime prove di una nuova modalità dell'apprendimento sociale delle scienze, iniziando a definire vincoli che aiutino a non legittimare le istanze di chi, forte della numerosità del proprio gruppo, cerca di partecipare alla discussione scientifica senza intento di reciproco e globale arricchimento, e purtroppo, spesso, senza argomenti scientificamente rilevanti.

Il tema è molto attuale e la corrente crisi epidemiologica da SARS-CoV2 offre diversi esempi, tra i quali ve n'è uno che si è fatto molto spazio nelle pagine dei media generalisti: il negazionismo, nelle sue diverse declinazioni. Non è nelle nostre intenzioni partecipare ad alcuna diatriba di matrice ideologica; piuttosto vogliamo indicare la fenomenologia negazionista, basata sulla diffusione di false credenze, come esempio di possibile conseguenza negativa di una interazione scienza-società che non poggia su un solido background dei cittadini costituito da consapevolezza, seppur non specialistica, in ambito scientifico. È significativo al riguardo un recente studio della *Società Italiana di Psico-Neuro-Endocrino Immunologia* (SIPNEI) che passa in rassegna e commenta le idee di matrice negazionista circa la corrente pandemia [72]. La propaganda negazionista è fondata su due presupposti: la pandemia non esiste e la malattia da SARS-CoV2 è facilmente curabile. Per un cittadino che sia stato educato a ricercare correlazioni e connessioni causali tra i fenomeni, supportate da fatti, tali presupposti sarebbero immediatamente

derubricate a folclore, sulla spinta di una mole di evidenze di pubblico dominio. Tra queste, gli autori dello studio citano il fatto che alla data del 29 giugno 2020 i contagiati accertati nel mondo avevano superato i 10 milioni e i morti oltre 500.000 con tasso di letalità medio (rapporto tra deceduti e contagi accertati) attestato intorno al 5%. Per confronto viene fatto osservare che il tasso di letalità dell'influenza stagionale è meno dell'1%. Inoltre, la causa della pandemia Covid-19, cioè l'infezione da virus SARS-CoV2, è chiara perché si ha un'inequivocabile correlazione tra la malattia e la presenza dell'RNA virale nella mucosa nasofaringea dei contagiati; dato che si conosce la sequenza genica del virus che lo assegna alla famiglia dei Coronavirus e lo collega alle recenti varianti (SARS-CoV e MERS-CoV) che hanno prodotto epidemie circoscritte altamente letali. Ancora, si conosce con buona precisione il meccanismo molecolare con cui il virus infetta le cellule: il legame tra le sue proteine di superficie (le famigerate "spike") e alcuni recettori presenti nelle cellule di diversi tessuti umani.

Ebbene, questa mole di evidenze paradossalmente non è sufficiente a impedire che attecchiscano posizioni negazioniste (talvolta, peraltro, abilmente e cinicamente sfruttate a fini di parte, come hanno mostrato numerosi esempi internazionali) proprio per la carenza dell'educazione scientifica, intesa sia come conoscenza di base di biologia, sia – soprattutto – come mancanza dell'abito mentale tipico del metodo scientifico che porta in maniera automatica a valutare criticamente i fatti e a ricercare correlazioni tra essi, valutando il grado di attendibilità delle stesse.

La diffusione di false credenze, propiziata dalla carenza civica di educazione scientifica, è purtroppo ricca di esempi. Recentemente, la *Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri* (FNOMCeO) ha sentito il bisogno di confutare [73] una delle prime credenze che hanno iniziato a circolare in relazione al Covid-19, ovvero quella che stabilirebbe una connessione tra la situazione pandemica e la diffusione della rete 5G. Il tema è sensibile, tanto che lo stesso Ministero della Salute, in un'apposita sezione del suo sito web, spiega come non ci siano evidenze scientifiche che indichino una correlazione tra epidemia da nuovo coronavirus e rete 5G [74]. Approfondendo la questione, l'articolo pubblicato dalla FNOMCeO, confuta le varie argomentazioni che ruotano attorno a questa credenza. Per esempio, per quanto riguarda l'ipotesi che le zone più colpite fossero anche quelle con la distribuzione maggiore di antenne 5G, viene rilevato come le

Regioni con la copertura più ampia all'epoca della prima insorgenza della pandemia in Italia fossero Veneto, Umbria, Puglia e solo in parte Lombardia e Toscana. Tra queste c'erano quindi anche Regioni colpite solo marginalmente dal virus (con numeri straordinariamente inferiori rispetto alle province lombarde), eppure con una grande quantità di antenne. Se poi si guarda al resto del mondo, l'Iran, gravemente colpito dalla malattia, vede una presenza marginale di trasmettitori 5G sul suo territorio. Gli esempi potrebbero continuare, data anche la grande attenzione che i media generalisti accorti hanno dedicato a questo tema [75, 76]; tuttavia quanto richiamato è a nostro avviso sufficiente a sostenere l'affermazione che la carenza di educazione scientifica spiana la strada all'affermarsi di idee acritiche che possono essere socialmente molto dannose, dal momento che rendono più difficile l'adozione su larga scala dei comportamenti individuali e collettivi effettivamente funzionali alla risoluzione di una crisi.

Conclusioni

Nell'intento di contribuire al dibattito nazionale sulla definizione e implementazione di adeguate forme di educazione scientifica di valenza civica, in questo lavoro è stata proposta una rassegna critica delle diverse declinazioni assunte da tale tematica a livello internazionale e sono stati esaminati alcuni esempi concreti di come questo tipo di educazione determini il grado e la qualità della partecipazione dei cittadini alla vita civica, nella misura in cui la scienza e la tecnologia diventano vere e proprie pratiche sociali. A tal proposito è stato evidenziato come si possa instaurare un feedback virtuoso tra l'impresa scientifica, da un lato, e le istanze sociali dall'altro, con reciproco beneficio. Nel contempo è stato evidenziato come questa "fertilizzazione incrociata" presenti dei rischi, nella misura in cui la carente formazione scientifica dei cittadini possa determinare un rallentamento dell'impresa scientifica o, peggio, ne possa determinare un discostamento dal collaudato Metodo che ha sancito il secolare successo della scienza. La corrente situazione pandemica offre numerosi spunti dei pericoli insiti nella reciprocità della relazione scienza-società, se questa non è fondata su una solida formazione dei cittadini, i quali, in ultima analisi, determinano i comportamenti dei decisori politici. Nel momento in cui scriviamo, un esempio in questa direzione è costituito

dalla possibilità presa in considerazione in Italia (ma non solo) di somministrare i vaccini anti-Covid secondo modalità non validate dai protocolli sperimentali (singola dose a un maggior numero di persone e rinvio della dose di richiamo a “tempi migliori”), che quindi non offrono garanzie di efficacia, e che però permettono nell'immediato di tamponare acriticamente la crescente richiesta sociale di accesso al vaccino, in un'ottica di ricerca del consenso.

È necessario dunque ripensare l'educazione scientifica diffusa nell'ottica di una scienza dei cittadini, la quale rientra all'interno del più ampio campo dell'educazione scientifica e si pone come ambito in grado di integrare le dimensioni della scienza con quelle tipicamente sociali. Una particolare riflessione è necessaria in relazione al ruolo della scuola nella promozione dell'educazione civica scientifica, dal momento che, nonostante le conoscenze scientifiche di base vengano apprese a scuola, queste, a causa delle strategie e delle modalità attraverso le quali vengono promosse, non permettono la maturazione di competenze da spendere nel quotidiano esercizio critico della cittadinanza.

Bibliografia

1. Laugksch R.C. (2000), Scientific literacy: A conceptual overview, *Sci Educ*, 84, pp. 71-94.
2. Durant J.R. (1993), What is scientific literacy? In: Durant J.R., Gregory J. (eds), *Science & culture in Europe*, London: Science Museum, pp. 129-137.
3. Arons A.B. (1983), Achieving wider scientific literacy, *Daedalus*, 112(2), pp. 91-122.
4. Deboer G.E. (2000), Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform, *J Res Sci Teach*, 37, pp. 582-601.
5. Eisenhart M., Finkel E., Marion S.F. (1996), Creating the conditions for scientific literacy: Are examination, *Am Educ Res J*, 33, pp. 261-295.
6. Hurd P.D. (1998), Scientific literacy: New minds for a changing world, *Sci Educ*, 82, pp. 407-416.
7. Norris S.P., Phillips L.M. (2003), How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy, *Sci Educ*, 87(2), pp. 224-240.
8. Roth W.-M., Désautels J. (2004), Educating for citizenship: Reappraising the role of science education, *Canadian Journal of Math, Science e Technology Education*, 4(2), pp. 149-168.
9. Pinch T. (1990), The sociology of the scientific community. In: Olby R.C. *et al.* (eds), *Companion to the history of modern science*, London: Routledge, pp. 87-99.
10. Lenoir T. (1993), The discipline of nature and the nature of disciplines. In: Messer-Davidov E., Shumway D.R., Sylvan D.J. (eds), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*, Charlottesville: University Press of Virginia, pp. 70-102.
11. Turrini T., Dörler D., Richter A., Heigl F., Bonn A. (2018), The threefold potential of environmental citizen science-Generating knowledge, creating learning opportunities and enabling civic participation, *Biol Conserv*, 225, pp. 176-186.
12. Sapia P. (2019), Educazione civica e alfabetizzazione scientifica, *L'eco della scuola nuova*, 252-253, pp. 12-13.
13. Shen B.S.P. (1975), Scientific Literacy and the Public Understanding of Science. In: Day S. (ed.), *Communication of Scientific Information*, Basel: Karger, pp. 44-52.
14. Kolstø S.D. (2000), Consensus projects: teaching science for citizenship, *Int J Sci Educ*, 22(6), pp. 645-664.
15. Jenkins E.W. (1994), Public understanding of science and science education for action, *Journal of Curriculum Studies*, 26, p. 601.
16. Osborne J. (1997), *Science education for the future - the road ahead?* Paper presented at the 1st Int. Conf. of the European Science Education Research Association, Rome, September 1997.

17. Zoller U. (1982), Decision-making in future science and technology curricula, *Int J Sci Educ*, 4, pp. 11-17.
18. Millar R.A., Wynne B. (1988), Public understanding of science: from contents to processes, *Int J Sci Educ*, 10(4), pp. 388-398.
19. Harlen W. (2006), *ASE guide to primary science education*, Hatfield: Association for Science Education.
20. Hofstein A., Eilks I., Bybee R. (2011), Societal issues and their importance for contemporary science education – A pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA, *Int J Sci Math Educ*, 9, pp. 1459-1483.
21. Yore L.D. (2012), Science literacy for all—More than a slogan, logo, or rally flag! In: Tan K.C.D., Kim M. (eds), *Issues and challenges in science education research: Moving forward*, Dordrecht: Springer, pp. 5-23.
22. Yore L.D., Pimm D., Tuan H.-L. (2007), The literacy component of mathematical and scientific literacy, *Int J Sci Math Educ*, 5, pp. 559-589.
23. Lin S.-S. (2014), Science and non-science undergraduate students' critical thinking and argumentation performance in reading a science news report, *Int J Sci Math Educ*, 12, pp. 1023-1046.
24. Roth W.-M., Lee S. (2002), Scientific literacy as collective praxis, *Public Underst Sci*, 11, pp. 33-56.
25. Fourez G. (1997), Scientific and technological literacy as a social practice, *Soc Stud Sci*, 27, pp. 903-936.
26. Bonney R., Shirk J.L., Phillips T.B., Wiggins A., Ballard H.L., Miller-Rushing A.J., Parrish J.K. (2014), Citizen science. Next steps for citizen science, *Science*, 343, 6178, pp. 1436-1437.
27. Theobald E.J., Ettinger A.K., Burgess H.K., Debey L.B., Schmidt N.R., Froehlich H.E., Wagner C., Hillerislambers J., Tewksbury J., Harsch M.A., Parrish J.K. (2015), Global change and local solutions: Tapping the unrealized potential of citizen science for biodiversity research, *Biol Conserv*, 181, pp. 236-244.
28. Chandler M., See L., Copas K., Bonde A.M., López B.C., Danielsen F., Legind J.K., Masinde S., Miller-Rushing A.J., Newman G. (2016), Contribution of citizen science towards international biodiversity monitoring, *Biol Conserv*, 213, pp. 280-294.
29. Danielsen F., Pirhofer-Walzl K., Adrian T.P., Kapijimpanga D.R., Burgess N.D., Jensen P.M., Bonney R., Funder M., Landa A., Levermann N., Madsen J. (2014), Linking public participation in scientific research to the indicators and needs of international environmental agreements, *Conserv Lett*, 7(1), pp. 12-24.
30. Bela G., Peltola T., Young J.C., Balázs B., Arpin I., Pataki G., Hauck J., Kelemen E.,

- Kopperoinen L., Van Herzele A., Keune H., Hecker S., Suškevičs M., Roy H.E., Itkonen P., Külvik M., László M., Basnou C., Pino J., Bonn A. (2016), Learning and the transformative potential of citizen science, *Conserv Biol*, 30(5), pp. 990-999.
31. Forrester T.D., Baker M., Costello R., Kays R., Parsons A.W., McShea W.J. (2017), Creating advocates for mammal conservation through citizen science, *Biol Conserv*, 208, pp. 98-105.
 32. Dillon J., Stevenson R.B., Wals A.E. (2016), Introduction to the special section Moving from Citizen to Civic Science to Address Wicked Conservation Problems, *Conserv Biol*, 30(3), pp. 450-455.
 33. Jordan R.C., Ballard H.L., Phillips T.B. (2012), Key issues and new approaches for evaluating citizen-science learning outcomes, *Front Ecol Environ*, 10(6), pp. 307-309.
 34. Trimble M., Berkes F. (2013), Participatory research towards co-management: lessons from artisanal fisheries in coastal Uruguay, *J Environ Manage*, 128, pp. 768-778.
 35. Wals A.E., Brody M., Dillon J., Stevenson R.B. (2014), Convergence between science and environmental education, *Science*, 344, 6184, pp. 583-584.
 36. Harlen W. (2010), *Principles and big ideas of science education*, Hatfield: Association for Science Education.
 37. Osborne J., Dillon J. (2008), *Science education in Europe: Critical reflections*, London: Nuffield Foundation.
 38. Rocard M., Csermely P., Jorde D., Lenzen D., Walberg-Henriksson H., Hemmo V. (2007), *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*, Luxembourg: European Commission.
 39. UNESCO (2005), *Aspect of Literacy Assessment. Section for Literacy and Non-Formal Education, Division of Basic Education*.
 40. Vieira R.M., Tenreiro-Vieira C. (2016), Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education, *Int J Sci Math Educ*, 14(4), pp. 659-680.
 41. American Association for the Advancement of Science (1990), *Science for All Americans*.
 42. American Association for the Advancement of Science (1993), *Benchmarks for science literacy: Project 2061*, New York: Oxford University Press.
 43. National Research Council (1996), *National science education standards*, Washington: National Academies Press.
 44. National Research Council (2012), *A framework for K-12 science education: Practices, cross-cutting concepts, and core ideas*, Washington: National Academies Press.
 45. NGSS Lead States (2013), *Next generation science standards: For states, by states*, Washington: National Academies Press.
 46. Hackling M.W., Goodrum D., Rennie L. (2001), *The status and quality of teaching and learning*

- of science in Australian schools*, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
47. Council of Ministers of Education (1997), *Common framework of science learning outcomes, K to 12: Pan-Canadian protocol for collaboration on school curriculum*, Toronto: Council of Minister of Education.
 48. Millar R., Osborne J. (1998), *Beyond 2000: Science education for the future*, London: King's College School of Education.
 49. Department for Education (2013), *National Curriculum to England* (framework document).
 50. Finnish National Board of Education (2004), *National core curriculum for basic education*.
 51. Ministério da Educação e Ciência (2013), *Metas curriculares [Curricular goals]*.
 52. Vieira R.M., Tenreiro-Vieira C., Martins I. (2011), *Educação em ciências com orientação CTS [Science education with STS orientation]*, Porto: Areal Editores.
 53. Hatcher D., Spencer L.A. (2000), *Reasoning and writing: From critical thinking to composition*, Boston: American Press.
 54. Ennis R.H. (1989), Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research, *Educ Res*, 18, pp. 4-10.
 55. Ennis R.H. (1996), *Critical thinking*, Upper Saddle River: Prentice Hall.
 56. Int. Council for Science (2011), *Report of the ICSU ad-hoc review panel on science*, Paris: ICSU.
 57. Yacoubian H.A. (2012), *Towards a philosophically and a pedagogically reasonable nature of science curriculum*, University of Alberta – Doctoral dissertation in Philosophy – Department of Secondary Education.
 58. Yacoubian H.A. (2015), A framework for guiding future citizens to think critically about nature of science and socioscientific issues, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(3), pp. 248-260.
 59. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2013), *PISA 2015: Draft science framework*.
 60. Yacoubian H.A. (2018), Scientific literacy for democratic decision-making, *Int J Sci Educ*, 40(3), pp. 308-327.
 61. Meshberger F.L. (1990), An interpretation of Michelangelo's *Creation of Adam* based on neuroanatomy, *JaMa*, 264(14), pp. 1837-1841.
 62. Aikenhead G.S. (1986), The content of STS education, *STS Research Network Missive*, 2(3), pp. 18-23.
 63. Pedretti E. (2005), STSE education: Principles and practices. In: Alsop S., Bencze L., Pedretti E. (eds), *Analysing exemplary science teaching: Theoretical lenses and a spectrum of possibilities for practice*, London: Open University Press, pp. 116-126.
 64. Sadler T.D. (2011), *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research*,

Dordrecht: Springer.

65. Bell R.L., Lederman N.G. (2003), Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues, *Sci Educ*, 87, pp. 352-377.
66. Kolstø S.D. (2001), Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues, *Sci Educ*, 85, pp. 291-310.
67. Zeidler D.L., Walker K.A., Ackett W.A., Simmons M.L. (2002), Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas, *Sci Educ*, 86, pp. 343-367.
68. Abdi A.A., Carr P.R. (2013), *Educating for democratic consciousness: Counter-hegemonic possibilities*, Bern: Peter Lang.
69. Rabino I. (1991), The impact of activist pressures on recombinant DNA research, *Science, Technology, and Human Values*, 16, pp. 70-89.
70. Epstein S. (1995), The construction of lay expertise: AIDS activism and the forging of credibility in the reform of clinical trials, *Science, Technology, and Human Values*, 20, pp. 408-437.
71. Epstein S. (1997), Activism, drug regulation, and the politics of therapeutic evaluation in the AIDS era: A case study of ddC and the 'surrogate markers' debate, *Soc Stud Sci*, 27, pp. 691-726.
72. *Covid-19. La Sipnei contro il negazionismo e il riduzionismo per un cambiamento radicale nella prevenzione e cura*; <https://sipnei.it/wp-content/uploads/2020/06/La-SIPNEI-su-COVID-19.pdf>, consultato il 25/11/2020.
73. <https://dottoremaeveroche.it/la-diffusione-di-covid-19-e-legata-a-quella-della-rete-5g/>, consultato il 25/11/2020.
74. Data base "fake news" Covid19 del Ministero della Salute; <https://tinyurl.com/yx9s9nal>, consultato il 25/11/2020.
75. <https://www.focus.it/scienza/salute/no-il-5g-non-ti-fa-ammalare-di-covid-19>, consultato il 25/11/2020.
76. <https://www.bbc.com/news/52168096>, consultato il 25/11/2020.

L'Agenda 2030 per l'educazione civica

Stefano Molina*

Introduzione

Una strada tutta in salita: la reintroduzione dell'insegnamento di educazione civica prevista dalla legge 92 del 2019 ha incontrato e continua a incontrare difficoltà. Per diversi motivi. Un primo aspetto problematico deriva dalle risorse modeste messe a disposizione delle scuole per far fronte all'impegno: per il nuovo insegnamento trasversale – che si articola in un orario complessivo non inferiore alle 33 ore annuali, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado – «non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica e l'amministrazione interessata provvede alla sua attuazione con le risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente». Insomma: non sono previsti né docenti dedicati, né finanziamenti *ad hoc*. A ben vedere, la legge istitutiva ha stanziato un piccolo budget per iniziative di formazione (4 milioni di €), ma come per altre decisioni di politica scolastica risulta abbastanza palese la dissonanza tra la formulazione di obiettivi ambiziosi e l'inconsistenza delle misure di accompagnamento e incentivazione. Un secondo aspetto problematico riguarda le “false partenze”: la legge 92 era stata approvata – a larghissima maggioranza – ad agosto 2019, in modo da consentirne l'applicazione già dall'avvio dell'anno scolastico 2019-20. Un ritardo estivo della sua pubblicazione in Gazzetta Ufficiale ne ha però rinviato il varo a settembre 2020. Il rinvio avrebbe dovuto dare il tempo di progettare coralmemente un curriculum adeguato, sia in senso orizzontale tra le aree disciplinari, sia in senso verticale, lungo l'intero percorso di studi dall'in-

* Fondazione Giovanni Agnelli. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS).

fanzia alla maturità. L'irruzione del Covid-19 a partire da fine febbraio 2020 ha però stravolto la gerarchia delle priorità scolastiche, relegando l'insegnamento dell'educazione civica in fondo alla lista delle preoccupazioni. A ciò si aggiunga la complicata gestazione delle Linee guida ministeriali: avrebbero dovuto essere emanate tempestivamente per fornire alle scuole indicazioni su come procedere; ma con il cambio al vertice di viale Trastevere il Comitato tecnico scientifico nominato dal ministro Lorenzo Fioramonti con l'incarico di formulare proposte per la loro adozione è stato sciolto: ne facevano parte esperti esterni al mondo della scuola del calibro di Sabino Cassese, Jeremy Rifkin, Jeffrey Sachs, Gunter Pauli, Enrico Giovannini. La ministra Azzolina ha nominato a maggio 2020 un nuovo Comitato, coordinato da Lucrezia Stellacci e formato da persone interne al Ministero. Così, le sintetiche linee guida hanno ufficialmente visto la luce solo a fine giugno 2020, ad anno scolastico ormai concluso. Non sorprende dunque che al varo del nuovo insegnamento le scuole si siano presentate senza grande preparazione e distratte dall'emergenza sanitaria.

Queste difficoltà iniziali inducono a interrogarsi seriamente sulle finalità della nuova educazione civica e sulle modalità più opportune per aiutare le scuole a tradurre la norma in attività quotidiane davvero utili alla crescita delle giovani generazioni. Quali metodologie didattiche utilizzare? Quali sono i contenuti irrinunciabili? E a quali fonti ispirarsi? Con riferimento a quest'ultimo interrogativo, una delle fonti esplicitamente citate dalla legge 92 è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che di seguito illustreremo brevemente.

L'Agenda 2030

Il documento è noto e facilmente consultabile in rete. Per una sua descrizione dettagliata si rinvia il lettore al sito dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (<https://asvis.it/>) che raccoglie materiali diversi per l'educazione allo sviluppo sostenibile: corsi, filmati, fotografie, notizie commentate, persino giochi da tavolo. Il sito è quotidianamente alimentato dal Segretariato dell'ASviS e dalle 300 organizzazioni aderenti, rappresentative dell'intera società civile italiana. Interessante è anche la piattaforma Scuola 2030 (<https://scuola2030.indire.it/>), promossa dalla stessa ASviS in collaborazione con l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca

Educativa) e il Ministero dell'Istruzione: offre ai docenti della scuola italiana contenuti, kit didattici e materiali in auto-formazione per un'educazione ispirata ai valori e alla visione dell'Agenda 2030.

Articolata in 17 obiettivi a loro volta suddivisi in 169 target monitorabili attraverso un numero ancora maggiore di indicatori, l'Agenda 2030 costituisce un interessante e piuttosto riuscito tentativo di interpretazione della complessità. Questo tentativo si basa sulla saldatura di tre diverse dimensioni nelle quali si presta a essere declinata l'idea di sostenibilità: la dimensione ambientale, che si preoccupa del futuro della biosfera e che pone in primo piano la qualità dell'acqua, l'energia pulita, la lotta al cambiamento climatico e la difesa della biodiversità (Goal 6, 7, 13, 14 e 15); la dimensione sociale, che impone di sconfiggere povertà e fame, di assicurare a tutti salute e istruzione, di raggiungere la parità di genere, di rendere le città sostenibili e di promuovere pace e giustizia (Goal 1, 2, 3, 4, 5, 11 e 16); e infine la dimensione economica della sostenibilità, che rinvia a crescita e lavori dignitosi, imprese, innovazione e infrastrutture, riduzione delle disuguaglianze, promozione di consumo e produzione responsabili (Goal 8, 9, 10 e 12); il tutto attraverso partenariati anche multilaterali e il rafforzamento della solidarietà internazionale (Goal 17). Insomma: molte questioni con qualche rischio di velleitarismo. Ma anche uno strumento interessante – che dal punto di vista scolastico offre un'infinità di raccordi interdisciplinari utili in sede di progettazione didattica – per mostrare che nella complessità tutto si tiene.

A cinque anni dalla sua presentazione possiamo anche osservare che l'Agenda 2030 è diventata una vera e propria moda: la ghiera colorata con i 17 obiettivi si incontra nei bilanci delle società quotate e nei bilanci sociali degli atenei, è immancabile nei rapporti di sostenibilità, arricchisce cromaticamente le pagine dei libri di testo: insomma, un simbolo onnipresente che rischia di diventare un fenomeno mediatico. Ma questa moda incontra soprattutto la sensibilità e la simpatia delle giovani generazioni e dei movimenti giovanili: in Italia, in Europa e non solo. Tale simpatia per la sostenibilità, per nulla scontata se si pensa all'indifferenza con la quale era stata accolta l'Agenda del Millennio varata nel 2000, può davvero rappresentare una formidabile leva educativa.

A scanso di equivoci va anche sottolineato quel che l'Agenda non è: non è un trattato internazionale giuridicamente vincolante per i paesi che lo hanno sottoscritto. È solo un impegno: alla solennità della sua adozione non

corrispondono sanzioni per chi non la rispetta. Occorre peraltro segnalare che quella stessa sensibilità dell'Agenda 2030 nei confronti dello sviluppo sostenibile si rispecchia oggi in altri accordi, loro sì vincolanti: pensiamo ad esempio alla “curvatura verde” impressa dalla Presidente von der Leyen alle politiche europee, con una quota consistente dei fondi Next Generation EU destinati agli obiettivi del Green Deal europeo. Dunque nessuna penalità per chi non segue la bussola, ma il rischio concreto di prendere la strada sbagliata.

Il ruolo dell'Agenda 2030 per il nuovo insegnamento di educazione civica

La legge 92 sull'insegnamento dell'educazione civica elenca all'art. 3 le “tematiche” di riferimento per il nuovo insegnamento: subito dopo la nostra Costituzione repubblicana viene esplicitamente citata l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Ai pilastri dell'educazione civica per così dire tradizionale – conoscenza delle istituzioni italiane ed europee, promozione dei principi di legalità, diritti e doveri – si affiancano i nuovi pilastri ricavabili dall'Agenda globale. A ben vedere, quest'ultima non fa che mettere in una prospettiva storico-dinamica alcuni principi implicitamente già presenti nella nostra Carta costituzionale.

Un primo contributo fornito dall'Agenda 2030 consiste nell'affermare in modo esplicito il principio della solidarietà tra le generazioni. È del tutto comprensibile che un documento scritto nel 1947 non contenga riferimenti a un'idea di sostenibilità affiorata solo nei decenni successivi. È infatti del 1987 l'elegante definizione di sviluppo sostenibile proposta dalla Commissione Brundtland: «Lo sviluppo sostenibile è quello che soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere le possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri». Prende dunque forma un'idea di sostenibilità che implica una solidarietà tra le generazioni e pone sul tappeto la questione inedita dei diritti delle generazioni future. Oggi quell'idea è ormai diventata di dominio pubblico: l'Agenda 2030 la fa propria e per questo si pone come riferimento imprescindibile per qualsiasi tentativo di educazione allo sviluppo sostenibile (ESS). Per inciso, da alcuni anni l'ASviS promuove una campagna proprio per l'inserimento in Costituzione del principio di sviluppo sostenibile: dunque per un'idea di giustizia declinabile anche lungo l'asse

intergenerazionale, come base giuridica per orientare le politiche pubbliche a favore delle nuove e delle future generazioni.

Un secondo contributo dell'Agenda 2030 complementare alla Costituzione repubblicana riguarda le relazioni internazionali. Come è noto, l'art. 11 della nostra Carta fondamentale conferma la vocazione internazionale dell'Italia attraverso il ripudio della guerra, il consenso a limitazioni di sovranità per assicurare pace e giustizia fra le Nazioni, e la promozione delle organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo. Si tratta di una formulazione comprensibilmente prudente, finalizzata più a prevenire nuovi disastri che non a realizzare progetti condivisi. La costruzione europea e la globalizzazione erano ancora di là da venire, e con esse le nuove sfide educative della multi/interculturalità o del rapporto tra locale e globale. È per l'appunto a queste sfide che l'Agenda 2030 guarda, fornendo indicazioni per una seria educazione alla cittadinanza globale (ECG). L'Agenda stimola infatti gli individui a immaginare sé stessi come cittadini globali; promuove la comprensione reciproca fra le persone e le culture; favorisce la partecipazione attiva dei cittadini a tutti i livelli: locale, nazionale, macro-regionale (europeo) e globale.

In estrema sintesi, come il principio della solidarietà intergenerazionale dà respiro alla nostra Costituzione rendendo esplicita la tensione tra i diritti di oggi e quelli di domani, così l'idea di una cittadinanza globale ci costringe a ripensare le categorie del noi e del loro. Ma a ben vedere, con l'Agenda 2030 e con la tripla declinazione dell'idea di sostenibilità – ambientale, sociale ed economica - i due filoni dell'ESS e dell'ECG si intrecciano fino a diventare indistinguibili.

Molto citato, poco conosciuto: l'Obiettivo 4

I goal e target dell'Agenda non sono organizzati in modo gerarchico: non vi sono obiettivi di serie A e di serie B. Peraltro, le loro molteplici interconnessioni conferiscono all'obiettivo 4 una relativa centralità nell'impianto complessivo. È infatti ampiamente dimostrato che livelli elevati di istruzione si associano di norma a un minor rischio di povertà (obiettivo 1), a un'alimentazione più sana (obiettivo 2), a una più elevata speranza di vita (obiettivo 3), a una maggiore sensibilità nei confronti delle tematiche ambientali, e così via. Sarebbe quindi riduttivo guardare al quarto obiettivo semplicemente

come a uno dei tanti bersagli da centrare; esso rappresenta piuttosto una preconditione necessaria (ma non sufficiente) al conseguimento dell'insieme delle mete previste dall'Agenda.

L'obiettivo si declina in una serie di traguardi: sette "target" veri e propri – numerati da 4.1 a 4.7 – e tre "prescrizioni" o mezzi per la realizzazione (*Means of Implementation*) dell'obiettivo stesso – individuati dalle lettere 4.a, 4.b e 4.c. Per comprendere appieno la portata e l'estensione del quarto obiettivo è utile fare un passo indietro al 2000, quando le Nazioni Unite formularono i cosiddetti Obiettivi del Millennio (MDGs): l'istruzione era contemplata al Goal 2 il cui unico target recitava «fare in modo che ovunque tutti i bambini e le bambine possano completare un ciclo completo di scuola primaria». Una riga prescrittiva condensava tre caratteristiche di quell'approccio: si rivolgeva solo ai Paesi in via di sviluppo; chiamava in causa aspetti facilmente quantificabili dei processi di istruzione – gli anni di frequenza e i titoli conseguiti – e dunque rilevabili con una discreta accuratezza dai sistemi statistici; individuava un segmento particolare del ciclo di vita sul quale concentrare gli sforzi, ossia la fascia 5-11 anni.

Questi elementi caratterizzanti vengono completamente superati dalla nuova generazione di obiettivi dello sviluppo sostenibile, o SDGs, del 2015. Intanto, per la prima volta i traguardi da raggiungere sono pensati per l'insieme dei Paesi membri, senza differenziazioni in funzione del loro livello di sviluppo. Questo non riduce, anzi amplia le inderogabili responsabilità di solidarietà internazionale che gravano su Paesi a sviluppo avanzato, come l'Italia: sono almeno tre le leve da rafforzare proprio in campo educativo, ossia l'educazione alla cittadinanza globale (target 4.7), le borse di studio per gli studenti stranieri (4.b), la cooperazione nella formazione iniziale e in itinere degli insegnanti anche di Paesi in via di sviluppo (4.c).

Una seconda e fondamentale caratteristica che risalta per differenza rispetto alla precedente formulazione riguarda lo spostamento di accento dalla quantità alla qualità di istruzione. Frequenza di corsi e conseguimento di titoli non sono più i risultati ai quali tendere, ma semmai mezzi per il raggiungimento di risultati più sostanziali: apprendimenti efficaci, competenze spendibili per lavori dignitosi, conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile. Siamo in presenza di un cambio di prospettiva, con la qualità dell'istruzione che prevale sulle sue attestazioni formali: si abbandona il tradizionale approccio "credenzialista" per abbracciare il nascente ma anco-

ra piuttosto vago approccio “delle competenze”. Questo cambiamento negli obiettivi dei sistemi educativi ha diverse implicazioni.

Intanto, mentre i titoli conseguiti non sfioriscono mai, con il tempo le competenze possedute possono appassire. Di conseguenza – ed è questa una terza caratteristica della nuova formulazione – la sfida educativa non può essere confinata a una specifica fascia di età, ma deve necessariamente proiettarsi lungo l'intero ciclo di vita: da 0 a 99 anni, nessuno risulta escluso, anche perché nessuno può dirsi “arrivato”. Si parte sottolineando l'importanza dello sviluppo infantile da 0 a 6 anni (4.2); si prosegue con la necessità del completamento della scuola primaria e secondaria (4.1) e il libero accesso al livello terziario (4.3); si guarda ai giovani, ma anche agli adulti (4.4 e 4.6), con un occhio sempre attento ai principi di equità e di inclusione (4.5) e pure con il riconoscimento dell'influenza che gli ambienti fisici di apprendimento possono esercitare sul processo educativo (4.a).

L'adozione del nuovo approccio richiede quindi da parte dei docenti, scolastici e universitari, una corretta messa a fuoco dell'idea di competenza/competenze: una comprensione di come si possa promuovere negli studenti la *capacità di utilizzare intenzionalmente la conoscenza acquisita in contesti reali* (e non solo scolastici). È evidente l'enorme distanza che separa questo approccio dall'idea tradizionale di lezione trasmissiva e di verifica degli apprendimenti basata sull'abilità mnemonica di ripetizione. Per fare un solo esempio: nell'ambito dell'educazione ambientale, una cosa è aspettarsi da uno studente che sappia definire il buco nell'ozono come «riduzione dello strato di ozono stratosferico a causa della distruzione catalitica da parte di composti alogenati di fonte antropica»; altra cosa è che sappia convincere il padre a spegnere il motore dell'automobile durante una lunga sosta. Nel primo caso la sua conoscenza, per quanto fedele alla fonte (lezione o libro di testo), resta inerte; nel secondo viene attivata in un contesto reale e si traduce in comportamento virtuoso. Per quanto questo esempio possa apparire banale, potremmo facilmente affiancargliene molti altri chiamando in causa tutti gli assi portanti dell'educazione civica: pratica quotidiana del dettato costituzionale, educazione alla cittadinanza digitale, rispetto della diversità quale fondamento della convivenza civile, tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità, e così via.

Prospettive future

Il Goal 4 svolge bene la funzione di bussola per le politiche educative, ma non offre strumenti concreti ai professionisti dell'istruzione. Indica i diversi obiettivi, non le strategie didattiche più opportune per raggiungerli. Ed è proprio questa la maggiore debolezza dell'approccio delle competenze: non essendo facilmente traducibile in pratica, rischia sempre di esaurirsi in una deriva retorica. Come se ne esce? Come evitare che tutto si riduca alla produzione di sterili liste di competenze "indispensabili" (nobilitate in genere dall'aggettivo "trasversali"), così velleitariamente prescrittive? Chi scrive non ha ricette da proporre: la strada più sensata da battere potrebbe forse essere quella del docente ricercatore, guidato dagli interrogativi propri della ricerca in scienze dell'educazione, che riesce ad arricchire la propria cassetta degli attrezzi didattici, che si cimenta nella sperimentazione di nuove metodologie, capace di osservare le reazioni dei propri studenti e di interrogarsi di volta in volta sugli effetti generati dalle diverse modalità di insegnamento. Un lavoro che non dovrebbe avvenire in solitudine, ma sempre arricchito dal confronto con i colleghi. Da questo punto di vista sarebbe utile una riflessione su come sfruttare il potere epistemologico delle discipline senza rimanere ostaggio di un'organizzazione dei sistemi educativi fondata sugli steccati tra le discipline stesse e tra i settori scientifico disciplinari, funzionali al modello trasmissivo.

In conclusione, per l'insegnamento dell'educazione civica l'Agenda 2030 costituisce un riferimento fondamentale non solo perché introduce i principi fondamentali della solidarietà intergenerazionale e della cittadinanza globale; a questi affianca infatti anche l'idea che le nuove generazioni debbano essere educate a diventare agenti del cambiamento, capaci di prendere decisioni informate e di agire responsabilmente. Così ripensata, la progettazione delle (almeno) 33 ore annuali di educazione civica può diventare un'occasione straordinaria per sperimentare e mettere alla prova nuovi approcci didattici e nuovi traguardi di apprendimento: un'opportunità per ripensare criticamente il modo di fare scuola nel XXI secolo.

Competenze per l'educazione civica: conoscere, argomentare, deliberare

Milena Santerini*

Se per cittadinanza intendiamo non solo uno status giuridico ma anche un ruolo sociale e un ideale educativo, occorre ripensare a fondo dal punto di vista pedagogico sia le concettualizzazioni sia le applicazioni pratiche di questa idea fondante della democrazia [4, 3].

Nella scuola, in particolare, l'educazione alla cittadinanza è sempre stato un oggetto discusso e controverso, sospeso tra "educazione" e "istruzione". Da un lato, nella storia italiana, l'educazione civica ha rappresentato, in taluni casi e in alcuni periodi, un indottrinamento e un inculcamento di norme e disciplina. D'altro canto, negli ultimi anni è divenuta un contenitore di proposte varie ed eterogenee. Nelle varie fasi della sua travagliata storia, dal fascismo ai programmi Washburne, dalla proposta di Aldo Moro fino a "Cittadinanza e Costituzione", l'educazione civica è stata via via formazione del suddito, indottrinamento del cittadino obbediente, formazione del membro attivo e partecipe di una comunità sociale. In generale, sono rimasti irrisolti i nodi principali di questo insegnamento, e in particolare il rapporto tra conoscenze e azione, tra "materia" e vita. Nonostante gli infiniti dibattiti, non si è realizzato un consenso sul modo in cui impostare la formazione. Si continua, anzi, a ripetere alcuni schemi che non mettono in discussione le fragilità di fondo della sua struttura.

Anche la recente legge 92 del 2019 sembra rinnovare alcuni contenuti (cittadinanza "digitale" o educazione "ambientale") ma pare trascurare l'assunto che la cittadinanza in quanto *paradigma* si può "insegnare" solo attraverso la relazione: tra insegnante e alunni, tra gli studenti e nel rapporto con gli altri nel mondo circostante [5]. Il campo del civismo non è solo sapere, obbedienza alle

* Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano.

regole, informazioni disciplinari, ma sensibilità, responsabilità, azione. In questo senso deve essere reso trasversale senza limitarsi a renderlo interdisciplinare.

Globalizzazione, individualismo sociale, reti di reti, pluralismo etico ed etnico rendono difficile l'esercizio del "vivere insieme", vera sfida per le nuove generazioni. Non a caso, di fronte a tale complessità, appare obbligato un approccio *olistico* che richiede l'integrazione tra gli aspetti cognitivi e di comportamento [6].

Se, quindi, la cittadinanza non può limitarsi alla conoscenza della Costituzione o delle leggi dello Stato, né può essere ristretta all'osservanza delle regole sociali e civili, tuttavia non può neanche essere dilatata all'infinito. Le dimensioni della cittadinanza sono molteplici e coprono tutto il campo della vita sociale, civile, politica ma per pretendere uno spazio nella scuola e rivendicare una presenza specifica, la "nuova" educazione alla cittadinanza deve costruire un impianto coerente, che può essere molto diverso a seconda dell'orientamento non solo delle politiche e delle indicazioni nazionali, ma anche della scuola o dell'insegnante.

Le competenze della cittadinanza

La cittadinanza è, in sintesi, un campo caratterizzato dall'eterogeneità, oggetto di diverse letture: giuridica, storica, interculturale e così via. Nell'ambito dell'educazione che un tempo si chiamava "civica" si intrecciano vari nuclei tematici, nell'ottica dei diritti, della storia, della politica, raramente connessi in modo organico. Più spesso prevale una visione cumulativa del curriculum, che dispone in un ordine a volte casuale, spesso organizzato dal filo conduttore dei manuali scolastici, i concetti o le nozioni da insegnare.

Ricondurre ad unità le diverse anime dell'educazione alla cittadinanza può sembrare un compito impossibile o semplicemente inutile. Tuttavia, la sfida dell'integrazione, e cioè garantire coerenza a un campo oggettivamente multidimensionale, va raccolta. Si tratta di riconoscere la continuità e la consequenzialità tra il conoscere e il fare, tra il sapere e i comportamenti, i contenuti e gli atteggiamenti, per costruire l'insegnamento della cittadinanza intorno a questa complessità.

La pluralità dei riferimenti e delle dimensioni della cittadinanza – motivo della sua eccezionalità nel panorama dell'educazione scolastica – la ren-

dono un campo non meramente disciplinare, ma soprattutto un luogo di conoscenze, idee, pensiero, sentimenti, emozioni e decisioni che attraversano tutta la vita e coinvolgono mente, mani e cuore degli alunni/studenti. Un approccio di questo tipo si presenta sotto il segno dell'integrazione tra le dimensioni cognitive (conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, giudicare), affettive (provare, fare esperienza, attribuire significato, valutare positivamente valori come la giustizia, l'equità, la libertà, la solidarietà, essere capaci di decentramento e di empatia) ed infine deliberative (compiere scelte ed azioni, mettere in atto comportamenti in tali direzioni). L'obiettivo, quindi, non può che essere quello di creare, sviluppare, potenziare *competenze*.

Esiste una accezione *emancipatrice* della competenza intesa come capacità di esercitare e praticare la cittadinanza, mentre, allo stesso tempo, se ne comprendono principi e valori. Pensare la cittadinanza in termini di competenza (si vedano quelle chiave del Consiglio d'Europa del 2006) richiede di attuare, di conseguenza, proprio quella dimensione pluridisciplinare e trasversale che permette di mobilitare ciò che si sa e integrarlo nel proprio stile di vita e nei propri comportamenti attraverso delle situazioni di apprendimento. Questo approccio, d'altronde, è già ampiamente praticato nella scuola primaria, luogo in cui le/gli insegnanti sono consapevoli (forse più che in altri gradi di scuola) che apprendere/insegnare sia qualcosa che riguarda la vita e non solo la mente.

Se scegliamo, quindi, il punto di vista delle competenze civiche, individueremo almeno tre dimensioni utili alla formazione del cittadino: la prima, di tipo riflessivo, riguarda lo sviluppo dell'autonomia e il senso critico, per fondare *consapevolmente* il senso civico su valori come libertà, uguaglianza, tolleranza, solidarietà. La seconda concerne la capacità di interiorizzare le regole e la *sensibilità* ai valori democratici e ai diritti umani: attraverso questo tipo di competenze si crea una *cittadinanza vissuta*, necessaria nelle società complesse. Vi è, infine una competenza di tipo decisionale e partecipativo che riguarda l'impegno e l'assunzione di responsabilità da esercitare quando si è di fronte a situazioni complesse: una *cittadinanza deliberativa*.

La cittadinanza "deliberativa"

Questo terzo livello, in realtà, può essere scelto come il focus dell'agire educativo, facendo dell'educazione civica un percorso che porta di volta in

volta a *decidere* in modo fondato, attraverso la comprensione dei concetti come giustizia, libertà, democrazia favorendo l'argomentazione e la discussione su questi temi. La *deliberazione* può essere considerata la prassi democratica che produce – diversamente che nel dibattito o nella negoziazione – *decisioni*. La dimensione deliberativa mette l'accento sulla connessione tra il pensiero e l'azione, per realizzare un curriculum realmente integrato, in cui il "fare" non rappresenti solo il momento applicativo del "sapere". Il progetto formativo non parte dalle conoscenze per arrivare all'agire, bensì viene organizzato intorno alla *decisione*. In altre parole, un curriculum di questo tipo presenta la specificità di essere *deliberation-based*, fondato cioè sulle scelte e le soluzioni discusse attorno a problemi etici comuni.

Nella realtà della scuola primaria, questo tipo di pratiche educative è molto diffuso. Attraverso l'argomentazione, come sappiamo, la persona esprime un giudizio personale e le proprie opinioni, soprattutto in situazioni di confronto: discussioni di gruppo, negoziazione di punti di vista, dialogo [7]. Si tratta di sviluppare in modo più mirato tutte quelle azioni educative e didattiche che portano a costruire comunità in classe, in particolare attraverso la discussione che porta a prendere poi decisioni condivise, anche se spesso sofferte. Sono conosciute le pratiche attivate nella scuola intorno a questa dimensione così importante per la cittadinanza. Si pensi al modello di *Comunità di ricerca* di Lipman o *Comunità giusta* di Kohlberg o le modalità di lavoro in gruppo da Mario Lodi a Franco Lorenzoni.

Nella scuola primaria, attraverso la discussione di un problema che riguarda la società, infatti, gli alunni possono rendersi conto della complessità di un problema sociale, analizzare attori e comportamenti, esplicitare e argomentare i propri punti di vista, sviluppare la capacità di fare ipotesi e anticipare le conseguenze delle azioni, ascoltare gli altri e far evolvere il proprio punto di vista nella discussione. Ma, soprattutto, possono apprendere a fare delle scelte, esprimendo giudizi sulla base dei valori che li sottendono.

La capacità di deliberazione si confronta con due temi chiave del nostro tempo: il pluralismo etnico ed etico e i vincoli posti all'azione politica. Per quanto riguarda il primo, è superfluo ricordare che le classi italiane di oggi presentano ormai un forte pluralismo non solo etnico, dovuto alla presenza di alunni di cittadinanza non italiana, ma anche etico, per le differenze nei modi di pensare, credere, sentire delle famiglie [2]. Come accordarsi se si hanno punti di vista valoriali e soprattutto interessi diversi? È qui, cioè nella

diversità di opinioni e di interessi, che si può potenziare il senso civico nel senso di *concordia*.

Inoltre, ed è il secondo aspetto, il vero civismo che rende consapevoli non solo della responsabilità soggettiva ma anche dei vincoli istituzionali, politici ed economici più generali che non possono essere percepiti solo come “ostacoli” alla soddisfazione del cittadino consumatore [1].

Decisione e fiducia

Il tema cruciale, nella società delle *fake news* e della post verità, infatti, è non solo dotare bambine e bambini di senso critico e autonomia di giudizio, ma farli crescere resistendo alle sirene del populismo, del “tutto e subito”, dello Stato “nemico”, della *casta* che mina la fiducia nel personale politico, insomma della diffidenza rispetto ai processi democratici, per loro natura lenti e complessi perché devono trovare un accordo tra *diversi* [8]. Ragionare a scuola di questi temi significa da un lato rendere tutti consapevoli della propria soggettiva responsabilità nel cambiamento sociale, ma anche dei vincoli istituzionali e politici esterni. Cosa possono fare i cittadini per cambiare le norme in base alle loro convinzioni? Quali sono i vincoli (economici spesso) che orientano le scelte? È a confronto con i vincoli oggettivi *reali* di tipo normativo, economico o istituzionali, che si può far crescere cittadini capaci di deliberare per il bene comune.

L'educazione in ogni periodo storico dovrebbe aiutare a capire non solo ciò che è giusto, ma anche quanto è difficile farlo. Tuttavia, mai come in questo periodo storico la sfiducia nelle istituzioni, che viene trasmessa ai bambini, è “dissolvente” e distruttiva e ha bisogno di contrappesi di riflessività, decisione morale personale e costruzione di scelte condivise.

Un esempio potrebbe essere l'educazione civica “in tempi di Covid-19”. Una crisi come quella affrontata con la pandemia ha messo in luce uno degli elementi principali di cui ha bisogno la polis, e cioè la capacità di cooperare per il bene comune. L'indebolimento dei legami sociali è uno dei principali motivi di preoccupazione per chi vuole, invece, rafforzare la cittadinanza e educare ad essa. L'abituale legame faccia a faccia è stato messo seriamente in discussione dall'obbligo della distanza e della comunicazione solo per vie tecnologiche. In un certo senso, la società italiana, investita dalla pandemia, ha dovuto riaffermare la bontà e la fiducia nel patto tra cittadini.

Per evitare il contagio, infatti, non poteva bastare l'imposizione delle regole, ma occorreva far appello alla responsabilità di ciascuno. Proprio la dimensione della responsabilità verso gli altri, il sentirsi tutti implicati ("dipende da noi") è al centro dell'educazione alla cittadinanza. Non si formano sudditi obbedienti di qualche regime, ma persone responsabili della vita di tutti. La cooperazione può diventare la forma più importante di resilienza, cioè la capacità di reagire alle avversità senza cedere alla rassegnazione o alla disperazione, anzi sviluppando nuove risorse e soluzioni.

Allo stesso tempo, la crisi ha rese necessarie misure che sostenessero categorie molto diverse di cittadini, e tutti con buone ragioni. Si è reso necessario "scegliere" a volte tra l'aiuto all'economia o alla salute, al commercio, alla sanità, alla cultura come aprire le scuole, i musei, i negozi o altro? Tutto ugualmente importante, ma non c'erano le risorse per tutto.

Orientare la discussione alla deliberazione fa fare quindi un passo in più alla classe rispetto alla semplice discussione, perché chiede di esercitare la responsabilità cercando scelte condivise. Il vero senso di cittadinanza nasce dalla coscienza della diversità dei bisogni e delle scelte che devono convergere in un accordo condiviso perché la comunità (dei piccoli come dei grandi) possa resistere.

Bibliografia

1. Schnapper D. (2003), *La democrazia provvidenziale. Saggio sull'eguaglianza nella società contemporanea*, Milano: Vita e Pensiero.
2. Rosanvallon P. (2017), *Controdemocrazia. La politica nell'era della sfiducia*, Firenze: Castelvecchi.
3. Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari: Laterza.
4. Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma: Carocci.
5. Galichet F. (2005), *L'école, lieu de la citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
6. Cogan J.J., Derricott R. (ed.) (1998), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, London: Kogan Page.
7. Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
8. Santerini M. (2018), L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità". In: Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Lecce: Pensa MultiMedia.

La valutazione delle competenze nell'educazione civica e alla cittadinanza: una sfida per scuole e Università

Viviana Vinci*

L'educazione civica e alla cittadinanza: indagini comparative e framework teorici

L'educazione civica e alla cittadinanza rappresenta, come hanno ben evidenziato Damiani, Losito e Sanzo [1], un'area di studi centrale nel dibattito educativo sin dai primi anni Settanta del Novecento, quando una prima indagine promossa dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – dal titolo “*The Six Subject Survey*” [2] – ha esplorato se, e in che misura, gli obiettivi dell'educazione civica fossero stati raggiunti all'interno dei sistemi educativi e attraverso quali contesti, oltre a quelli scolastici (famiglia, mass media, amici). Alla base di tale indagine vi era già la consapevolezza dell'insufficienza delle conoscenze disciplinari e del saper leggere, scrivere o far di conto: per preparare i futuri cittadini occorre sviluppare la comprensione, negli studenti, delle realtà sociali e politiche che sono alla base della convivenza civile e del corretto funzionamento della società.

Il primo studio sull'educazione civica ha mostrato un alto grado di differenziazione dei *curricula* nei sistemi educativi a livello internazionale e evidenziato la complessa ed articolata natura dell'educazione civica, riguardante non solo l'insegnamento di contenuti, ma anche atteggiamenti

* Università Mediterranea di Reggio Calabria.

ti, valori e disposizioni che sono alla base dell'educazione democratica. A partire da questo primo studio, numerose altre ricerche IEA [3, 4, 5, 6, 7] hanno indagato, negli ultimi decenni, i cambiamenti nei sistemi educativi, ampliando il numero di paesi oggetto di comparazione, modificando via via gli strumenti di raccolta e analisi dei dati e reinterpretando il concetto di cittadinanza alla luce di nuovi scenari e fenomeni sociali, quali l'emergere di movimenti globali di massa, la promozione dei diritti umani, la questione ambientale, l'economia sostenibile, la globalizzazione, il terrorismo, la crisi delle identità nazionali, la crisi finanziaria, l'aumento del bullismo nelle scuole, il rapido sviluppo delle tecnologie. Il modello teorico IEA *Civic Education Study* – CIVED [4] raffigura esplicitamente – in forma ottagonale e sulla base delle teorie sullo sviluppo ecologico [8] e della cognizione situata [9] – i plurimi contesti nidificati in cui avviene l'apprendimento della cittadinanza e la crescita del pensiero critico degli studenti (*famiglia; scuola; comunità formale; comunità informale; gruppo di pari*): i giovani interagiscono all'interno di comunità diverse e sovrapponibili, per cui l'apprendimento della cittadinanza non può avvenire solo all'interno di un unico contesto – sia esso scolastico o familiare – ma in tutti i contesti in cui si sviluppano le opportunità di partecipazione civica, di democrazia, di promozione dell'identità, di coesione sociale e valorizzazione della diversità. Anche il modello concettuale *Competences for Democratic Culture* proposto dal *Council of Europe* [10] mostra tale complessità, enfatizza il concetto di *partecipazione* e si basa su quattro ampie categorie di competenza: *valori, attitudini, abilità, conoscenza e comprensione critica*.

Se l'educazione civica e alla cittadinanza costituisce un corpus di sapere complesso e *interdisciplinare*, che non viene erogato solo attraverso il curriculum formale [12, 13, 14, 15, 16, 17], allora appare sempre più evidente la necessità di *ridurre il gap* fra contesti di apprendimento formale, informale e non formale [18, 19]. Anche il rapporto *Citizenship Education at School in Europe* [20] ha evidenziato la necessità di sviluppare metodi di valutazione che vadano oltre la misurazione dell'acquisizione delle conoscenze teoriche [16], che tengano conto di tutti i contesti in cui l'educazione alla cittadinanza viene erogata e che rispecchino delle linee guida chiare e coerenti in merito ai risultati dell'apprendimento attesi e da valutare [21].

Valutare le competenze civiche e di cittadinanza: le ultime disposizioni di legge in Italia

Il mutamento del quadro normativo avvenuto in Italia a partire dal 2008 pone le scuole dinanzi a specifiche responsabilità rispetto allo *status* dell'educazione civica e alla cittadinanza scolastica.

È in particolare con il d.lgs. attuativo della L. 107/2015, n. 62, recante *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato* (art. 1, c. 180 e 181) – che rinvia per la valutazione nell'ambito di Cittadinanza e Costituzione all'art. 1 legge 169/2008 – e con la nota MIUR n. 1865 del 10/10/2017, che le scuole sono poste innanzi alla complessa sfida di valutare le competenze civiche e di cittadinanza degli studenti. In particolare, il d.lgs. 62/2017 precisa che «la valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza; lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche ne costituiscono i riferimenti essenziali (art. 1, c. 3). Sono oggetto di valutazione le attività svolte nell'ambito di 'Cittadinanza e Costituzione' [...] La valutazione del comportamento dell'alunna e dell'alunno viene espressa collegialmente dai docenti attraverso un giudizio sintetico riportato nel documento di valutazione» (art. 2, c. 4-5). La certificazione, rilasciata al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione, descrive lo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni, anche sostenendo e orientando gli stessi verso la scuola del secondo ciclo.

La nuova disposizione di legge 20/08/2019, n. 92 (*Introduzione all'insegnamento scolastico dell'educazione civica*) istituisce, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, l'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 c. 1). Le scuole devono prevedere, con la legge 92, un curriculum di istituto per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, cui dedicare, per ciascun anno di corso, non meno di 33 ore annue, da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti. Per ciascuna classe, inoltre, viene individuato un docente con compiti di coordinamento. Nel comma 6 dell'art. 2 viene esplicitamente richiamato il tema della *valutazione*: «L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è oggetto delle valutazioni periodiche e fi-

nali [...]. Il docente coordinatore di cui al comma 5 formula la proposta di voto espresso in decimi, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti a cui è affidato l'insegnamento dell'educazione civica». La legge 92, inoltre, fa riferimento a specifiche *linee guida* per l'insegnamento dell'educazione civica «che individuano, ove non già previsti, specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari e con le Indicazioni nazionali per i licei e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti», assumendo a riferimento alcune precise tematiche.

All'interno del recente documento curricolare italiano *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, il tema della cittadinanza «viene affrontato come il 'vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione in una prospettiva verticale. Cittadinanza che riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo che possono offrire i singoli ambiti disciplinari, sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro'. Con riferimento in particolare all'educazione al rispetto e alla cittadinanza consapevole, ad una più sicura padronanza delle competenze di base (comprese le competenze linguistiche e quelle digitali), all'incontro con saperi e discipline che rispondono all'esigenza di uno sviluppo orientato alla sostenibilità in tutte le sue dimensioni, con l'acquisizione dei contenuti dell'Agenda 2030». Anche nelle ultime disposizioni di legge per lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado (DM 37 del 18/01/2019 e OM 205 dell'11/03/2019) si legge che «parte del colloquio è inoltre dedicata alle attività, ai percorsi e ai progetti svolti nell'ambito di 'Cittadinanza e Costituzione', inseriti nel percorso scolastico» (OM 205/19, art. 19). Il tema della valutazione delle competenze civiche e di cittadinanza è indubbiamente al centro, dunque, anche delle *polices* educative italiane.

Indicazioni prodromiche per una valutazione delle competenze civiche e di cittadinanza

La valutazione di alcune componenti dell'educazione civica e alla cittadinanza costituisce un compito particolarmente complesso: mentre la di-

menzione cognitiva degli apprendimenti viene tradizionalmente valutata, la valutazione di atteggiamenti, valori, disposizioni e competenze degli studenti è assai più rara, applicata in modo meno sistematico e richiede strumenti differenziati e metodi di valutazione che coinvolgono gli studenti nell'esecuzione di un compito autentico *in un contesto reale* [23]: ne sono un esempio le osservazioni del comportamento nei progetti, ricerche individuali, composizioni o saggi scritti, studi di casi, giochi di ruolo, lavori di gruppo, interviste, diari riflessivi, portfoli e altri strumenti di autovalutazione o valutazione tra pari [24]. Nel report Eurydice *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*, oltre a ribadire la «*necessità di avere a disposizione metodi di valutazione che considerino l'insieme di risultati dell'apprendimento associati all'educazione alla cittadinanza e tutti i contesti in cui viene insegnata*», si sottolinea che i metodi di valutazione debbano essere plurali, coinvolgere gli studenti e adattarsi alla natura cross-curricolare della materia.

La necessità che la valutazione avvenga attraverso l'esecuzione di compiti in contesti reali (e non, ad esempio, attraverso prove o test costruiti *ad hoc*) è, inoltre, implicita nella natura stessa di un'educazione valoriale, che ha senso (e *lascia il segno*) solo se si traduce concretamente nell'esperienza: «ogni richiamo ai valori diventa moralistico quando si limita ad indicare i comportamenti più opportuni da assumere, senza riuscire a divenire comportamento etico che dia il senso del 'perché è bene fare così (oppure non fare così)' [...]». L'educazione, quindi, richiede di fare esperienza sensata e traduzione concreta dei valori cui ci si richiama. Ciò che fornisce il senso a ciò che vale (valore) è l'esperienza che se ne può fare. Per questo i valori sono trasmissibili, vengono introdotti, lasciano il segno (*insigno*), se chi li trasmette li vive, li adotta come orientativi di senso della propria esistenza» [22, pp. 13-14].

Si richiamano, in conclusione, alcune prime indicazioni che possono orientare la valutazione delle competenze civiche e di cittadinanza, nell'avvertita consapevolezza che si tratta di un delicato (e collegiale) *lavoro di ricerca* condotto in primo luogo dagli insegnanti e che deve necessariamente portare al superamento di alcuni aspetti di rigidità e di chiusura che spesso caratterizzano i curricula e l'organizzazione scolastica [25, 26, 27].

La prima riguarda la variabile *tempo*: è necessario raccogliere periodicamente informazioni su performance e comportamenti degli studenti nel corso di un tempo *lungo*, in quanto i diversi livelli di competenza non sono stabili, ma possono essere incrementati e migliorati o essere soggetti a decadi-

mento; nessuna singola rilevazione, presa isolatamente, è in grado da sola di fornire gli elementi sufficienti a valutare il possesso o meno (e a quale livello) di una competenza. In tal senso appare evidente che il lavoro propedeutico a quello valutativo – che è un raffinato lavoro interpretativo che va ben oltre la misurazione [28, 29], conseguente ad azioni sistematiche, organizzate, continuative – sia di tipo *documentale*. Occorre *aver cura* della documentazione scolastica [30, 27] in modo che i processi possano diventare oggetto di analisi e interpretazione. E questa ‘cura’ non può essere individuale, ma dovrebbe coinvolgere collegialmente tutti gli insegnanti.

La seconda riguarda i soggetti interagenti nel processo valutativo: esso non riguarda solo il docente, ma si sostanzia anche in percorsi di autovalutazione e valutazione tra pari, in cui gli studenti raccolgono informazioni rispettivamente sulle proprie performance e su quelle degli altri, comparandole esplicitamente a criteri, obiettivi e standard predefiniti [31].

La terza: affiancare al lavoro di *assessment* delle competenze degli studenti anche la *valutazione esterna della scuola*, che permette di monitorare/migliorare la qualità scolastica e funge da saldatura tra diversi aspetti della valutazione (e i diversi soggetti implicati: studenti, famiglie, comunità) in una prospettiva unitaria [27].

Una concezione così ampia dell’educazione civica e alla cittadinanza, quale quella tratteggiata, richiede adeguati percorsi di formazione degli insegnanti che consentano di progettare percorsi didattici coerenti e di valutare le competenze degli studenti tenendo conto della complessità richiamata, esplicitando scopi, metodi, strumenti ed orizzonti di senso sottesi che, sovente, restano *impliciti* [32]: una sfida, pertanto, anche per le Università.

Bibliografia

1. Damiani V., Losito B., Sanzo A. (2018), Large-scale assessment on civic and citizenship education: historical perspectives and future research developments, *Rivista di storia dell'educazione*, 2, pp. 185-203.
2. Walker D.A. (1976), *The IEA six subject survey: an empirical study of education in twenty-one countries*, New York-London: Wiley.
3. Schulz W., Sibberns H. (eds) (2004), *IEA Civic Education Study Technical Report*, Amsterdam: IEA.
4. Schulz W. et al. (2008), *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*, Amsterdam: IEA.
5. Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA.
6. Schulz W. et al. (2016), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*, Cham: Springer.
7. Schulz W. et al. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Amsterdam: IEA.
8. Brofenbrenner U. (1988), Interacting systems in human development. In: Bolger N., Caspi A., Downey G., Moorehouse M. (eds), *Persons in context: developmental processes*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-50.
9. Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
11. Mattei M. (2007), *Insegnare con i concetti educazione alla cittadinanza*, Milano: Franco Angeli.
12. Halstead M., Pike M. (2006), *Citizenship and moral education: Values in action*, London: Routledge.
13. Jerome L. (2008), Assessing Citizenship Education. In: Arthur J., Davies I., Hahn C. (eds), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, London: SAGE, pp. 545-558.
14. Kerr D., Keating A., Ireland E. (2009), *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*, Slough: NFER/CIDREE.
15. Ainley J., Schulz W., Friedman T. (eds) (2013), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA.

16. Massaro S., Agrati L.S., Vinci V. (2018), Aver cura del “bene comune” a scuola: una ricerca-formazione di citizenship education, *Civitas Educationis*, 7(1), pp. 167-193.
17. Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2020), Vertical curriculum design and evaluation of citizenship skills. In: Andron D. et al., *Education beyond the crisis. New skills, children's right and Teaching Context*, Leiden: Sense/Brill.
18. Werquin P. (ed.) (2010), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practice*, Paris: OCSE.
19. Galliani L. (2012), Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In: Limone P. (ed.), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*, Bari: Progedit.
20. European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
21. Roca E., Sánchez Núñez-Arenas R. (2008), ‘Citizens’ competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system. In: Van Woensel C. (ed.), *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*, Slough: NFER, pp. 107-122.
22. Moscato M.T. (2011), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano: Franco Angeli.
23. Pepper D. (2011), Assessing Key competences across the Curriculum and Europe, *European Journal of Education*, 46(3).
24. Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma: Carocci.
25. Losito B. (2015) Si possono valutare le competenze di cittadinanza?, *Rivista dell'Istruzione*, 31(1-2), pp. 99-104.
26. Pellerey M. (2004), *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*, Firenze: La Nuova Italia.
27. Perla L. (ed.) (2019), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia: Scholé-Morcelliana.
28. Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in Università*, Roma: Carocci.
29. Galliani L. (2015), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Brescia: La Scuola.
30. Perla L. (2017), DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti. In: Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (eds), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 69-88.
31. Andrade H., Valtcheva A. (2009), Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment, *Theory Into Practice*, 48(1), pp. 12-19.
32. Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia: La Scuola.

ESPERIENZE, PROGETTI, PROPOSTE

Didattica esperienziale e cittadinanza attiva per le scuole di secondo grado

Catia Eliana Gentilucci*

Introduzione

La didattica esperienziale è uno strumento di crescita e formazione del capitale umano.

La locuzione crescita può essere interpretata, in senso quantitativo, come incremento dell'incidenza del lavoro in una funzione di produzione o, in senso qualitativo, come incremento delle skills formative ed educative degli individui. I due significati, comunque, non si escludono, anzi si integrano poiché creare capitale umano di qualità significa anche migliorare le potenzialità di sviluppo del sistema economico e dell'aggregato sociale.

Con le attività del POT Unicam ha inteso sostenere metodi didattici attivi ed esperienziali (che hanno visto gli studenti delle scuole e dell'università come soggetti partecipativi del processo di apprendimento) poiché crede che siano quelli più adatti a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e delle nuove professionalità del sistema globale.

Nell'ambito delle attività del POT la Scuola di Giurisprudenza dell'Università di Camerino ha svolto tre progetti con metodologia attiva e con obiettivi formativi focalizzati alla cittadinanza attiva e inclusiva: il primo, "Intraprendi-Edu", è un gioco di aula esperienziale innovativo rispetto a quelli già pubblicati, il secondo, "Guida ai percorsi fruibili delle Marche", è una guida di 22 sentieri fruibili per disabili e turismo lento; e il terzo ha visto una serie di seminari sul tema della "Cittadinanza e Costituzione" che si sono svolti nelle Scuole secondarie delle Marche.

* Università di Camerino.

Intraprendi-Edu

Il gioco d'aula Intraprendi-Edu è un paradigma didattico applicato in ambito POT che consiste in un insieme di regole utili a creare scenari di gioco didattici ad esercitazione esperienziale, realizzato in Unicam durante una riflessione sulla didattica innovativa finalizzata a individuare come poter dare agli studenti maggiore consapevolezza di ciò che apprendono dai libri e nei laboratori attraverso i metodi didattici tradizionali.

Esso rientra tra i sistemi didattici innovativi del *role playing*, anche se si differenzia dai tradizionali giochi d'aula poiché non presenta uno scenario di gioco standardizzato, ma un approccio normato per elaborare sempre nuovi scenari che il docente può creare in base alle esigenze e agli obiettivi didattici.

Le sessioni del gioco realizzate con Intraprendi-edu si caratterizzano per la presenza di: tecniche simulative, analisi dei comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali; studi di casi reali, nei quali si sviluppano le capacità analitiche, le modalità di approccio e lo sviluppo delle competenze e abilità decisionali e procedurali; tecniche di collaborazione competitiva, per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali del *cooperative learning*; tecniche tradizionali della lezione frontale; e tecniche valutative degli studenti e autovalutative del docente.

Nel gioco confluiscono le seguenti tecniche esperienziali: a) tecnica simulata: interpretazione e analisi dei comportamenti nelle relazioni interpersonali; b) tecnica di analisi di casi reali: sviluppo di capacità analitiche di casi concreti spiegati durante una lezione con metodo tradizionale; c) tecnica relazionale: generazione cooperativa di competenze cognitive, integrate, relazionali e di abilità decisionali volte al *problem solving* di gruppo.

La ricerca di metodi didattici in grado di formare capitale umano richiesto dalle nuove professionalità nel mercato globale ha portato la ricerca a privilegiare il *design thinking* (D.T.) quale approccio maggiormente adeguato a sviluppare capacità analitiche e pensiero creativo.

Il D.T. è una metodologia progettuale utilizzata per risolvere problemi complessi impiegando una visione e una gestione creativa. Codificato in California dall'Università di Stanford negli ultimi dieci anni ha subito notevoli trasformazioni e applicazioni che ne hanno esaltato la sua versatilità anche in ambienti diversi dal design [1]. Questo metodo è entrato nel mondo della formazione a differenti livelli e secondo differenti interpretazioni: nelle bu-

siness school di alta formazione ha assunto un ruolo fondamentale [2], nelle scuole (di ogni ordine e grado) sta diventando una metodologia applicativa sempre più richiesta e nelle aziende è diventato un metodo di formazione e riqualificazione del capitale umano e della riorganizzazione dei processi organizzativi [3].

Infine, aspetto da non sottovalutare, il metodo Intraprendi-Edu permette di creare simulazioni personalizzate in base alle caratteristiche, stili attitudini e capacità dei partecipanti al gioco (il docente, nel ruolo di facilitatore e può aiutare gli studenti a sviluppare skills carenti o valorizzare quelle già presenti). Infatti: «È nel gioco che l'essere umano esprime il massimo della sua intelligenza».¹

Considerata la sua formulazione interdisciplinare Intraprendi-Edu è stato applicato in alcune scuole secondarie delle Marche come strumento del Percorso di Orientamento Trasversale e ha dato buoni risultati.

Grazie ai suoi fondamenti teorico-didattici attraverso esso vengono acquisite: a) competenze trasversali: pensiero critico dei partecipanti, capacità di analizzare, sintetizzare e individuare soluzioni innovative a problemi concreti; dare valore (tangibile e intangibile) e significati alle strategie di gioco; b) obiettivi cognitivi: saper ascoltare, comprendere e contestualizzare le informazioni per trasmetterle ad altri in modalità verbale e non verbale, saper lavorare in gruppo in vista di un obiettivo comune prevedendo e gestendo i conflitti; c) obiettivi comportamentali: saper partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e formativa, fare rete e creare sistemi con idee convergenti superando le divergenze.

Seppur la sua applicazione, all'Università e nelle Scuole, ha riguardato soprattutto l'ambito disciplinare economico lo stesso approccio può essere proposto in altri ambiti disciplinari. La simulazione dei mercati e le scelte di consumo e di produzione ottimizzanti, le decisioni di politica economica, la contrattazione, la finanza, la pubblica amministrazione e gli enti non profit sono ambiti che si prestano (una volta spiegati in aula) a diventare parte di scenari simulati nei quali gli studenti interpretano soggetti economici che devono intraprendere scelte ottimizzanti efficaci ed efficienti.

¹ Isao Hosoe (Tokyo, 8 marzo 1942 – Milano, 3 ottobre 2015) è un ingegnere, designer e accademico giapponese. Al design ha dato non solo il contributo delle sue felici scelte progettuali, ma soprattutto quello di un pensiero attento al rapporto tra le persone e gli oggetti e agli effetti sul benessere collettivo che il buon design deve saper mettere al primo posto.

I *play test* proposti hanno dimostrato che Intraprendi-Edu è uno strumento idoneo all'apprendimento innovativo che ha suscitato l'interesse e l'entusiasmo degli studenti coinvolti. I partecipanti al gioco, da un lato, hanno dato prova di sé nel far emergere le proprie esperienze, vocazioni e capacità innate; e, dall'altro, sono stati spronati a lavorare in gruppo, a confrontarsi con idee divergenti e a trovare soluzioni coese e performanti allo scenario giocato.

Interessante, inoltre, osservare che i risultati didattici e formativi sono stati acquisiti con maggiore consapevolezza quando nello stesso gioco sono stati coinvolti studenti di diverse scuole o di diverso livello scolastico.

Pertanto, Intraprendi-Edu, nei *play test* svolti con le Scuole Secondarie Superiori in Unicam, si è mostrato uno strumento efficace ed efficiente come metodologia attiva di apprendimento suscitando l'interesse e l'entusiasmo degli studenti coinvolti. L'utilizzo e applicazione nell'attività di orientamento si è rivelata molto efficace, non solo per la novità ma, soprattutto, per la dimostrazione di apertura dell'Università verso il mondo dei giovani, delle loro attitudini e del senso critico e decisionale. In pratica dalle esperienze di gioco è emerso che il metodo è performante per l'interazione della classe e per la crescita del capitale umano dei singoli individui, dimostrando che l'apprendere in gruppo è in generale molto efficace per l'attivazione dei processi socio-relazionali.

L'esperienza di Camerino ha dimostrato, su un campione di 350 studenti coinvolti in diversi scenari di gioco, che la lezione può avere una connotazione più concreta con maggior ricadute sulla motivazione degli studenti aiutandoli a prendere conoscenza e consapevolezza delle intricate dinamiche del mondo reale.

Dalle esperienze di gioco effettuate è emerso che: gli studenti hanno acquisito maggiore comprensione dell'ambiente e delle logiche che guidano gli attori economici (gli studenti possono utilizzare le stesse dinamiche di gioco nella professione che andranno a esercitare e nelle relazioni che andranno a sviluppare); è stato possibile estrarre dalle astrazioni matematiche esperienze di realtà concreta; i modelli economici (prima spiegati e poi giocati) da astrazioni sui libri di testo si sono trasformati in strumenti concreti di comprensione; il fattore principale che muove il gioco è la creazione di conoscenza e il dialogo e il trovare soluzioni di convergenza in situazioni di divergenza di intenti e di idee; gli studenti acquisiscono la consapevolezza che diversità significa crescita e sviluppo di nuove idee. Il metodo di Intraprendi-Edu

è, infatti, quello dell'apprendimento cooperativo attraverso il quale ciascun studente mette a disposizione del gruppo il suo sapere e le sue competenze; è possibile simulare ambienti interdisciplinari introducendo i partecipanti a ruoli che si giocano tra più discipline.

Gli studenti, da un lato, hanno dato prova di sé nel tirar fuori le loro esperienze, vocazioni e capacità innate; e, dall'altro, sono stati spronati a lavorare in gruppo, a confrontarsi con idee divergenti e a trovare soluzioni coese e performanti allo scenario giocato.

In pratica dalle esperienze di gioco è emerso che il metodo è performante per l'interazione della classe e per la crescita delle skills dei singoli individui, dimostrando che un orientamento teso alla interdisciplinarietà e alla trasversalità delle competenze è in generale molto efficace per l'attivazione dei processi socio-relazionali, soprattutto quando si apre un'interazione tra studenti di vari livelli scolastici.

Guida a percorsi naturalistici fruibili delle Marche

Sempre nell'ambito del POT e delle attività PCTO (Percorsi a Competenza Trasversale e di Orientamento), la Scuola di Giurisprudenza dell'Università di Camerino ha svolto, in collaborazione con l'ITCG G. Antinori di Camerino, il progetto formativo ed educativo "Guida ai percorsi naturalistici e fruibili nelle Marche" volto a promuovere il turismo nell'ambito dell'attività escursionistica fruibile, sia per le persone con disabilità sia per coloro che hanno il piacere di godere dei percorsi naturalistici e magici che il territorio delle Marche offre in modo spontaneo.

L'obiettivo del progetto è stato quello di avvicinare i ragazzi al territorio, quale risorsa e patrimonio da rispettare e valorizzare, e all'inclusione sociale, aspetto fondamentale per un ambito sociale che vuole crescere integrandosi con diverse realtà in un contesto di cittadinanza attiva e responsabile.

Il progetto formativo ha visto lo svolgimento di una serie di incontri in aula a cura del CAI, MIUR ed Associazioni, con la partecipazione attenta ed interessata di circa 40 studenti della scuola secondaria Antinori delle classi III e IV ad indirizzo Commerciale e per Geometri.

Tra gli argomenti trattati dagli esperti del CAI: "Scoprire il nostro territorio montano", "Esperienze di escursionismo accessibile", "Sentieri: pro-

gettazione, difficoltà e pericoli” e “Incendi boschivi: prevenire, conoscere e allertare”. Di rilevante carattere didattico e formativo, sono stati gli interventi dei docenti dell’Università di Camerino: “Cenni sull’economia del territorio”, “Cartografia e mappatura dei sentieri (GPS). Come si crea la mappa del sentiero” e “La geomorfologia degli ambienti montani”. Ulteriori interventi hanno riguardato “Una montagna di conoscenze: progetti CAI-Scuola per ASL”, la Tutela dell’Ambiente Montano con “Il sentiero per conoscere il territorio” e la Montagnaterapia. Interventi che insieme a quello su parco Nazionale dei Sibillini hanno catturato l’interesse dei ragazzi nel corso delle giornate formative. L’attività di ricerca in aula è stata alternata e completata con escursioni mirate sul posto per la verifica dei sentieri e dei dati di tracciamento con software freeware e dispositivi GPS.

Per ciascun sentiero è stata realizzata una scheda che ha visto la collaborazione tra studenti, docenti e esperti di sentieristica.

In particolare ai ragazzi della scuola Antinori è stato affidato il compito di sviluppare, per ciascun percorso, alcuni dei dati presenti nelle schede, con particolare riferimento a note naturalistiche, storico-culturali o artistiche ed altre curiosità attinenti il percorso stesso o al suo legame con il territorio. Argomenti che i ragazzi hanno sviluppato nell’ottica della valorizzazione del loro territorio per la promozione del turismo. Il lavoro sulle schede si è completato da “Il punto di vista della Generazione Z”: considerazioni sugli argomenti trattati nel percorso formativo, liberamente espresse dai ragazzi che hanno curato l’attività di sviluppo delle schede.

Le finalità specifiche del progetto hanno riguardato: la mappatura dei tracciati di alcuni sentieri accessibili alle disabilità e magari trascurati, la raccolta delle informazioni di promozione del territorio, la sensibilizzare gli studenti all’escursionismo e alla conoscenza del territorio, far percepire il territorio come risorsa naturale e unica, incentivare ad un maggior senso civico verso l’ambiente e verso il prossimo, avviare gli studenti coinvolti nel progetto ad un approccio metodologico professionale.

Il progetto si è concluso con l’individuazione di 22 percorsi naturalistici delle Marche, idonei alla fruizione escursionistica ad utenza ampliata e per il turismo lento, le cui schede verranno pubblicate entro il presente a.s. a cura dell’Università di Camerino e con il patrocinio degli enti che sono intervenuti al progetto.

Seminari di Cittadinanza e Costituzione

Altro argomento trattato in ambito del POT dalla Scuola di Giurisprudenza di Unicam è stato quello della Cittadinanza e Costituzione che si è sviluppato in una serie di seminari nelle scuole che hanno aderito al progetto (una ventina di scuole nelle diverse province marchigiane).

Il tema della cittadinanza, oggi declinato anche in una dimensione europea, impone di svolgere approfondimenti storici e giuridici sulla Costituzione, sull'ordinamento repubblicano, sulla democrazia e sul pluralismo, onde acquisire competenze chiave necessarie anche ai fini della ricostruzione del percorso condotto a livello sovranazionale in tema di tutela dei diritti fondamentali della persona. I seminari hanno riguardato specifiche tematiche.

Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. Lo sviluppo della persona sia come singolo sia a livello sociale, non può prescindere dall'analizzare uno dei temi fondamentali che oggi si pone all'attenzione mondiale, quello connesso alla tutela dell'ambiente. In tal senso, occorre valorizzare un'adeguata educazione ambientale, oltre che un'adeguata conoscenza del territorio e valorizzazione del suo patrimonio artistico e culturale, onde favorire l'avvio di un nuovo approccio culturale alla sostenibilità, dirigendosi verso quel modello di «ecologia integrale», che «si esprime non solo nel rapporto con la natura e l'ambiente, ma anche all'interno dei rapporti sociali».

Cittadinanza economica. Uno dei temi centrali su cui occorre concentrare l'attenzione, è quello relativo alla necessità di trasmettere un'adeguata educazione finanziaria, oltre che un corretto approccio ai temi della legalità fiscale ed economica. In tale quadro, occorre anche fornire un quadro della tutela costituzionale dei lavoratori, nell'ottica di fornire strumenti e competenze adeguate al fine di orientarsi a livello professionale.

Cittadinanza digitale e comunicazione. Alla luce dell'ampia diffusione di Internet e dell'uso dei social media come canali di comunicazione, occorre favorire una corretta educazione e conoscenza digitale e, parimenti, innalzare la capacità di selezione delle fonti di informazione in rete da parte degli studenti.

Politiche in tema di educazione alla legalità, alla giustizia, all'educazione e alla coscienza civica. I temi della cittadinanza e della Costituzione costituiscono una delle nuove prospettive educative che, alla luce della recente riforma normativa, si pongono all'attenzione dell'Istituzione scolastica. In tal senso, è corretto affermare che la scuola è la prima e la più significativa formazio-

ne sociale ove si sviluppa la personalità. Fondamentale è, dunque, l'analisi e l'approfondimento, dell'art. 2 Cost., nonché dell'art. 3 Cost., sul principio di eguaglianza, onde gettare le fondamenta necessarie per concorrere a realizzare gli obiettivi di educazione e di coscienza civica, oltre che di crescita sociale e culturale dei discenti.

Politiche educative a livello europeo: valorizzazione del pluralismo culturale e della libertà religiosa. Il peso crescente assunto, nel quadro giuridico europeo, dal fenomeno religioso, è testimoniato dall'inserimento di disposizioni che evidenziano le intersezioni tra gli obiettivi dell'Unione europea e la creazione di uno spazio di libertà e di giustizia basato sul rispetto dei diritti e delle libertà e fondamentali, nell'ottica di favorire l'integrazione e l'inclusione sociale. A livello europeo, vi sono dei principi comuni che evidenziano la posizione dell'Unione, fra cui il riconoscimento e la tutela della libertà religiosa, comprendente il divieto di discriminazioni fondate su motivi religiosi, il diritto di manifestare e professare liberamente il proprio credo religioso. A livello europeo, vi è una valorizzazione della diversità delle culture nazionali e viene favorito un modello educativo e formativo che promuove, in una prospettiva etico-civica, la costruzione di un'identità formata secondo i canoni del pluralismo culturale e religioso trasmettendo, fin dai primi anni della scolarizzazione, la ricchezza che deriva dal pluralismo culturale e religioso, nel senso che la stessa educazione ai valori della convivenza civile e dei diritti umani sia accompagnata dalla conoscenza e dallo studio delle religioni.

L'esperienza è stata proficua per l'interesse delle scuole e degli studenti. I docenti della Scuola di Giurisprudenza si sono alternati nello svolgere i seminari che hanno rappresentato anche un modo per tessere nuove relazioni e aprire nuovi scenari di collaborazioni con le scuole in ambito POT.

Conclusioni

È ormai noto che gli approcci innovativi della didattica e della formazione educa e crea un capitale umano adatto a cogliere e a valorizzare le sfide di un mercato del lavoro globale e in continuo rinnovamento.

L'Università di Camerino ha ritenuto, pertanto, investire su progetti del POT innovativi: non solo per metodologia interattiva ma anche per gli argomenti proposti.

Le tecniche di apprendimento esperienziali e di simulazione hanno dimostrato di saper valorizzare le vocazioni, le attitudini e le motivazioni degli studenti. Attraverso i progetti, qui presentati, possiamo confermare che se si applicano metodologie attive che pongono lo studente come protagonista del suo tempo si possono ottenere risultati ottimi che comprendono l'acquisizione di saperi e comportamenti inclusivi e collaborativi essenziali per affrontare le dinamiche sociali globalizzate.

Bibliografia

1. Verganti R., Bellini E., Dell'Era C. (2018), La bellezza all'origine dell'innovazione. In: Paolazzi L., Gargiulo T., Sylos Labini M. (a cura di), *Le sostenibili carte dell'Italia*, Venezia: Marsilio.
2. Stigliani I. (2017), Design Thinking. The skills every MBA student needs, "Financial Times", 22 giugno 2017.
3. Johansson U., Woodilla J., (2009), *Towards an epistemological merger of design thinking, strategy and innovation*, 8th European Academy of Design Conference - 1st, 2nd & 3rd April 2009, Aberdeen: The Robert Gordon University.

Un primo passo verso il futuro: V.A.L.E.-Vocational Academic in Law Enhancement. L'esperienza della sede di Pavia

Michele Madonna*

Vorrei introdurre queste mie brevi riflessioni con un ricordo personale. Ormai qualche anno fa, quando ero una matricola della Facoltà di Giurisprudenza, un Professore, nella sua prima lezione, pose a me ai miei colleghi una domanda: “Perché vi siete iscritti, perché noi siamo qui, perché studiare Giurisprudenza?”

Tornerò su questa domanda al termine del mio intervento.

Come è noto, il diritto non viene studiato nella maggior parte delle scuole superiori oppure, quando lo si studia, è approcciato in modo molto diverso rispetto alla metodologia utilizzata in Università. Ciò rende necessario pensare ad azioni integrate e innovative di orientamento, tutorato e formazione per introdurre allo studio universitario del diritto gli studenti degli ultimi anni delle superiori. Specifiche azioni sono opportune anche per supportare e motivare gli studenti già iscritti, perché possano fronteggiare le difficoltà *in itinere* del loro percorso accademico.

Il progetto V.A.L.E - Vocational Academic in Law Enhancement, tra i suoi obiettivi, mira a rispondere proprio a tali esigenze.

Nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pavia, capofila del progetto, la principale azione di orientamento è stata il *Summer Camp in Law*, svoltosi nel periodo luglio-ottobre 2019. Le principali tematiche di approfondimento sono state individuate tramite appositi questionari anonimi compilati dagli studenti delle classi quarte e quinte delle scuole superiori durante le iniziative promosse dal COR, il Centro di Ateneo per

* Università degli Studi di Pavia.

l'orientamento. Il primo incontro (3 luglio), organizzato in collaborazione con la Scuola di Specializzazione per le professioni legali, è stato dedicato al lavoro e alle professioni del giurista, con la testimonianza di giovani magistrati, avvocati e notai. Il secondo incontro (10 luglio), dopo una breve presentazione dell'offerta formativa del Dipartimento di Giurisprudenza, è consistito in un'iniziativa di didattica innovativa, con la proiezione del film *Il verdetto* (2017), seguito da una conferenza dibattito sul tema della libertà di cura. Il terzo incontro (22 luglio), svoltosi nell'ambito dell'iniziativa di Ateneo "A tutto Campus", è stato incentrato sulla visita alle strutture del Dipartimento (Segreterie, Aule studio, Biblioteche). Agli incontri di luglio hanno partecipato complessivamente una trentina di studenti delle classi quarte e quinte superiori interessati agli studi in ambito giuridico.

A partire da settembre si sono svolti i momenti principali del *Summer Camp*, ai quali hanno partecipato circa ottanta studenti con alcuni docenti accompagnatori referenti per materia. Nel quarto incontro (26 settembre), sono stati anzitutto presentati i corsi di laurea del Dipartimento, gli stages e tirocini formativi, e le opportunità di internazionalizzazione. Sono state poi approfondite le tematiche dei diritti fondamentali, sotto l'angolo visuale del diritto costituzionale e dell'ordinamento internazionale, e del rapporto tra diritto e letteratura. In questo ultimo ambito sono stati affrontati alcuni aspetti giuridici dell'ospitalità alla luce di riferimenti letterari (*Le supplici* di Eschilo, *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni). Il quinto incontro (2 ottobre) è stato dedicato ad approfondimenti su Costituzione, democrazia ed istruzione, Diritto e Storia, Diritto e Scienze mediche. In particolare sono stati trattati i temi della scuola aperta ed inclusiva, della cittadinanza nel mondo antico e nell'età moderna, della pena di morte nel pensiero di Cesare Beccaria, della libertà di cura alla luce di recenti vicende affrontate dalla giurisprudenza (Caso Englaro, Caso Cappato).

Nel mese di luglio 2019 sono stati selezionati 6 collaboratori del progetto, giovani studiosi con esperienza di ricerca, orientamento e tutorato. A settembre essi sono stati formati sia sugli aspetti psicologici e relazionali della funzione di tutor, sia sulle competenze teorico-pratiche di comunicazione. Nel mese di ottobre, i collaboratori hanno avviato percorsi di approfondimento, formazione e orientamento per gli studenti, in collaborazione con docenti della scuola scelti per materia, a partire dagli stimoli emersi nel corso del *Summer Camp*. E nel mese di novembre si sono tenuti seminari interdisciplinari sia in Università, sia nelle scuole superiori.

Per quanto riguarda le azioni di Tutorato per gli studenti già iscritti, anche con l'obiettivo di combattere il fenomeno della dispersione accademica, il Direttore di Dipartimento e il suo Delegato all'ascolto e all'orientamento hanno tenuto incontri organizzativi con i Rappresentanti degli studenti, in cui sono stati individuati alcuni insegnamenti di particolare difficoltà nel Corso di studi: Istituzioni di diritto privato, Diritto Commerciale, Diritto Penale, Diritto processuale civile. Sono stati quindi selezionati dei *tutor* "dedicati", per ciascuna di queste materie, i quali hanno avviato delle azioni di supporto alla preparazione dell'esame anche attraverso prove simulate.

Quale è in definitiva lo scopo di tutte queste azioni? Torno alla domanda che anni fa il docente aveva posto a me e ai miei colleghi: "Perché studiare Giurisprudenza?". Una domanda che ci aveva sorpreso per la sua diretta semplicità. Ma ancora più attoniti ci lasciò la risposta che il docente stesso, di fronte al nostro imbarazzato silenzio, diede a questa domanda: "Studiamo Giurisprudenza per rendere il mondo più giusto".

In definitiva, anche le azioni del progetto POT cercano di fare affiorare il vero volto dello studio del diritto e il suo nesso inscindibile con la giustizia, che è la dimensione morale del diritto stesso.

Uno dei più grandi giuristi italiani del Novecento, Salvatore Satta (*Il Diario di Tullio Ascarelli*, in "Quaderni del diritto e del processo civile", IV, 1970, p. 27), ha scritto:

Più l'arco della vita piega, più sento che a formare il giurista occorrono due cose che, nella dovuta misura raramente si possono raggiungere nel breve tempo: cultura ed esperienza. Senza l'una e senza l'altra, si potrà essere professori, ma non giuristi [...]. Se uno studente mi chiedesse che cosa deve fare per diventare giurista, lo rimanderei alla lettera che Gargantua scrisse al figlio Pantagruelle quando si avviò agli studi nella città di Parigi: c'è, a mio modo di intendere, in quella lettera tutta l'essenza di quello che con perfetta parola si è chiamato umanesimo. Il giurista è (o sarebbe!) il vero umanista del nostro tempo, assai più del filosofo e del letterato.

Cliniche legali e orientamento

Francesca Malzani*

Nella giornata di venerdì 25 ottobre 2019, presso il Dipartimento di Giurisprudenza, si è tenuto un Convegno dal titolo *Il ruolo delle cliniche legali nell'accesso alla giustizia e nella formazione giuridica*, per celebrare i 10 anni delle Cliniche nell'Università degli Studi di Brescia.

Il nostro Ateneo è stato il primo in Italia a introdurre le Cliniche legali nei propri curricula, nel 2009, da cui poi è gemmata, nel 2014, la Clinica del lavoro pensata e tagliata sulle specificità del corso di laurea in Consulente del lavoro e giurista d'impresa.

A Brescia, inoltre, ha sede il Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane, presieduto da Marzia Barbera.

Come spesso accade ai compleanni, il Convegno è stata l'occasione per fare un bilancio delle attività svolte e della tenuta dei diversi modelli di Cliniche presenti oggi nel panorama italiano, soprattutto con riguardo al dibattito, molto vivo a livello europeo, sugli *standard* che le Cliniche dovrebbero soddisfare.

Se nella versione ortodossa/purista le Cliniche abbracciano, infatti, casi reali che coinvolgono soggetti vulnerabili (modello *Live Client*) con l'obiettivo di perseguire l'accesso ai diritti, alla giustizia (non solo in sede giudiziale, ma è superfluo dirlo) e l'interesse pubblico, dialogare con chi svolge importanti attività di alfabetizzazione del diritto, con chi promuove l'accesso alla giustizia in senso ampio è sicuramente cartina di tornasole di una scelta di campo.

Per tali motivi negli ultimi anni è stato rafforzato il rapporto con gli ordini professionali, le associazioni, le istituzioni del territorio, che costituiscono gli *stakeholder* privilegiati nella costruzione di percorsi clinici vocati al *public interest*.

* Università degli Studi di Brescia.

Questo dibattito si lega a filo doppio con quello, altrettanto importante, sul ruolo del docente (clinico e non solo), sugli obiettivi che si propone e su come questi si possano tradurre anche nei percorsi di orientamento rivolti alle scuole secondarie di primo e, soprattutto, secondo grado.

In questi anni, abbiamo avuto modo di confrontarci con la copiosa letteratura, soprattutto di matrice anglosassone, sul metodo clinico e con docenti che gestiscono Cliniche in tutto il mondo, durante la partecipazione ai Convegni delle reti europea (Enclé) e mondiale (Gaje).

Possiamo, pur con estrema semplificazione, individuare due obiettivi primari, declinabili in sotto obiettivi/sfide (metodologiche, emotive).

La prima sfida/obiettivo concerne la valorizzazione delle *performance* degli studenti, in risposta ai *target* indicati nel Processo di Bologna e nei c.d. Descrittori di Dublino, che individuano distinte tipologie di apprendimento, e relativi risultati, da conseguire nel percorso didattico di riferimento.

Il Processo di Bologna ci impone di modificare il metodo di insegnamento spesso ancora “troppo” basato sulla lezione frontale e sullo studio individuale. A tale riguardo, il metodo clinico migliora l'apprendimento, la motivazione, il senso critico e l'auto-responsabilizzazione degli studenti e, quindi, quel *set* di abilità e competenze che – unite a una solida preparazione teorica – proiettano lo studente nel mercato del lavoro, riducendo il senso di spaesamento che in molti abbiamo avvertito nell'uscire dalle aule accademiche per entrare in uno studio professionale, in un'aula di giustizia, in un'azienda.

Il metodo si avvale della c.d. *pratica riflessiva*: osservare il contesto normativo/sociale, identificare i problemi, agire. L'approccio empirico precede e si affianca alla concettualizzazione del problema, ribaltando la prospettiva tipica della lezione frontale, e comporta per gli studenti una assunzione di responsabilità non sperimentata nei percorsi tradizionali.

Si realizza, così, attraverso l'approccio casistico (soprattutto con i casi reali a forte impatto pubblico/sociale) quell'*alchimia ascendente*, descritta da Perelman, che si realizza quando ci si accosta al diritto attraverso la prospettiva delle scienze sociali, facendo emergere le contraddizioni del sistema nel tentativo di attuare l'accesso ai diritti e alla giustizia in senso lato.

Ciò accade, in particolare, nelle cliniche c.d. *Live Client*. Si lavora con categorie vulnerabili (richiedenti asilo, soggetti discriminati, disabili, donne maltrattate o vittime di tratta, detenuti, ecc.) assumendo concretamente le

vesti dell'avvocato, del consulente, confrontandosi con i problemi che il giurista affronta nell'attività quotidiana.

Dal punto di vista metodologico ciò richiede di lavorare in piccoli gruppi, con *tutor* accademici e professionisti, spesso con taglio multidisciplinare e con un *focus* sullo sviluppo delle c.d. *soft skills*, tra cui l'approccio empatico.

L'atteggiamento di comprensione dell'altro e di condivisione, basato sulla fiducia e sull'interazione paritaria, ha una forte ricaduta sulla *performance*, qualificandosi come vera e propria abilità professionale. L'interazione empatica con il cliente o l'assistito consente di raccogliere informazioni puntuali ed elaborare migliori strategie.

Questo è un aspetto che noi valorizziamo attraverso esercizi di abbattimento degli stereotipi (*ice breaking, steaming out*), la tenuta di un diario di bordo (su cui si annotano attività svolte, impressioni, considerazioni personali, ecc.), sessioni di *debriefing* o di decompressione a seguito di momenti particolarmente delicati del percorso (come l'accesso agli istituti penitenziari, un colloquio con assistiti in condizioni di particolare vulnerabilità).

Alle attività svolte dai docenti si affianca, pertanto, il supporto di professionisti nella prospettiva, come dicevo, multidisciplinare. Nel progetto "Fondata sul lavoro. La Clinica entra nel carcere", avviato nel 2019 e coordinato da chi scrive in collaborazione con la Direzione degli istituti di pena bresciani e il Patronato INCA CGIL, ci siamo avvalsi di due psicologhe che svolgono attività di consulenza per i Tribunali di Brescia e Torino al fine di lavorare sulla comunicazione empatica e la gestione delle emotività in contesti ostili.

La seconda sfida/obiettivo riguarda la visione del diritto come leva di trasformazione sociale. Questo profilo si lega al dibattito sugli *standard* e a quello sulla promozione di un approccio consapevole e critico dei nostri studenti, volto a bilanciare un iper-positivismo dei nostri ordinamenti e a valorizzare una lettura multilivello delle fonti e multidimensionale dei problemi sottesi ai casi proposti. Si tratta di un aspetto in realtà quasi automatico/intrinseco quando si lavora nelle cliniche c.d. *Live Client*, rivolte a gruppi discriminati o sotto-protetti.

È meno automatico se si opera con simulazioni, che pure contribuiscono allo sviluppo delle conoscenze, competenze, abilità indicate dai Descrittori di Dublino, ma che sono cosa altra dalle Cliniche.

L'idea sottesa alle Cliniche, mutuata nei progetti di orientamento realizzati nell'ambito del P.O.T. *V.A.L.E - Vocational Academic in Law Enhancement* –

grazie al quale abbiamo realizzato numerose attività per gli studenti universitari, per i *tutores*, per gli studenti delle scuole superiori della Città e della Provincia e per i loro docenti – è quella di andare oltre la tecnicità del diritto, per presentare l’obiettivo di giustizia sociale e di inclusione sociale che costituisce il secondo pilastro della Clinica stessa, a fianco della trattazione di casi reali.

Ancora una volta un sostegno importante ci viene dalla letteratura sul c.d. *Rebellious lawyering*, che propone una reazione contro le disuguaglianze e l’ingiustizia sociale e un uso trasformativo del diritto che può essere di rottura dello *status quo* laddove la norma giuridica sia iniqua e che riprende la proposta di Dworkin sul “*the right to break the law*”.

Il pensiero riconducibile a questo movimento propone, tra gli altri strumenti, interventi di alfabetizzazione nelle comunità più svantaggiate al fine di renderle autonome nella lotta per i propri diritti. Si esce dalle aule accademiche per parlare di diritto nella comunità: quello che viene definito diritto di strada o *street law*, utilizzato nei percorsi di orientamento attivati nell’ambito del progetto P.O.T. V.A.L.E. nell’estate del 2019.

Un’esperienza di tale tipo è stata, altresì, realizzata con la Clinica del lavoro, nel 2019, attraverso incontri di alfabetizzazione sulle politiche attive e passive del lavoro per detenuti ed *ex* detenuti rivolti agli operatori e agli ospiti degli istituti penitenziari bresciani, alle cooperative, alle associazioni che gravitano intorno all’ambiente carcerario.

Oltre ai risultati legati alla *performance* (gestione e risoluzione del caso sotto il profilo tecnico, redazione di testi, esposizione in pubblico, ecc.), si insiste, pertanto, sullo sviluppo della capacità dei nostri studenti di assumere un approccio critico di fronte al diritto, imparando ad andare oltre il dato letterale del testo giuridico per fare leva sui valori e sui principi al fine di individuare soluzioni giuste.

Il riferimento – con i dovuti correttivi e al netto “dell’errore fatale” sul rapporto tra morale e diritto in cui incorse l’autore, secondo cui per interpretare il diritto si deve sempre cercare la lettura morale che lo presenti nella luce migliore – è alla metafora dell’Ercole di Dworkin. Egli ci propone un modello di giudice (leggiamo qui giurista), dotato di forza, saggezza, una conoscenza *totale* (diciamo, perlomeno, solida) delle fonti della legge e delle informazioni sul caso, una grande quantità di tempo per decidere (forse questo è il vero nodo gordiano), che lavora per cercare una soluzione che non sia solo tecnicamente corretta ma anche giusta.

Gli studenti, attraverso il metodo clinico/la didattica esperienziale, si avvicinano ai problemi legati all'applicazione della norma nella prospettiva della difesa dei diritti e della giustizia, studiando il diritto nella sua dimensione sociale con attenzione, come ho anticipato, al pubblico interesse e ai bisogni dei soggetti i più vulnerabili.

Date queste premesse sul ruolo del docente e sugli obiettivi del metodo, nel P.O.T. del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Brescia abbiamo realizzato una serie di incontri sull'*Empatia* rivolti ai *tutores* e sulla *Sanzione* dedicati professori e alla dirigenza scolastica.

Gli incontri sull'empatia avevano la finalità di fornire ai *tutores*, che spesso devono affrontare temi delicati durante l'attività di sportello rivolta ai colleghi (l'abbandono o la sospensione degli studi, le difficoltà nello studio individuale, ecc.), alcuni strumenti comunicativi per intercettare le fragilità e reindirizzarle alle opportune sedi di supporto presenti in Ateneo, attraverso gli uffici di Orientamento.

Gli incontri rivolti ai docenti (*Principi di responsabilizzazione e congruità della sanzione. Il "castigo" a scuola*) erano volti ad accrescere la consapevolezza sull'auto-responsabilità, anche in una prospettiva di inclusione dei soggetti più vulnerabili nella comunità scolastica, e a fornire alcuni spunti per lavorare in classe con gli studenti al fine di sensibilizzarli sul tema e far emergere eventuali situazioni di disagio attraverso attività di *role play*, presentazione di video e discussione, questionari anonimi.

Inoltre, abbiamo costruito due Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento – PCTO, la vecchia alternanza scuola-lavoro, che sono confluiti in due *Summer Camp* sulla disabilità e sull'accessibilità.

Il tema è stato affrontato sotto diversi profili, anche multidisciplinari, e le attività laboratoriali si sono svolte in collaborazione con il Dipartimento di Ingegneria Civile, Architettura, Territorio, Ambiente e di Matematica del nostro Ateneo (Ivana Passamani), con l'Unione ciechi (Sandra Inverardi, Presidente della Sezione di Brescia) e con un avvocato del Foro di Brescia (Francesco Trebeschi).

L'adesione è stata molto buona, considerato il periodo (luglio inoltrato): 20 studenti provenienti da scuole della Città e della Provincia.

Con il primo gruppo abbiamo lavorato sui concetti di disabilità e discriminazione, sulla disciplina positiva (Convenzione Onu del 2006, direttiva comunitaria 78/2000, legge n. 104/1992) – e sulla effettiva fruibilità della stessa – nonché sulla giurisprudenza.

Abbiamo, poi, approfondito il concetto di accessibilità, inteso ad ampio raggio, preso contatto con l'Unione ciechi e realizzato un menù in Braille e uno per ipovedenti per un ristorante che ha aderito all'iniziativa.

Il secondo gruppo, formato dal primo attraverso il *peer training*, ha invece lavorato – dopo una ricerca sulle fonti e sulla giurisprudenza di riferimento in collaborazione l'avv. Francesco Trebeschi – alla realizzazione di una *brochure* esplicativa sull'insegnamento di sostegno nelle scuole, da rendere disponibile agli istituti scolastici e alle famiglie

La metodologia utilizzata è stata quella della *street law*, ossia dell'alfabetizzazione giuridica nata, come accennato, negli anni Settanta negli Stati Uniti con l'idea di far uscire il sapere dalle sedi accademiche e di raggiungere le comunità più bisognose affinché potessero conoscere i propri diritti. Ai partecipanti è stato, quindi, chiesto di riportare nelle sedi scolastiche il risultato del lavoro svolto con finalità divulgativo-formative.

L'esperimento è stato assolutamente positivo, ancorché impegnativo; la risposta degli studenti e delle studentesse inattesa e ciò conforta molto nella convinzione di aver utilizzato un modello innovativo utile agli obiettivi dell'orientamento e a quello, più alto, della educazione alla cittadinanza di cui si è occupata la sessione pomeridiana del Convegno Geo del 30 ottobre 2019 (*Educazione civica, cittadinanza e Costituzione*).

Educazione alla cittadinanza, il progetto TECO

Antonio Felice Uricchio*

Raffaella Ida Rumiati**

Morena Sabella***

La metodologia

La prova dell'ambito trasversale Civics è composta da tre parti: la prima è volta a sondare gli *atteggiamenti di cittadinanza e orientamenti di carattere personale* (67 affermazioni); la seconda le *conoscenze civiche* (15 storie) e la terza il *pensiero critico* applicato ad aspetti di rilevanza sociale (7 scenari).

Rimandando ad altre sedi l'analisi complessiva dei risultati, in questo contributo presenteremo solo le risposte fornite da un gruppo selezionato di studenti universitari alle 67 affermazioni della prima parte dell'ambito Civics. Tali affermazioni investono una dimensione sociale e una individuale mentre i temi affrontati riguardano la manifestazione di un interesse politico, il coinvolgimento in attività politiche, la partecipazione alla vita politica universitaria, il coinvolgimento civico e sociale, il rispetto delle norme e la legalità, la resilienza, l'efficacia e la capacità di organizzare le proprie attività, la fiducia nelle istituzioni e nel prossimo, il senso di responsabilità e di autodeterminazione, l'apertura e il rispetto delle differenze, la solidarietà e la giustizia sociale. Per ciascuna affermazione ogni studente sceglieva il proprio

* Presidente ANVUR.

** Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati, Trieste.

*** Funzionario ANVUR.

grado di accordo su una scala Likert a 7 punti (da 1 “per niente d’accordo” a 7 “del tutto d’accordo”). Inoltre, qualora non avesse elementi per definire il proprio grado di accordo/disaccordo con uno specifico *item*, lo studente poteva non fornire una risposta o selezionare l’opzione “*non saprei*”.

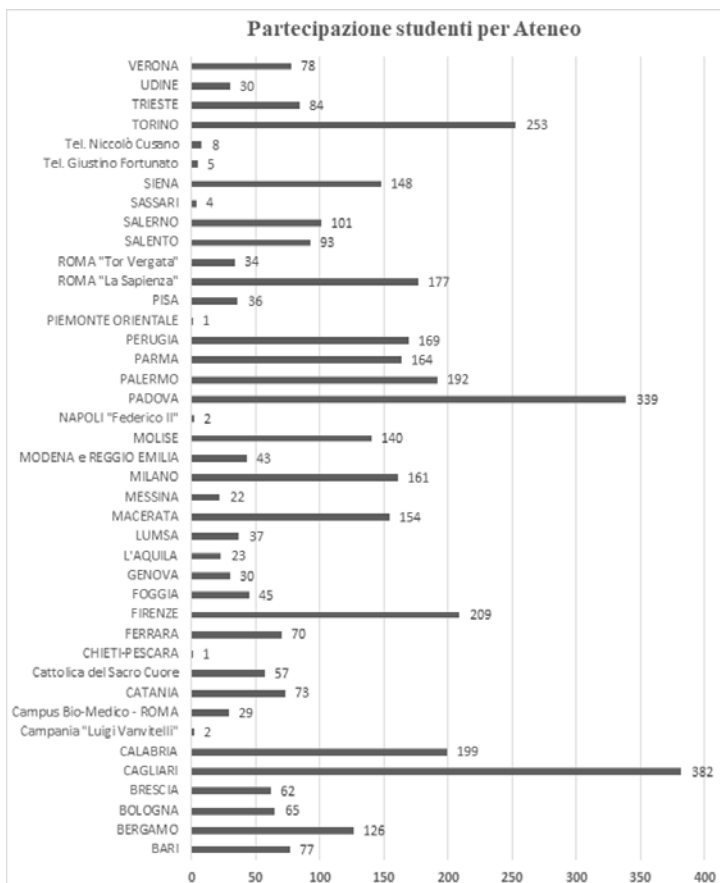
Per validare la scala Likert relativa agli atteggiamenti di cittadinanza degli studenti abbiamo eseguito le seguenti analisi: un’analisi fattoriale esplorativa con metodo dell’Analisi delle Componenti Principali (ACP) e rotazione Varimax; un’analisi di Affidabilità della Scale attraverso il calcolo dell’Alpha di Cronbach e un’analisi della correlazione tra le scale. Tali analisi hanno portato alla definizione di 4 scale, composte complessivamente da 24 *item*. Infine, l’analisi delle medie delle scale e degli *item* ha permesso di restituire una fotografia degli atteggiamenti e degli orientamenti verso la cittadinanza degli studenti universitari che hanno partecipato a questa rilevazione.

Il campione di riferimento

All’edizione TECO 2019, svoltasi tra settembre e dicembre, hanno partecipato 47 Atenei distribuiti sul territorio nazionale, e ha coinvolto 21.929 studenti iscritti a 12 differenti Corsi di Studio (CdS), 9 in più rispetto alla precedente edizione. I CdS coinvolti sono Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia, Filosofia, Pedagogia, Infermieristica, Fisioterapia, Dietistica, Infermieristica Pediatrica, Logopedia, Terapia della Neuro e Psicomotricità dell’Età Evolutiva, Ostetricia, Tecniche di Laboratorio Biomedico, Terapia Occupazionale (TECO-D). Inoltre a questi CdS corrispondono 12 prove disciplinari messe a punto dai Gruppi di Lavoro. Nell’edizione 2019, inoltre, accanto alle prove trasversali di *Literacy e Numeracy* (TECO-T) già validate in edizioni precedenti, sono state predisposte e somministrate le prove di *Problem Solving e Civics*.

ANVUR ha predisposto la validazione delle prove di *Problem Solving e Civics* con un campione di 4.050 studenti, iscritti ai CdS di *Tecniche di Radiologia Medica per Immagini e Radioterapia* (L-SNT/3), *Filosofia* (L-5) e *Scienze dell’educazione* (L-19) di 41 Atenei. Data la volontarietà per Atenei e per studenti della partecipazione alla somministrazione TECO, l’unità d’analisi complessiva, così come la sotto-unità cui ci riferiamo in questo contributo, sono campioni autoselezionati. Per questa ragione suggeriamo cautela nel generalizzare i risultati a tutta la popolazione studentesca.

Grafico 1. La partecipazione degli studenti per Ateneo – TECO 2019.



In questo paragrafo analizziamo le caratteristiche dell'unità di analisi. Il grafico 1 descrive la partecipazione degli studenti per Ateneo (Tot. 3.925; Mancanti 125 – dato non disponibile) per il sotto-campione specificato.

Il campione a cui è stata somministrata la prova di Civics è composto da 2.354 studenti dei CdS L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione), iscritti in 31 diversi Atenei, 1.265 studenti di L/SNT3 (Tecniche di radiologia medica, per immagini e radioterapia) iscritti in 24 Atenei e 269 studenti di Filosofia (L-5), iscritti in 13 diverse Università. A questi dati vanno ag-

Tabella 1. Numero di studenti partecipanti alla rilevazione 2019 per CdL e per anno di corso^a.

TECO-D	Anno di corso					
	1		2		3	
	N	%	N	%	N	%
<i>Filosofia</i>	168	7,5%	20	4,4%	103	8,5%
<i>Scienze dell'educazione e della formazione</i>	1.641	72,9%	21	4,6%	601	49,3%
<i>Tecniche Radiologia Medica</i>	378	16,8%	360	79,6%	490	40,2%
<i>Solo Trasversale</i>	65	2,9%	51	11,3%	24	2,0%
<i>Totale per anno di corso</i>	2.252	100%	452	100%	1.218	100%
^a Elaborazioni ANVUR sui dati TECO 2019						

giunti i 140 studenti, iscritti a diversi Corsi di Studio di una stessa Università, che hanno deciso di partecipare esclusivamente alle prove TECO-T (Trasversali). Il campione di questo studio è composto da 2.252 studenti del primo anno, 452 studenti del secondo e 1.218 del terzo anno di un corso di laurea triennale (Tabella 1).

Il campione è composto per il 75% da studentesse (Tabella 2). Rispetto alle classi di età, il 64% del campione ha un'età compresa tra i 18 e i 21 anni, il 21,5% tra i 22 e i 24 anni, circa il 10% ha un'età compresa tra i 25 e i 34 anni, mentre solo il restante 4% ha più di 35 anni (Tabella 2). Per quanto riguarda il titolo di studio di scuola secondaria superiore (Tabella 3), data la particolarità del campione, abbiamo definito solo due categorie, *Liceo* e *Altra scuola*, che include gli Istituti Tecnici (solo il 2% del campione) e gli Istituti professionali: gli studenti del campione provengono per il 64% da un liceo e per il 36% da un istituto tecnico o un istituto professionale.

Tabella 2. Descrizione del campione: genere, età, tipologia diploma^a.

<i>Caratteristiche del Campione</i>		N.	%	% valida	% cumulata
<i>Genere</i>	<i>Femmine</i>	3.033	74,9	75,5%	75,5
	<i>Maschi</i>	983	24,3	24,5%	100,0
	<i>Totale</i>	4.016	99,2	100,0	
<i>Mancanti</i>		34	,8		
<i>Totale</i>		4.050	100,0		
<i>Fasce d'età</i>	<i>18-21 anni</i>	1.956	48,3	64,3%	64,3
	<i>22-24 anni</i>	654	16,1	21,5%	85,9
	<i>25-34 anni</i>	295	7,3	9,7%	95,6
	<i>35 anni o più</i>	135	3,3	4,4%	100,0
	<i>Totale</i>	3.040	75,1	100,0	
<i>Mancanti</i>		1.010	24,9		
<i>Totale</i>		4.050	100,0		
<i>Tipologia Diploma</i>	<i>Liceo</i>	2.340	57,8	64%	63,7
	<i>Altra scuola</i>	1.331	32,9	36%	100,0
	<i>Totale</i>	3.671	90,6	100,0	
<i>Mancanti</i>		379	9,4		
<i>Totale</i>		4.050	100,0		
^a Elaborazioni ANVUR sui dati TECO 2019					

Interesse politico, coinvolgimento sociale, rispetto normativo e partecipazione universitaria

Per poter sintetizzare le informazioni raccolte nella prima parte della prova Civics (*Atteggiamenti di cittadinanza e orientamenti di carattere personale*) è stata utilizzata la tecnica dell'analisi fattoriale ACP (Analisi delle Componenti Principali). Le prime quattro componenti spiegano il 72,52% della varianza e per ogni Componente le affermazioni forniscono contributi molto simili.

La prima componente è centrata sulla discussione politica delle proprie idee informate (*Interesse politico*); la seconda sul coinvolgimento sociale e la manifestazione di idee e convinzioni (*Coinvolgimento sociale*); la terza sull'im-

Tabella 3. Analisi delle Componenti Principali: *Interesse politico, Coinvolgimento sociale, Rispetto normativo, Partecipazione universitaria*^a.

Scale	Domande della Scala	Componenti			
		1	2	3	4
Interesse politico ($\alpha = ,86$)	· Mi tengo sempre informato sulla politica economica e sociale del mio Paese.	,860			
	· Discuto abitualmente di politica.	,854			
	· So argomentare e sostenere le mie convinzioni anche con interlocutori di diverso orientamento politico.	,838			
Coinvolgimento sociale ($\alpha = ,78$)	· Partecipo abitualmente a petizioni o raccolte firme on line.		,808		
	· Partecipo spesso a manifestazioni, cortei o scioperi per esprimere le mie idee.		,799		
	· Posto sui social notizie su questioni sociali, politiche, ambientali.		,791		
Rispetto normativo ($\alpha = ,79$)	· Rispetto le norme, anche quando potrei trarre notevoli vantaggi dalla loro trasgressione senza incorrere in particolari conseguenze negative.			,878	
	· Agisco sempre nel rispetto delle leggi anche quando la maggioranza sarebbe incline ad agire diversamente.			,868	
	· Mi impegno spesso a far rispettare le norme anche da chi trae evidenti vantaggi dalla loro trasgressione.			,765	
Partecipazione universitaria ($\alpha = ,75$)	· Mi tengo aggiornato sull'operato dei Rappresentanti degli Studenti del mio Corso di Studi e negli altri Organi universitari.				,826
	· Ho partecipato all'elezione delle rappresentanze studentesche di Ateneo e/o sono stato/a eletto/a.				,817
	· Partecipo alle riunioni e alle assemblee politiche nel mio Ateneo.				,720
% di varianza per componente		19,6	18,1	17,9	16,9
Varianza totale spiegata		72,5			
^a Elaborazioni ANVUR sui dati TECO 2019					

Tabella 4. Analisi delle Correlazioni tra le 4 Scale: *Interesse politico*, *Coinvolgimento sociale*, *Rispetto normativo*, *Partecipazione universitaria*.

<i>Scale</i>	<i>Interesse politico</i>	<i>Coinvolgimento sociale</i>	<i>Rispetto normativo</i>	<i>Partecipazione universitaria</i>
<i>Interesse politico</i>	1			
<i>Coinvolgimento sociale</i>	,507**	1		
<i>Rispetto normativo</i>	,127**	,144**	1	
<i>Partecipazione universitaria</i>	,419**	,421**	,096**	1
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code). a Listwise N=1.949				

pegno e il rispetto delle regole sociali e giuridiche (*Rispetto normativo*); e la quarta sulla partecipazione attiva e informata della vita politica del proprio Ateneo (*Partecipazione universitaria*). È stata inoltre verificata anche l'affidabilità delle quattro scale con $\alpha > ,75$ (Tabella 3).

Poiché non è stato possibile riferirsi ad altre ricerche nazionali sulla costruzione delle scale di atteggiamento civico degli studenti universitari, abbiamo verificato la correlazione tra le 4 Scale. Tutte le scale presentano una correlazione significativa, ma più forte è la relazione *Interesse politico* – *Coinvolgimento sociale* (,507): l'interesse degli studenti alla politica economica e sociale e la capacità di discutere abitualmente di politica si legano alla partecipazione abituale degli stessi a petizioni, raccolte firma, manifestazioni, post social sugli argomenti di vita politica e sociale (Tabella 4). Aspetto altrettanto interessante rimane la relazione tra la scala *Partecipazione universitaria* e altre due scale: *Interesse politico* (,419) e *Coinvolgimento sociale* (,421). Gli studenti che partecipano attivamente alla vita politica universitaria coltivano anche interessi sulla politica economica e sociale del Paese e partecipano attivamente alla sua espressione.

La scala che raccoglie maggiormente le preferenze in positivo da parte degli studenti è *Rispetto normativo*: in media gli studenti universitari dichiarano di rispettare le norme, anche quando dalla loro trasgressione potrebbero trarne benefici o quando la maggioranza sarebbe incline a comportarsi diversamente (Tabella 5). La scala che invece ottiene un punteggio medio più basso (2,5) è *Partecipazione universitaria*: in media gli studenti dichiarano di aggiornarsi

Tabella 5. Frequenze e medie di risposta alle 4 Scale: *Interesse politico, Manifestazione sociale, Rispetto normativo, Partecipazione universitaria.*

<i>Scale</i>	<i>N. studenti</i>	<i>Media delle risposte alla Scala</i>	<i>Dev. Std. delle risposte alla Scala</i>
Interesse politico	2.675	3,2	1,7
Manifestazione sociale	2.628	3,0	1,7
Rispetto normativo	2.653	5,8	1,2
Partecipazione universitaria	2.369	2,5	1,5

poco sull'operato dei Rappresentanti degli Studenti del loro Corso di Studio o degli altri organi universitari e di partecipare in minima parte alle elezioni studentesche e/o alle riunioni e/o assemblee politiche in Ateneo (Tabella 5).

Nel dettaglio sono riportate le domande delle 4 Scale ordinate per la media ottenuta dalle risposte degli studenti: il simbolo ↑ indica gli *item* che si collocano al di sopra della media matematica (4); il simbolo ↓ indica gli *item* per i quali le risposte degli studenti mediamente si collocano al di sotto della media matematica della scala (Tabella 6).

Un ulteriore approfondimento del presente contributo riguarda la frequenza delle risposte degli studenti alle 12 domande delle 4 scale che sono state individuate. I passi della scala sono stati aggregati in 3 *cluster* di risposta: da 1 a 3 – Prevalentemente in disaccordo; 4 – Né in disaccordo né in accordo (posizione individuata come neutrale); da 5 a 7 – Prevalentemente d'accordo. Si ricorda che oltre alla scala da 1 a 7, sono state previste per lo studente anche altre due modalità per garantire la sua completa espressione di pensiero: lo studente poteva decidere di non fornire la risposta (omissione) o scegliere l'alternativa “*non saprei*”.

Interesse politico (Tabella 7) - Solo uno studente su 5 discute abitualmente di politica, mentre uno su 4 si aggiorna sulla politica economica e sociale del Paese e circa uno su 3 sa argomentare e sostenere le proprie convinzioni politiche anche con interlocutori di diverso orientamento politico. Anche se le percentuali di chi dichiara di non saper rispondere risultano contenute, numerose sono le omissioni di risposta (sempre superiori al 27%).

Manifestazione sociale (Tabella 8) - Solo uno studente su 5 utilizza i social per manifestare le proprie idee su questioni di natura sociale, politica o am-

Tabella 6. Frequenze e medie di risposta alle domande delle 4 Scale ordinate per la media.

<i>Item delle 4 Scale</i>	<i>Scala</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Dev. std.</i>
· Ho partecipato all'elezione delle rappresentanze studentesche di Ateneo e/o sono stato/a eletto/a.	Partecipazione universitaria	2.565	2,1↓	1,9
· Partecipo alle riunioni e alle assemblee politiche nel mio Ateneo.	Partecipazione universitaria	2.543	2,3↓	1,7
· Partecipo spesso a manifestazioni, cortei o scioperi per esprimere le mie idee.	Manifestazione sociale	2.800	2,9↓	1,9
· Partecipo abitualmente a petizioni o raccolte firme on line.	Manifestazione sociale	2.774	2,9↓	1,9
· Mi tengo aggiornato sull'operato dei Rappresentanti degli Studenti del mio Corso di Studi e negli altri Organi universitari.	Partecipazione universitaria	2.658	3,1↓	2,1
· Discuto abitualmente di politica.	Interesse politico	2.792	3,2↓	2,0
· Posto sui social notizie su questioni sociali, politiche, ambientali.	Manifestazione sociale	2.771	3,3↓	2,2
· Mi tengo sempre informato sulla politica economica e sociale del mio Paese.	Interesse politico	2.828	4,0	2,0
· So argomentare e sostenere le mie convinzioni anche con interlocutori di diverso orientamento politico.	Interesse politico	2.654	4,2	2,0
· Mi impegno spesso a far rispettare le norme anche da chi trae evidenti vantaggi dalla loro trasgressione.	Rispetto normativo	2.766	5,3↑	1,5
· Rispetto le norme, anche quando potrei trarre notevoli vantaggi dalla loro trasgressione senza incorrere in particolari conseguenze negative.	Rispetto normativo	2.917	5,9↑	1,4
· Agisco sempre nel rispetto delle leggi anche quando la maggioranza sarebbe incline ad agire diversamente.	Rispetto normativo	3.170	6,0↑	1,3

Tabella 7. Frequenze e percentuali di risposta alle domande della Scala *Interesse politico*.

Cluster Risposta	Discuto abitualmente di politica				Mi tengo sempre informato sulla politica economica e sociale del mio Paese				So argomentare e sostenere le mie convinzioni anche con interlocutori di diverso orientamento politico			
	N	%	% val	% cum	N	%	% val	% cum	N	%	% val	% cum
<i>In disaccordo</i>	1.636	40,4	55,9	55,9	1.205	29,8	41,2	41,2	999	24,7	34,3	34,3
<i>Né in disaccordo né in accordo</i>	371	9,2	12,7	68,5	468	11,6	16,0	57,2	419	10,3	14,4	48,7
<i>D'accordo</i>	785	19,4	26,8	95,4	1.155	28,5	39,5	96,7	1.236	30,5	42,4	91,1
<i>Non sa rispondere</i>	136	3,4	4,6	100	96	2,4	3,3	100	259	6,4	8,9	100
<i>Totale</i>	2.928	72,3	100		2.924	72,2	100		2.913	71,9	100	
<i>Mancanti</i>	1.122	27,7			1.126	27,8			1.137	28,1		
<i>Totale</i>	4.050	100			4.050	100			4.050	100		

bientale; circa uno studente su 7 partecipa a manifestazioni, cortei o scioperi o a petizioni on line. Si registra inoltre un'alta percentuale di omissioni di risposta (superiori al 27%).

Rispetto normativo (Tabella 9) - Le risposte fornite alle tre domande della Scala *Rispetto normativo* forniscono una fotografia molto più partecipata degli studenti: due studenti su tre affermano di agire sempre nel rispetto delle leggi anche quando la maggioranza è incline ad agire diversamente o quanto potrebbero trarne vantaggi personali dalla loro trasgressione. La metà del campione dichiara di impegnarsi a far rispettare le norme anche da chi trae evidenti vantaggi dalla loro trasgressione. Tuttavia, anche per questa Scala si registra un'alta percentuale di omissioni di risposta.

Partecipazione universitaria (Tabella 10) - Dall'analisi delle risposte è emerso che solo l'8% del campione partecipa alle riunioni e alle assemblee politiche nel proprio Ateneo e circa il 9% ha partecipato all'elezione delle rappresentanze studentesche di ateneo. Circa uno studente su 5 si aggiorna sull'operato dei Rappresentanti degli studenti del Corso di Studio o degli altri Organi universitari. Rispetto alle risposte alle affermazioni delle altre Scale, in questo caso si registra una percentuale più alta di studenti che non sa oppure omette di rispondere.

Tabella 8. Frequenze e percentuali di risposta alle domande della Scala *Manifestazione sociale*.

Cluster Risposta	<i>Posto sui social notizie su questioni sociali, politiche, ambientali.</i>				<i>Partecipo spesso a manifestazioni, cortei o scioperi per esprimere le mie idee.</i>				<i>Partecipo abitualmente a petizioni o raccolte firme on line.</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>
<i>In disaccordo</i>	1.617	39,9	55,0	55,0	1.876	46,3	63,7	63,7	1.859	45,9	63,3	63,3
<i>Nè in disaccordo nè in accordo</i>	284	7,0	9,7	64,7	333	8,2	11,3	75,0	303	7,5	10,3	73,6
<i>D'accordo</i>	870	21,5	29,6	94,3	591	14,6	20,1	95,1	612	15,1	20,8	94,5
<i>Non sa rispondere</i>	168	4,1	5,7	100	145	3,6	4,9	100	162	4,0	5,5	100
<i>Totale</i>	2.939	72,6	100		2.945	72,7	100		2.936	72,5	100	
<i>Mancanti</i>	1.111	27,4			1.105	27,3			1.114	27,5		
<i>Totale</i>	4.050	100			4.050	100			4.050	100		

Tabella 9. Frequenze e percentuali di risposta alle domande della Scala *Rispetto normativo*.

Cluster Risposta	<i>Agisco sempre nel rispetto delle leggi anche quando la maggioranza sarebbe incline ad agire diversamente.</i>				<i>Rispetto le norme, anche quando potrei trarre notevoli vantaggi dalla loro trasgressione senza incorrere in particolari conseguenze negative.</i>				<i>Mi impegno spesso a far rispettare le norme anche da chi trae evidenti vantaggi dalla loro trasgressione.</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>
<i>In disaccordo</i>	188	4,6	5,8	5,8	217	5,4	7,2	7,2	364	9,0	12,1	12,1
<i>Nè in disaccordo nè in accordo</i>	210	5,2	6,4	12,2	193	4,8	6,4	13,6	371	9,2	12,3	24,4
<i>D'accordo</i>	2.772	68,4	84,9	97,1	2.507	61,9	82,9	96,5	2.031	50,1	67,4	91,8
<i>Non sa rispondere</i>	96	2,4	2,9	100	107	2,6	3,5	100	247	6,1	8,2	100
<i>Totale</i>	3.266	80,6	100		3.024	74,7	100		3.013	74,4	100	
<i>Mancanti</i>	784	19,4			1.026	25,3			1.037	25,6		
<i>Totale</i>	4.050	100			4.050	100			4.050	100		

Tabella 10. Frequenze e percentuali di risposta alle domande della Scala *Partecipazione universitaria*.

	<i>Partecipo alle riunioni e alle assemblee politiche nel mio Ateneo.</i>				<i>Ho partecipato all'elezione delle rappresentanze studentesche di Ateneo e/o sono stato/a eletto/a.</i>				<i>Mi tengo aggiornato sull'operato dei Rappresentanti degli Studenti del mio Corso di Studi e negli altri Organi universitari.</i>			
<i>Cluster Risposta</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% val</i>	<i>% cum</i>
<i>In disaccordo</i>	2.006	49,5	69,0	69,0	2.103	51,9	72,7	72,7	1.647	40,7	57,0	57,0
<i>Nè in disaccordo nè in accordo</i>	201	5,0	6,9	75,9	104	2,6	3,6	76,3	303	7,5	10,5	67,5
<i>D'accordo</i>	336	8,3	11,6	87,4	358	8,8	12,4	88,7	708	17,5	24,5	91,9
<i>Non sa rispondere</i>	365	9,0	12,6	100	327	8,1	11,3	100	233	5,8	8,1	100
<i>Totale</i>	2.908	71,8	100		2.892	71,4	100		2.891	71,4	100	
<i>Mancanti</i>	1.142	28,2			1.158	28,6			1.159	28,6		
<i>Totale</i>	4.050	100			4.050	100			4.050	100		

Sintesi del lavoro del Gruppo di discussione D su «Educazione civica nelle diverse materie umanistiche e sociali»

a cura di Roberto Moscati*

A - Sintesi dei lavori

Il gruppo era costituito da 4 partecipanti (due docenti universitari e due docenti di secondaria superiore) oltre allo scrivente.

Sono emersi e si sono discussi i seguenti *Problemi*:

- a) *Carenza di professionalità e necessità di formazione per gli insegnanti della secondaria superiore*. Emerge la consapevolezza di un significativo numero di insegnanti circa la loro inadeguatezza nel fronteggiare una buona parte degli studenti intercettando le loro disponibilità ad essere coinvolti nel processo di apprendimento. Inoltre, viene sottolineata la condizione generale di difficoltà a gestire i contesti di apprendimento (le classi scolastiche), le cui diffuse situazioni critiche fanno sentire la necessità di uno psicologo.
- b) *Corsi di aggiornamento poco utili*. Per contro, l'offerta di formazione disponibile viene ritenuta inadeguata.
- c) *Processi di reclutamento*: Viene inoltre sottolineata l'inadeguatezza dei processi di reclutamento dei docenti (tema legato alla formazione della categoria)

* Consiglio Scientifico GEO.

Proposte:

- d) Per la diffusione dell'educazione civica si ritiene sia più opportuno puntare su specifici aspetti di base (es. analizzare cosa si intenda per "Repubblica") piuttosto che su temi omnicomprensivi e riguardanti l'intero quadro della società, dato il livello di conoscenza di base della maggioranza degli studenti. In tal senso occorrerà curare nei curricula la gradualità delle proposte.
- e) La strategia preferibile suggerisce di applicare a tutte le materie argomenti relativi a temi sociali, preferibilmente suggeriti dagli stessi studenti, piuttosto che farne oggetto di una materia specifica (in tal modo il voto non rappresenterebbe più un problema, come sarebbe invece se si istituisse una disciplina specificamente etichettata, con le difficoltà di attribuirne il peso nella valutazione finale).

B – Considerazioni generali

Per una riflessione sull'argomento sembra utile muovere da alcuni *punti di partenza*:

- I) Il nostro paese è stato tradizionalmente caratterizzato da grandi divisioni politiche, religiose, culturali ed economiche. Ne deriva che se si parla in classe di educazione civica è difficile evitare questioni controverse.
- II) L'educazione alla cittadinanza democratica richiede capacità di trattare i conflitti e le controversie.
- III) In genere gli insegnanti non sono preparati a trattare temi legati all'educazione civica.
 - Per trattare temi controversi in modo non-di parte le scienze sociali e umanistiche sono utili se affrontano i temi con un approccio fattuale (Max Weber) senza volersi sostituire all'approccio politico. Tali scienze non possono fornire soluzioni ma possono segnalare i costi/benefici delle differenti soluzioni dei problemi usando, in particolare, l'approccio comparativo, aiutando così gli studenti a sviluppare opinioni personali: sono certo strumenti imperfetti ma sono meglio di nessun strumento interpretativo. Sono altresì necessari criteri per organizzare le informazioni e distinguere quelle credibili da quelle false (*fake news*).
 - Occorre considerare che scienza e comunicazione pubblica hanno epistemologie differenti. La tempistica nella trasmissione delle informazioni

è lenta nelle scienze e concitata nella comunicazione attraverso i media. Inoltre, la provvisorietà e falsificabilità dei dati e dei risultati scientifici sono incompatibili con le esigenze del marketing. D'altro canto, gli studenti sono abituati alle informazioni via new-media basati sulla brevità e i messaggi e le immagini. Bisogna convincerli dell'importanza della riflessione sui temi attraverso la lettura prolungata (dei libri).

- Il tema dell'educazione civica si inserisce in quello più generale dell'*evoluzione dei metodi didattici e dei curricoli*. La complessità e la rapidità dei cambiamenti in atto mettono in discussione l'interpretazione della realtà sulla base delle esperienze (metodo sin qui usato per la trasmissione delle conoscenze). Secondo molti siamo entrati nell'era dell'imprevedibile (*the age of unthinkable*) che rende quello che non si conosce più importante di quello che si conosce. Da qui la proposta di adottare (da parte delle istituzioni formative, specie al secondo e terzo livello) un nuovo paradigma flessibile e innovativo di un'educazione che, in aggiunta all'approfondimento disciplinare, comprenda un approccio multidisciplinare, olistico e integrativo per far fronte alle sfide globali che la società deve affrontare.
- Per trattare temi controversi sono poi necessari metodi didattici che prevedano un approccio dialogico, nel quale gli studenti siano invitati ad assumere ruoli attivi in discussioni coinvolgenti che non escludano l'acquisizione di una base di conoscenze fondative sui temi in vario modo legati alla cittadinanza ma che coinvolgano gli studenti ed evitino la caduta del loro interesse per le attività didattiche.
- È rilevante sottolineare il *ruolo delle emozioni* nella politica e nella società, specie in un mondo (il nostro) nel quale sono venuti meno gli ancoraggi ideologici e la fiducia nelle istituzioni (Cavalli). Da qui l'importanza di sviluppare metodologie didattiche coinvolgenti e partecipative come il collegamento dell'educazione politica scolastica ed extra-scolastica, come la formazione secondaria superiore e quella universitaria.
- Con riferimento all'approccio sopra-citato è utile segnalare un modello di promozione della cittadinanza democratica utilizzato in Danimarca che si articola secondo diversi stadi e formazione delle relative competenze coltivate in sedi distinte: *Competenze cognitive* (la democrazia come sistema di governo): in "Instruction Room"; *Competenze affettive* (valori di base: libertà, eguaglianza, solidarietà): "Training Room"; *Competenze sociali* (capacità di coesistere con gli altri, responsabilità sociale, risolutio-

ne dei conflitti secondo modalità democratiche, capacità di partecipare attivamente ai dibattiti pubblici): “Study Room” (M. Print, S. Ornstrom, H. Skovgard Nielsen, Education for Democratic Process in Schools and Classrooms, *European Journal of Education*, 37(2), June 2002).

- L'occasione dell'introduzione dell'insegnamento della cultura civica potrebbe essere colta per ripensare e introdurre modalità di trasmissione della conoscenza più consona con le trasformazioni in atto nella percezione degli utilizzatori e nell'evoluzione delle strumentazioni disponibili allo scopo. Una politica in tal senso potrebbe muovere da alcune esperienze già in atto e promuoverne altre per poi passare *realmente* all'introduzione generalizzata delle innovazioni di maggior successo.

ANDREA MESSERI

ORIENTAMENTO, CITTADINANZA, EDUCAZIONE:
FRAMMENTI DI UN'EREDITÀ

Frammenti di un'eredità di Andrea Messeri

a cura di Sara Messeri, Marisa Michelini, Marta Tasso

Introduzione

In questa sezione sono raccolti alcuni fogli di quelle note che Andrea Messeri era solito scriversi con la stilografica sui quadernini neri. Ce li ha ritrovati Sara, sua figlia. Ideatore, fondatore e guida del Centro GEO, Andrea Messeri ha idealmente affidato le sue ultime riflessioni a GEO affinché potesse continuare a favorire la ricerca e il dibattito sulle tematiche che hanno accompagnato la sua carriera accademica orientando la sua azione professionale.

Non sempre questi frammenti manoscritti si presentano di immediata lettura, anche perché non sappiamo se siano stati scritti di seguito, lo stesso giorno oppure a intervalli ravvicinati o distanti. Si è scelto di riportare queste pagine di appunti senza voler fare un'operazione interpretativa, per lasciar emergere il flusso dei pensieri del lettore, mettendolo in relazione con quelli dello stesso Andrea: un dialogo tra lui e le sue riflessioni che si integra e si evolve lungo il filo del tempo.

Gli editoriali di “Magellano”, la rivista per l'orientamento di cui era il coordinatore scientifico fondata nel 2000 e edita da ITER – Institute for Training Education and Research, sono stati recuperati e utilizzati come espressione coerente del suo pensiero risalente a vent'anni fa. La rivista “Magellano” era dedicata interamente all'orientamento a tutti i livelli: a scuola, all'università, per la formazione professionale e per lo sviluppo di carriera; rivolgendosi a tutti gli operatori del settore e rendendo conto delle *best practices* nella scuola, nell'università e nell'orientamento professionale.

Ad arricchire questo contributo si contano due brani inediti a cura dello stesso Andrea Messeri che si intitolano rispettivamente *Teoria e pratica dell'orientamento in una società multicentrica* e *Educazione scientifica e Smart Cities*. Si segnala che si tratta di ritrovamenti dattiloscritti probabilmente parte di future pubblicazioni più ampie, mai purtroppo compiute.

Giunto agli ultimi giorni della sua esistenza, Andrea Messeri ha continuato a ricercare la riflessione, stimolando il dibattito nella comunità scientifica, tramutando la sua assenza in un'eredità da conservare e tramandare.

I colleghi e le colleghe, amici e amiche di Andrea, il Consiglio Direttivo di GEO, quello Scientifico e la direttrice Marisa Michelini e Marta Tasso, collaboratrice in GEO, accolgono con emozione l'eredità intellettuale di Andrea, maestro di tutti noi, con l'impegno di proseguire e ampliare le sue riflessioni anche attraverso il Centro GEO cui lui ha sempre posto tutte le speranze, oltre ad avergli dato vita.

FRENITA'

Questi libri contano che l'eresi è
che verso la fine della vita
voglia ricordarsene e predisporre
per il passaggio.

L'eresi non consiste in un insieme
di "veri" immediatamente accettabili
e falsi.

E' invece un insieme di elementi pos-
sibili e negativi tutti giusti in un epistemo di universo
che è stato presente, in forme di veri, nelle
vite.

Tutto ciò che l'eresi è anche un "dono" e in-
fluisce una necessità, in modo che
ricerca risorse non dovute.

Il tema del rapporto fra genitori in
richiede un'analisi specifica dei due
modi e stili che caratterizzano il
rapporto fra padre (e madre) e figlio.

Gli adulti e gli anziani devono pensare
in termini di quello che concludono
i giovani nei termini di quello che
ri-elaborano o ricano.

EREDITÀ

Questo libro contiene l'eredità
che verso la fine della mia vita
voglio riordinare e predisporre
per il passaggio.

L'eredità non consiste in un insieme
di "beni" immediatamente utilizzabili.
È invece un insieme di elementi positivi
e negativi integrati in un equilibrio dinamico
che è stato presente, in forme diverse, nella
mia vita.

Tuttavia l'eredità è anche un "dono" e implica
una mancanza, un vuoto che
riceve risorse non dovute

Il tema del rapporto tra generazioni
richiede un'analisi specifica dei due
ruoli e di ciò che caratterizza il
rapporto tra padri (e madri) e figli
Gli adulti e gli anziani devono pensare
nei termini di quello che concludono
I giovani nei termini di quello che
rielaborano o ricreano

Dall'editoriale del n. 18, dicembre 2003 di "Magellano", intitolato *Città universitarie e studenti tra diritti e impegni reciproci*.

La prima realtà da prendere in considerazione è che le società locali non sono più comunità tradizionali chiuse, ma soggetti variabili costituiti da chi ne è parte attiva. Non sono riconducibili, inoltre, a sistemi razionali costruiti attraverso una pianificazione globale. Ciò pone la questione della cittadinanza attiva e sostanziale, ma soprattutto, dal nostro punto di vista, quella dell'unità sociale delle differenze. Le società locali soffrono di una complessità crescente, che deriva dal multiculturalismo, ma anche dalla differenziazione funzionale e dalla disomogeneità delle generazioni, e non ricevono stimoli e strumenti per rinnovare le proprie forme di integrazione sociale e sistemica o di identità né dall'espansione della globalizzazione economica né dalla cultura localistica o nazionale di tipo tradizionale. Mancano soprattutto fondamenti e modelli per forme di unità di diversi non basate sull'assimilazione alle caratteristiche della maggioranza, e quindi sull'omogeneità, e capaci invece di valorizzare e collegare le specificità di gruppi differenti.

Non esiste ancora un modello organizzativo forte come quello del sistema, ma stanno emergendo nuovi fondamenti e forme organizzative che potrebbero costituire un'alternativa plausibile. Desidero definire tale alternativa in un contesto di analisi controfattuale e nella prospettiva di introdurre alcuni elementi di utopia nello sviluppo della storia.

Il paradigma fondato su una divisione del lavoro fra scienze, nella logica di un sistema unitario del sapere, articolato articolato in base alle diverse funzioni

Il paradigma tradizionale era fondato su una divisione del lavoro fra scienze, nella logica di un sistema unitario del sapere, articolato in base alle diverse funzioni.

Il concetto di crisi del paradigma sistemico ha accompagnato le riflessioni e le elaborazioni teoriche di Andrea Messeri, acquisendo sempre maggiore rilevanza nella sua maturità accademica. Si riporta qui un estratto che chiarisce l'idea di fondo in merito al paradigma sistemico ricavato dal volume *Innovazione didattica e strategie degli Atenei Italiani*, che raccoglie e sviluppa il dibattito emerso dal convegno omonimo tenutosi a Bari nell'ottobre 2018 organizzato da GEO in collaborazione con la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane.

Questo paradigma si fondava su un contesto indotto da una socializzazione "forte" e si articolava in strutture che svolgevano funzioni reciproche, in gerarchie di luoghi, con una comunicazione unilineare (emittente-ricevente), e un apprendimento di compiti e mansioni. In questo contesto di modelli e indicazioni vincolanti, la validità del lavoro subordinato era fondata sulla capacità di eseguire direttive.

[...]

Il paradigma sistemico è stato un potente strumento di organizzazione delle imprese e delle istituzioni sociali, perché ampiamente diffuso in tutta la società, per cui non c'era bisogno di costruire intese, venivano considerate come presupposte. Esprime anche strutture, perché negli ultimi decenni la costruzione di organizzazioni e di un modello di società sono avvenute sulla base di tale paradigma.

[...]

Si è diffusa la convinzione di una crisi di tale paradigma, e quindi delle società occidentali, quando è risultato impossibile dare senso alle nuove realtà emergenti.

Stando meno aumenti e trasforma-
 zione di cose e cose scritte, non
 nel senso di un aumento di scoperte
 in base alle premesse del paradosso
 trascrivibile ma solo di una cosa con la
 creazione di un nuovo paradosso
 cioè l'unico questo non solo di conclusioni
 tecniche e strettamente lì, ma anche
 una auto riferibilità riguardante que-
 stioni più o meno affrontate da filosofia

(KANT)

Come riguardano tali questioni? ^{Quelle} Non strettamente

① Commissione creativa
 come una rivista

colloquio di lavoro
 verità contingenti e voli de
 fini della ricerca

Non strettamente
 tecniche ma
 solo nei fini di
 aumento "quasi tecnico"
 non hanno consapevolezza
 di aspetti come scritte fin
 o meta termini

Elementi non tecnici

- 1) verità in paradosso
- 2) perché garantiti da
 sistema

ma non affrontate
 4

consegna
 di informazioni
 e metodi

Straordinario aumento e trasformazione di conoscenze scientifiche e non nel senso di un aumento di scoperte in base alla fecondità del paradigma tradizionale ma addirittura con la creazione di un nuovo paradigma.

Ciò ha richiesto non solo invenzioni tecniche e strumentali e di protocollo di ricerca, ma anche una auto riflessività riguardante questioni finora affrontate dalla filosofia (Kant).

Cosa riguardano tali questioni?

(1) Comunicazione creativa

Consenso razionale

Collaborazione di [...]

Verità contingenti e valide

Fini della ricerca

Elementi non tecnici:

scontati in paradigma

(2) perché garantiti da sistema

(4) Ora vanno affrontati

(3) Quelle strettamente

tecniche inerenti

solo ai fini di

aumento “quantitativo”

non hanno consapevolezza

di aspetti extra scientifici

o metateorici.

(5) convergono

con scienze umane

e sociali

L'evoluzione della realtà provoca un'evoluzione necessaria anche del pensiero e delle letture interpretative del professor Messeri che introduce nelle sue riflessioni il concetto di paradigma "relazionale", inquadrato sinteticamente grazie alle parole dello stesso autore nelle righe seguenti.

Un paradigma "relazionale" potrebbe essere un'alternativa a quello sistemico. [...]

Un paradigma consolidato pervade la maggioranza delle realtà delle società, fa parte della cultura di base dei cittadini ed è a fondamento dell'automatica disposizione al comportamento secondo i principi che orientano tale paradigma. Si costruisce progressivamente attraverso una sorta di circolo fra realtà, elementi teorici e rappresentazioni. Prevede un consenso preliminare sulle caratteristiche del paradigma, senza, tuttavia, che questo venga condizionato nella sua evoluzione. Le intuizioni e i primi risultati devono essere confrontati con altri simili e essere oggetto di riflessione e con alcuni elementi di teoria che permettono di comprenderli meglio e quindi di favorirne l'integrazione. [...]

I contenuti del paradigma “relazionale” sono molteplici. Essi comprendono “presupposti” (che devono essere accettati e motivare la partecipazione collettiva), ad esempio: a) l’esistenza di un bisogno di comunicazione mirata all’intesa, che non può non avvenire; b) l’esistenza di “capacità” di uomini e donne di governare democraticamente se stessi, c) la presenza nelle società contemporanee di un’umanità adulta che fonda la propria autonomia sulla razionalità comunicativa. Inoltre, un paradigma contiene riferimenti a “procedure” che strutturano il raggiungimento e la realizzazione di un’intesa (esse vanno dalle forme di comunicazione istituzionale e pubblica al sondaggio deliberativo e alle modalità di riflessione sulle forme di insegnamento). Comprende, infine, il riferimento a questioni generali di tipo teorico. Tali riferimenti riguardano due nuclei tematici, costituiti uno dalla relazione possibile fra nuova razionalità e forme di comunicazione mirata all’intesa, l’altro dal rapporto fra educazione e democrazia. Si tratta, quindi, di connessioni e non di studi settoriali.

CITAZIONI

Preferisco ~~usare~~ ^{nell'ultimo decennio} tre libri di citazioni e di richiami, prevalentemente quelli scritti da autori italiani e/o che riguardano l'Italia. In questa realtà bisogna avviare la riflessione.

Nello stesso tempo fare riferimenti ad altri due gruppi, uno costituito da testi scritti all'estero quando servono a recuperare elementi e strumenti rilevanti per la situazione italiana.

In fine un terzo gruppo di riferimenti ai costituenti dei cosiddetti "classici" perché tali autori forniscono elementi di fondamento teorico della riflessione che viene proposta in questo sede.

La scelta ~~del percorso~~ ^{dei tre livelli} di riferimenti configura anche una proposta di un percorso di ampliamento e di approfondimento della riflessione funzionale alle scelte di impegno e di attività.

Preferisco usare tre tipi di citazioni e richiami: revalentemente quelli scritti nell'ultimo decennio da autori italiani e/o che riguardano L'Italia. Da questa realtà bisogna avviare la riflessione.

Nello stesso tempo farò riferimento ad altri due gruppi: uno costituito da testi scritti all'estero quando servono a [...] recepire elementi e strumenti rilevanti per la situazione italiana.

Infine un terzo gruppo di riferimenti costituito dai cosiddetti "classici" perché tali autori forniscono elementi di fondamento teorico della riflessione che viene proposta in questa sede

La scelta dei tre livelli di riferimenti configura anche una proposta di un percorso di ampliamento e di approfondimento della riflessione funzionale alle scelte di impegni e di attività.

Dall'editoriale del n. 16, giugno 2003 di "Magellano", intitolato *Scelte dei giovani e orientamento*.

Le risorse sono costituite dalle opportunità disponibili, ma anche da competenze riguardanti la definizione di un progetto e la sua realizzazione. Dovrebbe esistere una convergenza di processi educativi, dalla socializzazione all'apprendimento e alla formazione culturale che avvien in contesti sociali, nel costruire una cultura di base, in altri editoriali di Magellano definita come "comune cultura politica", che possa garantire specificità e autonomia ma anche nuove forme di relazioni fra diversi. Le competenze trasversali da sviluppare riguardano, come accennato in precedenza, la comunicazione, la progettualità intesa come ideazione e scoperta della propria "vocazione", la comprensione di situazioni complesse e in mutamento, la costruzione di intese attraverso interazioni significative e l'autovalutazione realistica delle proprie caratteristiche e possibilità. Mi sembra che garantire un insieme adeguato di risorse di questo tipo sia una responsabilità etica di ogni società nei confronti dei giovani e delle giovani.

Paradigma classico quando si
frantuma genera questioni irrisolvibili
("controllo") di scienze

Bisogna partire da individuazione
di convergenze

Paradigma classico quando si
frantuma genera questioni irrisolvibili
("controllo") di scienze

Bisogna partire da individuazione
di convergenze

Di nuovo un paradigma unitario ma
diverso da quello precedente

Di nuovo un paradigma unitario ma
diverso da quello precedente

Allora ricerca può dare contributo a
educazione scientifica, ma anche a
quelle necessarie alla società

Allora ricerca può dare contributo a
educazione scientifica, ma anche a
quelle necessarie alla società

Implica corresponsabilità, ad esempio,
scoprire problemi comuni e soluzioni
convergenti.

Implica corresponsabilità, ad esempio,
scoprire problemi comuni e soluzioni
convergenti.

Nuovo paradigma condiviso pone
problemi da affrontare collettivamente.

Nuovo paradigma condiviso pone
problemi da affrontare collettivamente.

Dall'editoriale del n. 17, ottobre 2003 di "Magellano" intitolato *Il presente e il futuro*.

L'indebolimento dei sistemi tradizionali, fondati sulla strutturazione rigida di ruoli e di forme di relazione, ha indotto una frantumazione dei legami sociali e istituzionali. Questi devono essere ricostituiti attraverso azioni e processi intenzionali e consapevoli. Occorre quindi che siano assicurate condizioni istituzionali e competenze che rendano capaci le persone di costruire forme di società locali e più ampie, fondate sull'unità delle differenze. Tali condizioni, costituite da occasioni di incontro e confronto, da forum deliberativi pubblici e da reti organizzative devono essere richieste con forza come risorse fondamentali. La necessità storica di ricostituire legami e forme di società porta con sé due conseguenze davvero importanti per il presente e il futuro dell'educazione. La prima è che occorre impegnare le famiglie e gli studenti ben oltre le tradizionali modalità della "partecipazione" o della "rappresentanza", che ormai sono spesso solo rituali. L'impegno può iniziare con la disponibilità a "rendersi conto" di quali sono le dimensioni reali dei problemi. In questo caso un'intera istituzione (istituto scolastico o università) può svolgere una funzione generale "educativa", che sviluppa consapevolezza e motivazioni all'impegno. La seconda conseguenza è che l'orientamento, inteso come formazione culturale ad una cittadinanza attiva, diventa sempre più rilevante per abilitare i giovani a fronteggiare oggi situazioni difficili e a costruire il proprio futuro di individui costituiti come società.

CONTINUITÀ
SCUOLA UNIVERSITÀ¹

Può apparire sorprendente che quasi
nessuna analisi o riflessione sui processi
educativi tiene conto contemporaneamente
di scuola e università. Quasi nessun li-
bro considera queste due istituzioni
per i collegamenti che esse si fanno tra loro,
se non dal punto di vista istituzionale
(preparazione di insegnanti, rapporto con
società locale per quanto riguarda lo
sviluppo della cultura e del sapere pro-
fessionale ecc) ma soprattutto dal punto
di vista delle traiettorie dei singoli gio-
vani. È vero che questa ha delle fasi e
delle distinte miti, con i tipi di personaggi
che ne costituiscono le differenze. Sutta-
nto volere sottolineare e assumere come
punto di riferimento la sostanziale identità di
un processo educativo individuale

1

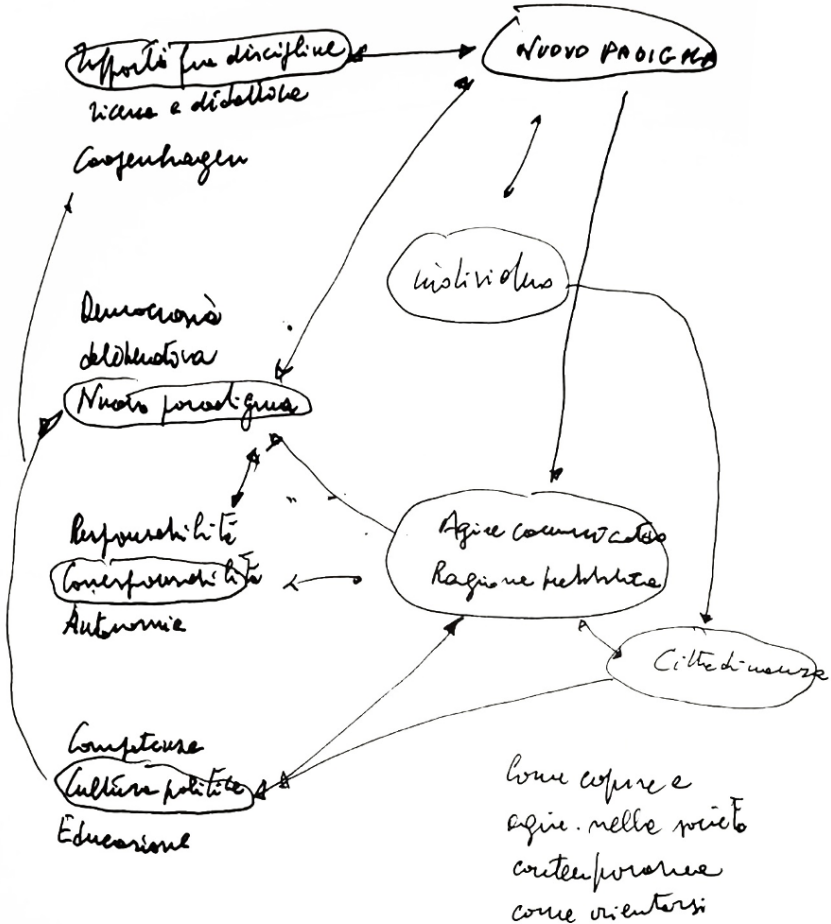
CONTINUITÀ SCUOLA UNIVERSITÀ

Può apparire sorprendente che quasi nessuna analisi o riflessione sui processi educativi tiene conto contemporaneamente di scuola e università. Quasi nessun libro considera queste due istituzioni per i collegamenti che esse di fatto hanno, se non dal punto di vista istituzionale (preparazione di insegnanti, rapporto con società locale per quanto riguarda lo sviluppo della cultura e del sapere professionale ecc.) ma soprattutto dal punto di vista della traiettoria di vita dei giovani. È vero che questa ha delle fasi e delle discontinuità, con riti di passaggio che ne sottolineano le differenze. Tuttavia si deve sottolineare e assumere come presupposto la sostanziale identità di un processo educativo individuale.

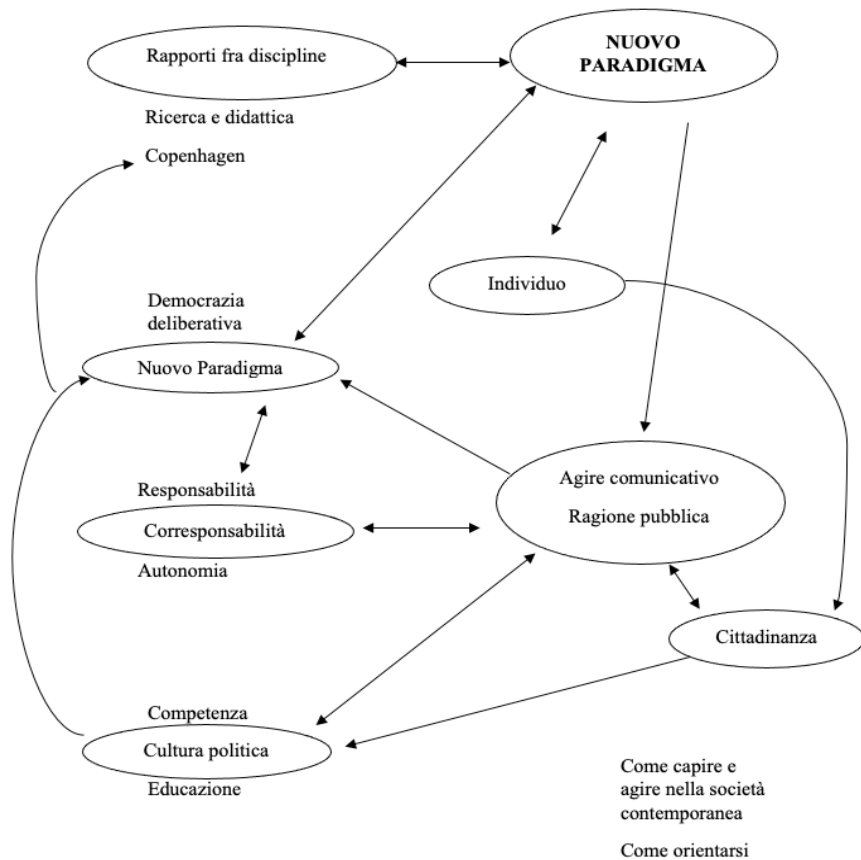
Dall'editoriale del n. 22, ottobre 2004 di "Magellano", intitolato *La questione delle competenze*.

Anche nella situazione attuale, la responsabilità della creazione e dell'impiego degli elementi del "capitale sociale", costituiti da metacompetenze comunicative e relazionali, riguarda globalmente l'insieme delle istituzioni presenti in una società locale, ma in un contesto organizzativo e relazionale diverso. Ciascuna istituzione è chiamata ad interagire con le altre per definire quali sono precisamente i vari tipi di competenze necessarie in una determinata società locale, tenendo conto di indirizzi nazionali provenienti dal MIUR e dalla necessità di una certa uniformità di obiettivi e di metodologie, ma soprattutto ponendo attenzione alle caratteristiche e ai bisogni dei giovani, in relazione alle possibilità di studio ulteriore e alle prospettive di sviluppo che sono presenti in una zona. Questo è attualmente il ruolo comune che devono avere le istituzioni locali in un'epoca di sviluppo dell'autonomia e della decentralizzazione.

Questioni / problematiche



Questioni / problematiche



Teoria e pratica dell'orientamento in una società multicentrica

Andrea Messeri

*Testo inedito di Andrea Messeri
Trascrizione a cura di Marta Tasso*

Premessa

Le problematiche dell'orientamento

Questo libro contiene riflessioni ed analisi riguardanti l'orientamento e le caratteristiche della società in un periodo storico di mutamento profondo e generalizzato, ancora più vasto nella percezione delle persone. Ho pensato di scriverlo perché desidero presentare in pubblico i risultati di un impegno personale a comprendere teoricamente ciò che sta accadendo ed a capire ciò che è opportuno fare. Ho la speranza di stimolare ulteriori riflessioni e quindi un uso collettivo della ragione che sostituisca la contrapposizione di interessi, la manifestazione di ansie e di disagi derivanti dall'incapacità di riconoscere le nuove situazioni nel rifugio nella sicurezza della tradizione. Desidero, in questo modo, recuperare e sviluppare la responsabilità di comprendere e di compiere azioni significative; credo che tale responsabilità sia inerente al ruolo dei docenti e di chi realizza il lavoro intellettuale come vocazione/professione (Beruf). Per questo, ho esplorato le condizioni per vivere consapevolmente una trasformazione in corso, indotta anche dalle recenti riforme, e riguardante la società, le istituzioni e le attività di coloro che hanno la responsabilità dei processi educativi.

Il libro non contiene, quindi, un modello generale delle attività di orientamento né indicazioni esclusivamente operative. Questi elementi in parte sono già disponibili nelle pubblicazioni esistenti, ma richiedono una riflessio-

ne preliminare perché non riescono ancora ad incidere effettivamente nelle situazioni di difficoltà, e non si tratta soltanto di una questione di carenza di norme o di risorse.

Educazione scientifica e Smart Cities

Andrea Messeri

*Testo inedito di Andrea Messeri
Trascrizione a cura di Marta Tasso*

Premessa

L'evoluzione della società occidentale e i bisogni di conoscenza

Molte difficoltà sono sorte in tutto il mondo occidentale, negli ultimi decenni, a causa dell'indebolimento della struttura sistemica della società. Il concetto/paradigma di sistema esprime una realtà strutturata in modo funzionale, composta da ruoli prefissati, e soprattutto basata sulla condivisione dei valori oggetto di una socializzazione forte e quindi su una loro interiorizzazione. Non è mai esistita una realtà sociale completamente strutturale-funzionale e sistemica, ma era un'idea ampiamente diffusa e in un certo senso rassicurante. La frantumazione del sistema, e la consapevolezza di questa trasformazione, ha generato diversi scenari, riferiti a situazioni scientifiche o all'intera società occidentale. Il primo esprime la liberazione da strutture vincolanti e condizionanti. Esiste anche, da un altro punto di vista, una attenzione rivolta alla rottura di legami e di impoverimento delle relazioni. Inoltre, l'individualizzazione che risulta dalla frantumazione del sistema, esprime per alcuni la maturità dell'uomo moderno e una consapevolezza dell'autonomia e della responsabilità. La scomparsa di sistemi stabili, anche di riferimento ideologico, ha generato, secondo altri, una pluralità di situazioni che appaiono eterogenee e indipendenti e quindi causa di disordine e di mancanza di integrazione. Queste diverse rappresentazioni costituiscono scenari parziali e risentono della mancanza di un quadro generale; quello che sembra emergere attualmente non è ancora chiaro e non fornisce le modalità di una integrazione forte delle sue componenti.

In questo contesto, è estremamente utile definire e analizzare diversi scenari, per vedere se stanno producendo nuove modalità di interazione ciascuna al proprio interno e fra di loro. [N]elle scienze sociali, il concetto di “scenario” esprime un ambiente costruito in base ad alcune variabili ritenute rilevanti ed alla loro crescita. Viene utilizzato in misura maggiore per il futuro, ma va bene anche per il presente. Generalmente viene premesso ad una ricerca sociale o economica per indicare il contesto più generale di riferimento. Viene anche usato per indicare possibili contesti futuri, che si possono verificare se avvengono determinate condizioni. Il concetto di “scenario” si avvicina da un lato a quello di rappresentazione sociale, quando è presente in prevalenza in una cultura di base della società ed è presente come parte del senso comune, e dall’altro a modelli e descrizioni/interpretazioni o teorie di una realtà sociale, via via che si verifica un processo di astrazione.

In questa prospettiva, appare utile esaminare il ruolo possibile delle nuove tecnologie nello sviluppo della educazione scientifica. Lo sviluppo delle tecnologie è un dato di fatto, ma occorre, in via preliminare, individuare il perché di tale rilevanza e gli effetti indiretti che essa genera, quindi riferirsi ad un quadro più generale. Altrettanto importante è l’analisi delle smart cities che sono il luogo di utilizzazione di nuove competenze tecnologiche e scientifiche diffuse. I due scenari sono collegati e la loro analisi può servire ad individuare pratiche migliori e indicazioni operative per la ricostituzione di società locali.

Le ricerche e le riflessioni proposte a questo livello non sono il traduzionale “cappello” preliminare, nel quale si indicano presupposti scelti da modello di riferimento unitario. Non è più possibile realizzare ciò, in quanto il modello unitario sembra che non esista più. I mutamenti e le questioni che devono essere considerati settorialmente ma anche confrontati fra loro, per vedere se esistono le condizioni per un nuovo quadro generale, coerente e in equilibrio dinamico. Nella stessa prospettiva, occorre considerare incrementale la ricerca, con verifiche progressive e con l’uso combinato diverse tecniche qualitative e quantitative.

Scenario A) Tecnologia diffusa e cultura scientifica

È giusto prendere in considerazione lo sviluppo della tecnologia, che negli ultimi decenni è stato impressionante. È molto raro un apprendimento

informale “puro”, per cui dalla caduta di una mela si induce la legge di gravità. Esiste sempre qualche forma di contesto e di strutturazione. Più spesso, tuttavia, le persone vengono indotte non all’apprendimento delle scienze, ma ad un adeguamento all’uso passivo delle tecnologie, favorito dalla mancanza di un quadro teorico generale riguardante il senso e gli effetti degli sviluppi della scienza. Invece le strutture di una educazione non-formale, indotta da pratiche, sono “leggere” e miranti ad indurre consapevolezza, avvicinamento ai fondamenti e assunzioni di competenze emergenti attualmente dall’interno delle discipline scientifiche. Questa è un’ipotesi da verificare e ciò può essere un oggetto di ricerca.

In sostanza, la questione è la seguente: lo sviluppo di tecnologie nella vita quotidiana.

Scenario B) Individui e competenze nelle comunità intelligenti

È un’altra ipotesi da verifica, ma sembra plausibile che le trasformazioni e lo sviluppo delle discipline scientifiche delle tecnologie abbiano richiesto e nello stesso tempo rafforzato, competenze e quadri concettuali, che, da un lato, stanno cominciando ad essere simili in vari ambiti scientifici, tecnologici, sociali e politico e amministrativi. Dall’altro lato, quelle in ambito scientifico sembrano più “avanzate” a causa dello sviluppo rilevante delle scienze.

Tali competenze riguardano la gestione delle situazioni complesse, la produzione e utilizzazione dell’innovazione, la difficoltà di avere una traiettoria lineare dei processi, l’autonomia, il lavoro di gruppo coordinato, le conoscenze di dinamiche effettive a diversi livelli, la comunicazione organizzativa e mirata all’intesa, l’autoapprendimento e la conoscenza il più possibile corretta di situazioni più generali dello specifico mondo della vita quotidiana, la capacità di collegare o di scoprire nessi fra contesti diversi. La migliore definizione di queste competenze, diverse da quelle necessarie nel passato anche abbastanza recente nei vari sistemi e nel sistema sociale generale, costituisce un obiettivo rilevante del progetto, assieme all’analisi di dove e come si sviluppano. Quindi, tali competenze valgono in ambito scientifico, dove sono strettamente legate a quelle più funzionali ad apprendere contenuti scientifici e attualmente possono valere per una presenza attiva delle persone nei mondi della vita quotidiana e nelle sfere sociali. Si può ipotizzare che le competenze prodotte in ambito scien-

tifico possano valere anche nella società fluida post sistema, e, se questo è vero, viene rafforzato anche il loro ruolo in ambito scientifico.

Le competenze indicate non sembrano più, allora, competenze “leggere”, da “aggiungere” a quelle “hard” che riguardano tradizionalmente i percorsi di ricerca. Sono esse stesse “strutturali”, e cioè essenziali nelle relazioni e nei comportamenti relativi alla ricerca scientifica ed all’uso delle tecnologie, ma nelle attività sociali.

Scenario C) Nuove forme di democrazia

In una prospettiva di analisi controfattuale, se si sviluppano competenze e modelli di comportamento indicati, è possibile che gli uomini e le donne imparino non soltanto le scienze, ma ad esercitare una cittadinanza responsabile e corresponsabile.

Gli scenari si collegano. Principi comuni sono la centralità degli individui autonomi e la costruzione da parte loro di soggetti collettivi che agiscono direttamente, la necessità di un apprendimento collettivo, la costruzione di “verità” frutto di accordo razionale, e quindi localmente e temporaneamente “forti” e vincolanti. In questo contesto è possibile elaborare progressivamente un nuovo paradigma, diverso da quello del sistema, e fondato sul valore della diversità, la corresponsabilità e l’accountability[.] Questi fondamenti possono costituire la base di una nuova orma di democrazia più vicina alla versione deliberativa.

I fondamenti di questo paradigma sono emergenti oggi nelle scienze. Possono servire anche in altri settori perché esistono potenziali convergenze e le direzioni di mutamento sono simili.

Inoltre, innovazioni esistenti assumono, nel nuovo paradigma, maggiore valore ed altre possono avanzare nella realizzazione (Smart Cities). Queste non sono interessanti soltanto perché sono una buona applicazione di tecnologie telematiche, ma perché le nuove forme di democrazia richiedono nuove modalità di comunicazione, da intendere come integrazione significativa e non come trasmissione lineare di un messaggio attraverso l’uso di un codice condiviso, procedure deliberative, legami costruiti e autonomia responsabile e corresponsabile, come si è detto.

Questo può essere garantito attraverso una “mentalità” scientifica.

Questioni

Il contesto delineato rispetto alle società occidentali meriterebbe un'analisi specifica soprattutto in relazione ad una possibile definizione globale, mentre finora ha prevalso un uso del termine post (società post- industriale, post- moderna, post-metafisica), oppure definizioni ancora generico o metaforico (società liquida). Una definizione più corretta può essere “società decentralizzata e inclusiva”, che può reggersi su un equilibrio dinamico, che viene continuamente, ricostruito attraverso relazioni e comunicazioni “costitutive”; se ciò è vero, soprattutto in prospettiva, allora le competenze indicate in precedenza diventano essenziali per una piena cittadinanza democratica.

Allo stato attuale mi sembrano due le questioni generali che emergono da quanto detto in precedenza: la prima riguarda la verifica della persistenza o meno di un atteggiamento sistemico nella cultura di base, e la rilevazione di eventuali elementi culturali diversi, in relazione alla diffusione delle tecnologie.

La seconda riguarda l'educazione informale. Obiettivo del progetto presentato è quello di verificare quando l'apprendimento informale contribuisca allo sviluppo di una cultura scientifica, ma anche deve essere verificata l'ipotesi che questo obiettivo sia raggiunto meglio attraverso forme di apprendimento non-formale favorito da discipline scientifiche. Tale apprendimento dovrebbe essere realizzato dall'esterno ed all'interno dell'insegnamento formale, potenziando quelle competenze che oggi sono intrinsecamente legate all'apprendimento di contenuti, che pur resta necessario.

In base a queste considerazioni, occorrerebbe un'analisi del contesto, quantomeno per definire lo sfondo, e quindi la rilevanza e gli effetti di una crescita della diffusione di cultura scientifica. Poiché ciò è evidentemente impossibile, specialmente nel progetto che viene presentato, verranno analizzate alcune realtà in modo funzionale all'approfondimento degli scenari, e particolarmente del rapporto fra apprendimento informale, non-formale, smart cities e democrazia.

Oggetti di ricerca

Le considerazioni su contesto e le questioni indicate portano a formulare possibili oggetti di ricerca. I principali sono:

- a) La eventuale persistenza della concezione di “sistema” e l’emergere di nuove forme di integrazione a livello locale, regionale, nazionale e di Unione Europea;
- b) Le nuove forme di comunicazione mirata all’intesa, nei processi educativi, nella vita quotidiana e nella società civile;
- c) Definire le competenze necessarie per vivere la nuova situazione “fluide” nelle istituzioni e nella società;
- d) Misurare il grado di consapevolezza delle persone rispetto all’uso delle tecnologie, ma anche rispetto ai mutamenti in corso rispetto alla forma organizzativa del sistema;
- e) Individuare le esperienze efficaci e quindi i nuovi modelli di organizzazione e cioè di collaborazione, coordinamento, rete e altre forme di interazione significativa, nella prospettiva di valorizzare l’apprendimento informale e non formale.

Design della ricerca

Gli oggetti di ricerca indicati in precedenza richiedono il seguente design delle attività di ricerca:

- a) analisi della letteratura scientifica sugli oggetti;
- b) raccolta ed analisi di dati disponibili sugli scenari e gli oggetti della ricerca;
- c) realizzazione di focus group sui temi della ricerca;
- d) interviste a testimoni privilegiati o stakeholder;
- e) costruzione di indicatori che misurino la consistenza delle realtà analizzate;
- f) elaborazione di alcune domande da inserire in questionari o moduli di intervista che sono focalizzati sugli obiettivi principali della ricerca;
- g) se la ricerca assume le caratteristiche di un’indagine intervento, incontri con stakeholder o con responsabili istituzionali disposti a rivedere o realizzare una esperienza innovativa;
- h) analisi secondaria dei dati risultato di altre ricerche previste dal progetto.

Un nuovo paradigma di educazione: le ultime riflessioni di Andrea Messeri

Marisa Michelini

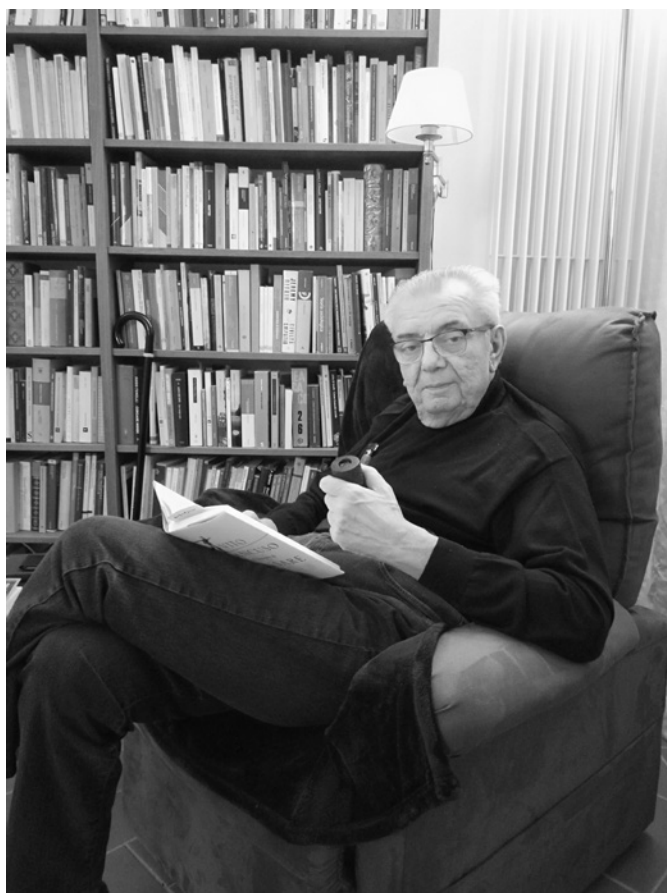
Negli ultimi pensieri di Andrea c'era la riflessione su una nuova idea di educazione con il confronto con le materie scientifiche. Gli interessava il confronto tra le teorie scientifiche e quelle sociologiche ed in particolare la nuova epistemologia intrinseca nella meccanica quantistica. Ne discutevamo almeno una volta alla settimana, a volte di più. Nei nostri dialoghi telefonici mi raccontava dei momenti di gioia che gli regalavano gli amici che lo andavano a trovare, anche solo i vicini che avevano piccoli pensieri per lui. Aveva cominciato ad organizzare merende culturali in cui gruppi di amici lo andavano a trovare e lui faceva trovare stuzzichini per allietare il tempo delle lunghe riflessioni con loro: momenti di vita che ne facevano la qualità. Mi raccontava poi delle difficoltà psicologiche che le limitazioni fisiche gli producevano, soprattutto nel dover chiedere aiuto alla bravissima signora che si prendeva cura di lui. Mi parlava spesso di sua figlia Sara e mi ha mandato una foto di uno dei frequenti momenti in cui lo andava a trovare e che per lui erano stupendi.

Abbiamo ancora una volta discusso del suo ultimo importante tema di riflessione su un nuovo paradigma per l'educazione: il concetto di senso è vitale... lo si avvicina con la comprensione nelle relazioni che implicano



funzioni in ruoli nei contesti ed è elaborato e definito con gli elementi in rappresentazioni nell'agire collaborativo ed è costitutivo di trasformazioni ed equilibri in vari contesti.

Abbiamo condiviso che la crisi dell'educazione è da specificare meglio come trasformazione globale e accelerazione in un quadro concettuale che pone attenzione alle azioni collettive, lo chiamava "cervello sociale" da valorizzare secondo nuove prospettive: riflessioni che esprimono creatività, domande che generano scelte e rappresentazioni che il confronto porta verso strumenti concettuali che producono paradigmi e principi condivisi.



Elaborare un nuovo paradigma dell'educazione ed un parallelo con i metodi e le epistemologie scientifiche era una cosa a cui teneva moltissimo: da un lato l'operare sociale caratterizzato dal confronto tra le esperienze concrete, tra rappresentazioni di realtà per sviluppare nuove intese condivisibili come soluzioni e dall'altro l'operare in fisica che realizza il confronto delle esperienze ed esperimenti sulla realtà, il confronto di rappresentazioni ed interpretazioni. Si ragionava su come da un lato i modelli dell'ideazione basati su principi e dall'altro la costruzione di modelli più ampi basati sulle basi epistemiche della disciplina fondano prospettive sviluppano creatività.

Lui sottolineava come la pluralità e la complessità che genera differenze va guardata come valore nel confronto mirato all'intesa.

La complessità diventa così una ricchezza da analizzare come valore, ma anche intreccio nell'operare sociale della scienza, in cui un gruppo di ricercatori condividono impostazioni e metodologie. I modi in cui lo fanno, basati sull'evidenza e le esperienze concettuali e sul reale è un modello sociale basato su valori da portare nell'educazione come paradigma, come strumento che qualifica la differenziazione e sviluppa comprensione integrazione.

Andrea rifletteva su come nell'operare sociale il confronto tra esperienze concrete, tra rappresentazioni di realtà sviluppa nuove intese condivisibili come soluzioni, modelli di azioni su principi che fondano prospettive e sviluppano creatività. La pluralità e la complessità genera differenze da guardare come valore nel confronto mirato all'intesa. Ragionavamo su come l'operare in fisica, in cui il confronto di esperienze ed esperimenti sulla realtà, il confronto di rappresentazioni ed interpretazioni, la costruzione di modelli più ampi basati su principi della disciplina costruisce interpretazioni, in cui la complessità è una ricchezza da analizzare come valore.

Sul piano sociale la comunicazione realizzata attraverso interazioni significative costruisce intese attraverso il consenso motivato con partecipazione attiva dei soggetti, crea condivisione di modelli e principi. Le connessioni sono costitutive del nuovo paradigma in cui vi sono bisogni comunicativi mirati all'intesa, capacità di governare democraticamente sé stessi, autonomie fondate sulla comunicazione.

Sul piano scientifico, la comunicazione di evidenze realizzata attraverso interazioni significative costruisce intese interpretative attraverso il consenso motivato con partecipazione attiva dei soggetti, crea condivisione di modelli e principi. Le connessioni sono costitutive del nuovo paradigma in cui vi sono bisogni comunicativi mirati all'intesa, capacità di governare democraticamente sé stessi esprimendosi soltanto mediante evidenze, autonomie fondate sulla comunicazione.

Ragionavamo su rapporti e convergenze tra discipline: la ricerca di enti più generali e condivisi, funzionali all'individuazione di principi comuni con i quali interpretare fenomenologie differenziate.

Esaminavamo l'operare sociale della scienza: le caratteristiche del modo di operare di un gruppo di ricercatori che condividono impostazioni metodologiche. Il percorso di ricerca è deciso dai ricercatori che adottano un paradigma, un programma di ricerca. La fondamentale trasformazione dell'interpretazione del mondo e degli strumenti della fisica per comprenderlo con nuovi enti concettuali come è successo ogni volta in cui è nata una nuova teoria. Le nuove idee di stato, misura, la realtà guardata come interazione, l'accettazione della natura intrinsecamente stocastica della misura, le limitazioni di informazione sul sistema. La meccanica quantistica cambia il significato degli enti concettuali come quello di proprietà, stato, misura. La relatività einsteiniana cambia i concetti di spazio, di tempo, di contemporaneità.

Abbiamo ragionato ancora sul confronto con le traiettorie di vita dei giovani, il modello organizzativo a rete e la relatività delle conoscenze.

Sul piano didattico abbiamo ragionato sull'innovazione didattica e i nuovi piani di studio, le competenze trasversali e la cittadinanza attiva: azioni di soggetti autonomi che individuano obiettivi comuni e partecipano a compiti definiti in organizzazioni flessibili condivise.

Dibattiti razionali nella ricerca di soluzioni condivise.

L'apprendimento come processo evolutivo e generativo di nuove rappresentazioni, modelli, principi e criteri di analisi

La comunicazione mirata all'intesa con lavori coordinati, in cui si prendono decisioni collettive e si vivono esperienze deliberative

Ciao Andrea!
Grande intellettuale,
fondatore di GEO,
amico,
nostro maestro,
ispiratore e conduttore delle nostre avventure intellettuali.

Te ne sei andato il 2 maggio 2020, quando la pandemia aveva trasformata tutta la nostra vita sociale, ma sarai sempre con noi, con tutto ciò che ci hai dato sul piano intellettuale e umano.

Speriamo di saperlo portare avanti.

Ti ricordiamo così, nella cena a Firenze dopo una riunione di GEO.



L'Università degli Studi di Brescia ha istituito Brixia University Press nel 2011 con la finalità di attivare iniziative editoriali in forma autonoma.

Le prime e più significative pubblicazioni sono state le stampe anastatiche di due volumi: il primo dedicato all'opera di Lucrezio, il *De Rerum Natura*, e il secondo agli *Statuta Civitatis Brixiae*, entrambi stampati nel 1473 dal bresciano Tommaso Ferrando.

Nel 2019 si è dato avvio alla presente collana "Quaderni", con la pubblicazione di alcuni discorsi del Magnifico Rettore e in seguito di quelli riguardanti le *Lauree Honoris Causa* a Manlio Milani e a Jeffrey Sachs.

Successivamente è stata inaugurata la collana "Documenti", con la stampa degli atti più significativi della vita universitaria.

Nel 2021 si è avviata la collana "Studi e ricerche", con una prima pubblicazione nell'area di Giurisprudenza.

A partire da fine 2021 è stata avviata anche la collana "Didattica", con la pubblicazione di due volumi nelle aree di Ingegneria e di Giurisprudenza.

Nuove collane seguiranno sia in ambiti specialistici che di alta cultura.

Volumi pubblicati nella collana “Quaderni” della Brixia University Press:

- 1 – Maurizio Tira, *Una libera comunità di apprendimento*, 96 pagine, dicembre 2019
- 2 – *Laurea Honoris Causa a Manlio Milani*, 72 pagine, marzo 2021
- 3 – *Laurea Honoris Causa a Jeffrey Sachs*, 120 pagine, marzo 2022
- 4 – Maurizio Tira, *Nel futuro insieme*, 104 pagine, ottobre 2022
- 5 – Marisa Michelini, Giovanni Turelli (a cura di), *Educazione alla Cittadinanza e Costituzione*, 328 pagine, dicembre 2022

Finito di stampare nel mese di dicembre 2022