

Uno dei temi centrali della riflessione pedagogica sulla scuola degli ultimi anni è l'analisi del rapporto tra la pedagogia e la scuola dell'autonomia, considerata nella sua complessità, ma anche incompiutezza. La scuola dell'autonomia è da ripensare, soprattutto in relazione al ruolo culturale e politico del dirigente scolastico e dei docenti e alla finalità della scuola medesima, che si deve necessariamente basare sulla formazione degli studenti alla dimensione civica e alla cittadinanza attiva.

Lo scopo di questo lavoro a più mani, coordinato da un autore che da anni cerca di ibridare in modo fecondo la dimensione pedagogica e quella giuridico-scolastica, è quello di dare una risposta al rapporto tra la questione dell'autonomia scolastica e quella di una pedagogia applicata alla scuola che la possa ripensare. Da diverse prospettive di ricerca, in particolare, il testo, facendo riferimento alla recente normativa sulla Educazione Civica, esplora problemi e prospettive di un rapporto non completamente chiarito tra il ripensamento della scuola dell'autonomia e il progetto culturale dell'Educazione Civica a scuola, che potrebbe rappresentare un'occasione unica, al di là delle stesse intenzioni del legislatore, di migliorare la qualità culturale e civile della scuola dell'autonomia.

Claudio De Luca è ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Basilicata dove insegna anche Legislazione scolastica. La sua ricerca si è sviluppata analizzando problemi di pedagogia sociale riguardanti il volontariato e, in modo più specifico, il tema centrale della cittadinanza e dei diritti fondamentali, ibridando la sua competenza giuridica con le varie dimensioni della ricerca pedagogica e didattica. Tra i suoi lavori ricordiamo: *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Roma 2008; *Per una pedagogia dei diritti*, Cosenza 2013, insieme a Giuseppe Spadafora, e *L'Insegnante e il dirigente e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma 2019.

È stato per numerosi anni coordinatore del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università della Basilicata e, attualmente, è presidente della Fondazione Scuola Forense della provincia di Cosenza e del Centro Studi internazionale sui diritti umani e fondamentali "Stefano Rodotà" che si impegna per la ricerca sui diritti umani in relazione alle scienze sociali, educative e tecnologiche.



Falco Editore

Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive

Claudio De Luca (a cura di)

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA
COLLANA DEL CENTRO STUDI EDU.CI.
FONDAZIONE ITALIANA JOHN DEWEY

Claudio De Luca (a cura di)

Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive

Falco Editore





COLLANA

LA NUOVA SCUOLA DELL'AUTONOMIA
THE NEW SCHOOL OF AUTONOMY

COMITATO SCIENTIFICO

DIRETTORE

Claudio De Luca
(Università della Basilicata)

CO-DIRETTORE

Alessio Fabiano
(Università della Basilicata)

Giuseppe Spadafora
(Università della Calabria)

Teodora Pezzano
(Università della Calabria)

Antonio Argentino
(Università della Calabria)

Leonard J. Waks
(Hangzhou Normal University - China)

Guillermo Nelson Guzmán Robledo
(UAZ Universidad Autónoma de Zacatecas - Mexico)

Eli Krader
(Southern Illinois University - Carbondale - Illinois - USA)

Randall Auxier
(Southern Illinois University - Carbondale - Illinois - USA)







Scuola dell'autonomia
e Educazione civica

Problemi e prospettive

a cura di
Claudio De Luca



Falco Editore



© 2020 Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 COSENZA
Tel. 3396038484
e-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com

Finito di stampare nel mese di marzo 2020

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico,
con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dall'Editore in ogni Paese

Indice

Prefazione <i>di Giuseppe Spadafora</i>	7
Introduzione <i>di Claudio De Luca</i>	23
<i>La Lettera a una professoressa.</i> Un discorso di educazione civica ante litteram <i>di Giuseppe Spadafora</i>	35
L'insegnamento dell'educazione civica per un progetto della scuola dell'autonomia fondato sul principio della cittadinanza attiva <i>di Claudio De Luca</i>	53
Dalla scuola digitale alla cittadinanza digitale: una riflessione critica <i>di Alessio Fabiano</i>	67
Modello di laboratorio per l'insegnamento dell'Educazione civica. Progetto EDU.CI <i>di Carolina Leva, Antonella Tiano</i>	105
“Eguale” o “plurale”? La cittadinanza e le sue possibili declinazioni in democrazia <i>di Spartaco Pupo</i>	113



Prefazione
di Giuseppe Spadafora



Il progetto EDUCI, finanziato ai sensi della Legge regionale 27 del 1985 sul diritto allo studio, è stato concepito dalla Fondazione Italiana John Dewey, in ossequio ai suoi principi statutari e alla mission culturale che l'ha caratterizzato fin dall'inizio delle sue attività, come un progetto culturale fondamentale per diffondere la cultura della democrazia, della legalità e della cittadinanza nella scuola calabrese e italiana.

L'idea di base, ovviamente, è ispirata dal filosofo e pedagogo John Dewey che in *Democracy and Education* del 1916 teorizza che l'unico modo per costruire la democrazia è l'educazione e la scuola¹.

La democrazia, prima di essere un complesso meccanismo politico istituzionale basato sui principi della rappresentanza e del pluralismo politico e sociale, è un modo di vivere “a way of life”, che possa permettere la realizzazione delle “potenzialità inespresse” di ogni studente, inteso come cittadino in formazione, e la possibilità di associazione libera tra diversi individui, che determina il vero significato del progetto educativo democratico.

Tenendo conto dei principi ispiratori del pensiero democratico deweyano e considerando questa iniziativa nella sua struttura complessiva e nello svolgimento delle sue varie fasi, la finalità del progetto è stata quella di sperimentare in alcune

1. Cfr. John Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma, 2018

scuole superiori calabresi, una per provincia e, quindi, rappresentative in modo significativo dell'intero sistema scolastico della Calabria, la possibilità di realizzare un modello scientifico utile alla diffusione della cultura della democrazia, della legalità e della cittadinanza.

La realizzazione di questo modello sarebbe stata necessaria per avviare nell'ambito delle attività culturali e scientifiche della "Fondazione Italiana John Dewey" la costituzione di un "Centro di Documentazione sull'educazione alla democrazia e alla cittadinanza" (EDU.CI), che possa rappresentare una struttura di ricerca e di promozione della cultura della democrazia e della cittadinanza rivolta principalmente a studenti, dirigenti scolastici, insegnanti, P.T.A, educatori, enti, associazioni, famiglie particolarmente coinvolte nelle problematiche scolastiche educative e sociali.

In questa prospettiva di ricerca per la promozione di un centro culturale di documentazione di attività per l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza sono stati coinvolti i seguenti istituti secondari:

PROVINCIA DI COSENZA
ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE
L.S. – ISA - IPSIA
Via delle Ginestre, snc -
87055 San Giovanni in Fiore (Cs)
Dirigente: Prof.ssa Angela Audia

PROVINCIA DI CROTONE
ISTITUTO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE "M. HACK"
Via Laghi Silani,13 - 88836 - Cotronei (Kr)
Dirigente: Prof.ssa Angela Audia

PROVINCIA DI VIBO VALENTIA

ISTITUTO OMNICOMPRESIVO STATALE

Scuola Infanzia, Primaria, Secondaria di I Grado, Liceo Scientifico
Soriano Calabro - Sorianello - Gerocarne

Via C. Alvaro 89831 Soriano Calabro

Dirigente: Prof.ssa Licia Bevilacqua

(nel momento della realizzazione il prof. Giuseppe Guida)

PROVINCIA DI REGGIO CALABRIA

Istituto Tecnico per il Settore Economico

Raffaele Piria - Ferraris/Da Empoli

Sede: Via Piria 2, 89127 Reggio Calabria

Dirigente: Prof. Ing. Ugo Neri

PROVINCIA DI CATANZARO

Istituto Professionale di Stato per i Servizi Alberghieri e Ristorativi "L. EINAUDI"

Sede: Via Leonardo da Vinci - 88046 Lamezia Terme (Cz)

Dirigente: Prof.ssa Rossana Costantino

Ogni istituzione scolastica della Provincia di appartenenza è stata considerata scuola-polo e ha coordinato i lavori del proprio territorio con una micro-rete di 5 istituzioni scolastiche. Per questo si conta che le istituzioni coinvolte sono state almeno 25 (5 per provincia).

Gli obiettivi fondamentali del progetto, in coerenza con la sua finalità complessiva propedeutica alla fondazione del Centro EDU.CI, sono:

- a. promuovere la formazione di una coscienza civile, democratica e responsabile, fondata sull'educazione ai diritti di cittadinanza;
- b. realizzare percorsi di cittadinanza attiva che focalizzino in particolare il mondo del volontariato;

- c. attuare nella scuola rinnovate forme di democrazia scolastica;
- d. avviare e realizzare attività didattico-educative per favorire la cittadinanza educativa a scuola.

Questi obiettivi, ovviamente, sono in piena coerenza con le finalità del Piano regionale per il diritto allo studio della Regione Calabria in quanto, attraverso queste attività, il contrasto all'abbandono e alla dispersione scolastica e il superamento delle povertà e marginalità educative possono essere sviluppati e migliorati.

Il progetto ha cercato di sviluppare queste tematiche attraverso un team di ricercatori e esperti del settore, coordinati dal sottoscritto, Giuseppe Spadafora, ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale presso l'Unical, e così costituito: il prof. Claudio De Luca, ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Unibas, l'avv. Antonella Tiano, corsista dottorato ed esperta in diritto scolastico, l'avv. Giusy Toscano, esperta in diritto scolastico, la dott.ssa Carolina Leva, insegnante di sostegno e contrattista presso il TFA sostegno Unical, il dott. Alessio Fabiano, ricercatore a tempo determinato di tipo A presso l'Unibas di Didattica generale e Pedagogia speciale, responsabile dell'organizzazione tecnica e digitale del progetto, il prof. Spartaco Pupo, associato di Storia del pensiero politico presso l'Unical. Tutti sono stati impegnati per la realizzazione dell'evento finale e la redazione del report del progetto.

Così come previsto nel progetto, vi è stata una fase propedeutica in cui il CTS composto da Giuseppe Spadafora e da Claudio De Luca, insieme ai referenti individuati delle varie scuole coinvolte in rete, ha definito la pianificazione operativa e di dettaglio delle fasi del progetto (cronoprogramma) individuando i destinatari e i gruppi di lavoro.

Nella fase di elaborazione propedeutica si è ben compreso che per sviluppare un progetto di ricerca diffuso nelle scuole che

potesse diventare un protocollo scientifico era necessario tentare una sperimentazione innovativa che potesse diffondere in modo significativo nelle scuole-polo prescelte e, “a cascata” nelle scuole collegate con le suddette scuole-polo, una diffusa cultura della democrazia, della legalità e della cittadinanza.

Una prima attività di pubblicità e comunicazione dell’iniziativa è stata avviata con le scuole-polo che, all’interno delle questioni trattate tramite i loro referenti, si sono preoccupate di diffondere presso i potenziali soggetti interessati gli obiettivi che il progetto intende perseguire.

Fortunatamente la legge sull’educazione civica è stata approvata nell’agosto 2019, ed è entrata in vigore il 5 settembre, per cui essa rappresenta un punto di partenza decisivo per sviluppare il progetto in modo più organico e significativo, al fine di facilitare l’introduzione dell’insegnamento dell’educazione civica nel curriculum di istituto per l’a.s. 2020/2021.

Infatti, gli operatori coinvolti nel progetto, secondo la tempistica del cronoprogramma (giugno-ottobre 2019), sono stati formati ai contenuti e alla metodologia degli interventi da parte del sottoscritto e del collega Claudio De Luca, tenendo conto della normativa di riferimento e, in particolare della legge sull’insegnamento dell’educazione civica. Inoltre, nello stesso periodo, insieme allo staff di progetto è stata predisposta una specifica attività laboratoriale per la produzione di materiali e, nello stesso tempo, appositi laboratori di redazione.

Il progetto è stato predisposto per la sua fase operativa, al fine di definire uno specifico protocollo scientifico pedagogico e didattico. Il progetto, infatti, si è svolto attraverso la realizzazione di cinque seminari introduttivi nelle scuole-polo e cinque laboratori realizzati in base alle indicazioni contenute nei seminari di riferimento.

Gli incontri seminariali sono stati svolti nelle seguenti date:

29 ottobre 2019

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE

L.S. – ISA - IPSIA

Via delle Ginestre, snc -

87055 San Giovanni in Fiore (Cs)

Dirigente: Prof.ssa Angela Audia

31 ottobre 2019

ISTITUTO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE “M. HACK”

Via Laghi Silani,13 - 88836 - Cotronei (Kr)

Dirigente: Prof.ssa Angela Audia

4 novembre 2019

ISTITUTO TECNICO PER IL SETTORE ECONOMICO

“RAFFAELE PIRIA-FERRARIS/DA EMPOLI

Via Piria 2, 89127 Reggio Calabria

Dirigente: Prof. Ing. Ugo Neri (nel momento della realizzazione
la prof.ssa Anna Rita Galletta)

7 novembre 2019

ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO PER I SERVIZI ALBERGHIERI
E RISTORATIVI “L. EINAUDI”

Sede: Via Leonardo da Vinci - 88046 Lamezia Terme (Cz)

Dirigente: Prof.ssa Rossana Costantino

18 novembre 2019

ISTITUTO OMNICOMPENSIVO STATALE

Scuola Infanzia, Primaria, Secondaria di I Grado, Liceo Scientifico
Soriano Calabro - Sorianello - Gerocarne

Via C. Alvaro 89831 Soriano Calabro

Dirigente: Prof.ssa Licia Bevilacqua (nel momento della realiz-
zazione il prof. Giuseppe Guida)

Le date dei laboratori che si sono svolti in base ai seminari realizzati sono state le seguenti:

22 novembre 2019

ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO PER I SERVIZI ALBERGHIERI
E RISTORATIVI “L. EINAUDI”

Sede: Via Leonardo da Vinci - 88046 Lamezia Terme (Cz)

Dirigente: Prof.ssa Rossana Costantino

27 novembre 2019

ISTITUTO TECNICO PER IL SETTORE ECONOMICO

“RAFFAELE PIRIA-FERRARIS/DA EMPOLI

Via Piria 2, 89127 Reggio Calabria

Dirigente: Prof. Ing. Ugo Neri (nel momento della realizzazione
la prof.ssa Anna Rita Galletta)

28 novembre 2019

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE

L.S. – ISA - IPSIA

Via delle Ginestre, snc -

87055 San Giovanni in Fiore (Cs)

Dirigente: Prof.ssa Angela Audia

29 novembre 2019

ISTITUTO OMNICOMPRESIVO STATALE

Scuola Infanzia, Primaria, Secondaria di I Grado, Liceo Scientifico
Soriano Calabro - Sorianello - Gerocarne

Via C. Alvaro 89831 Soriano Calabro

Dirigente: Prof.ssa Licia Bevilacqua (nel momento della realizzazione
il prof. Giuseppe Guida)

4 dicembre 2019

ISTITUTO DI ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE “M. HACK”

Via Laghi Silani,13 - 88836 - Cotronei (Kr)

Dirigente: Prof.ssa Angela Audia

L'evento conclusivo del progetto si è svolto l'11 dicembre 2019 presso il teatro

ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO PER I SERVIZI ALBERGHIERI E RISTORATIVI “L. EINAUDI”

Via Leonardo da Vinci - 88046 Lamezia Terme (Cz)

Dirigente: Prof.ssa Rossana Costantino

Durante i seminari introduttivi che sono stati adeguatamente monitorati e valutati nel corso del loro svolgimento, il sottoscritto, accompagnato nelle varie scuole dallo staff di progetto, ha approfondito la questione dell'educazione alla cittadinanza da un punto di vista storico, da un punto di vista epistemologico pedagogico-didattico analizzando le trasformazioni normative dal 1948 fino ai nostri giorni, per poi passare con lo staff di progetto ad una specifica attività laboratoriale nelle singole scuole-polo e alla definizione di un protocollo scientifico da attuare per diffondere la cultura della legalità e della democrazia nel sistema scolastico calabrese.

L'educazione civica, come è ben noto, nasce dall'idea di Aldo Moro quando era ministro della Pubblica Istruzione che, con il DPR 585 del 1958, istituisce questo insegnamento, tenendo conto della sua prospettiva interdisciplinare e trasversale, come appendice del programma di Storia.

Questa idea, estremamente significativa in effetti, se da una parte poneva con chiarezza il problema dell'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana non chiariva adeguatamente il senso della trasversalità di questo insegnamento nelle varie discipline.

Il dibattito sull'educazione civica e sull'educazione alla cittadinanza e alla democrazia nella scuola italiana è sempre stato al centro del grande dibattito sulla progettazione e definizione di un modello di scuola democratica in Italia.

La legge 169 del 2008 sul tema "Cittadinanza e Costituzione" non ha certo chiarito i termini della questione e, dopo tanti dibattiti e vicissitudini politiche e parlamentari, finalmente si è giunti all'approvazione della legge sull'insegnamento dell'educazione civica nella scuola che potrebbe costituire una interessante piattaforma su cui definire un significativo protocollo scientifico pedagogico-didattico per la diffusione nelle scuole di una cultura della democrazia, della cittadinanza e della legalità.

La legge 20 agosto 2019 n. 92, composta da 13 articoli sulla base della clausola di invarianza finanziaria, rappresenta un modello fondamentale per costruire il progetto di educazione alla democrazia e alla legalità e, soprattutto, per dare utili suggerimenti per ripensare il modello della scuola dell'autonomia.

Dal punto di vista epistemologico-pedagogico-didattico nei seminari è stato messo in rilievo come il modello dell'educazione civica debba essere tenuto in notevole considerazione perché coinvolge il dirigente scolastico e la scuola nella sua interezza. Infatti, la legge prevede un docente referente, che per la scuola di secondo grado deve essere individuato nei docenti abilitati nelle discipline giuridiche e economiche, che all'interno di un monte ore prefissato devono coordinare l'insegnamento dell'educazione civica che è trasversale in ogni insegnamento e che poi esprime per lo studente una valutazione su un piano di parità con le altre discipline o ambiti disciplinari.

Gli altri due aspetti molto significativi della normativa si basano sulla idea che una parte centrale dell'insegnamento dell'educazione civica è caratterizzato dalla cittadinanza digitale, che rappresenta un aspetto ormai fondamentale del diritto di cittadinanza in rapporto alla privacy e alla questione dei diritti nell'am-

bito della democrazia ormai influenzata in modo significativo dalla cultura digitale, come era già stato individuato negli studi pionieristici al riguardo di Stefano Rodotà².

Un secondo aspetto fondamentale, così come è riportato dalla normativa di riferimento, è che la questione dell'insegnamento dell'educazione civica si deve commisurare con le buone pratiche che si svolgono a scuola. Anzi l'educazione civica è sostanzialmente una buona pratica da sperimentare e da verificare costantemente all'interno delle regole della governance, della didattica e della cultura nell'ambito della scuola dell'autonomia.

Dopo avere completato il ciclo di seminari nelle scuole dell'autonomia, quindi, insieme allo staff del progetto, particolarmente esperto per quanto concerne le competenze di cittadinanza e le competenze digitali all'interno della scuola e composto dall'avv. Antonella Tiano, dall'avv. Giusy Toscano, dalla dottoressa Carolina Leva e dal dott. Alessio Fabiano, abbiamo ipotizzato un intervento nelle stesse scuole con le più avanzate metodologie laboratoriali e con le più aggiornate strategie di gestione inclusiva del gruppo classe.

Coadiuvati da insegnanti esperti sono stati coinvolti in queste attività laboratoriali alunni appartenenti al biennio delle scuole superiori coinvolte, giovani del territorio, ex studenti interessati al problema, genitori degli alunni e membri interessati delle famiglie degli alunni medesimi.

Le attività laboratoriali hanno coinvolto questi destinatari del progetto attraverso un complesso processo di animazione didattica e metodologica per migliorare alcune competenze di gruppo, come ad esempio la fiducia in sé e negli altri, la capacità di comunicare e di cooperare.

Inoltre, ed è forse questo l'aspetto più significativo di questa fase progettuale, nelle attività laboratoriali sono state evidenziate,

2. Cfr. S. Rodotà, *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*, Laterza, Roma, 2014

con l'ausilio anche di alcune strategie quali ad esempio il cooperative learning, il brain-storming, il peer tutoring, alcune tematiche specifiche che riguardano le varie questioni dell'educazione civica, dell'educazione alla cittadinanza e del senso complessivo della democrazia.

Tutte queste attività sono state documentate a livello digitale in modo ampio per la creazione di un logotipo e di una piattaforma cloud con relativa App per comunicare con il territorio per la promozione e diffusione delle attività del progetto con riferimento alle proposte formative, e per la disponibilità di un ambiente di lavoro condiviso tra i partner e altri soggetti.

I docenti coinvolti nelle attività formative del Progetto EDU. CI hanno svolto un ruolo importante nella disseminazione delle competenze e delle metodologie acquisite per l'insegnamento dell'Educazione Civica a scuola ai propri colleghi, in prima istanza, e hanno attivato i laboratori tematici nelle classi di appartenenza.

L'evento finale, che si è svolto a Lamezia l'11 dicembre 2019 in una delle scuole-polo del progetto, alla presenza di una cospicua rappresentanza di studenti e docenti di tutte le scuole che hanno partecipato all'iniziativa, ha suggellato il senso complessivo dell'attività progettuale.

Dopo i saluti dell'Assessore regionale all'istruzione e della dirigente scolastica della scuola che ha ospitato l'evento finale, c'è stata la sintesi progettuale analizzata dal sottoscritto, dal collega Claudio De Luca e arricchita da una specifica analisi delle questioni sulla cittadinanza da Spartaco Pupo.

Vi sono stati, quindi, gli interventi dei docenti e degli studenti che hanno rappresentato tutta la Calabria e che hanno evidenziato l'importanza dell'educazione civica, dell'educazione alla legalità, alla cittadinanza e alla democrazia come espressione di aspetti di un problema comune.

Nella sintesi finale è stato messo in rilievo dal sottoscritto e dal collega De Luca la specificità del protocollo scientifico

pedagogico-didattico di tutto il progetto. Gli aspetti più importanti che sono stati evidenziati al riguardo si basano sull'idea che lo sviluppo dell'insegnamento dell'educazione civica nella scuola dell'autonomia determina inevitabilmente un ripensamento della scuola dell'autonomia medesima, che si lega ad una ridefinizione del rapporto istituzionale tra il dirigente scolastico e l'insegnante.

Questo nuovo rapporto che lega meglio le azioni della governance a quelle della cultura e della didattica non può che migliorare il valore culturale e politico della scuola dell'autonomia che, proprio grazie all'insegnamento dell'educazione civica, potrà diffondere le tematiche dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza nel sistema scolastico calabrese.

Il senso complessivo del progetto EDU.CI, quindi, è stato quello di costruire aspetti innovativi e riproducibili nella istituzione scolastica che possano diffondersi nel modo più corretto in tutte le scuole calabresi. Proprio per questo, al fine di diffondere i risultati e di sensibilizzare adeguatamente le istituzioni, la realizzazione del progetto determinerà la fondazione di un Centro di documentazione denominato EDU.CI che permetterà, attraverso una specifica comunicazione digitale a tutte le scuole calabresi, di accedere ad una costante informazione-formazione su tutte le questioni culturali, pedagogico-didattiche che riguardano le tematiche dell'educazione alla cittadinanza, dell'educazione alla democrazia, dell'educazione alla legalità e al contrasto alle mafie in tutte le forme in cui queste si possano sviluppare sul territorio calabrese, italiano, europeo e globale.

La fondazione del Centro di documentazione e ricerca EDU.CI è la conseguenza della realizzazione che il protocollo scientifico del progetto ha determinato per migliorare dal punto di vista organizzativo e culturale la scuola dell'autonomia e per il valore fondamentale delle buone pratiche per trasformare la democrazia dal basso attraverso il miglioramento della scuola legata ai

bisogni e alle specifiche esigenze dei territori di cui essa è la più significativa espressione democratica.

Dati del Progetto EDU.CI

Istituzione Scolastiche Polo n. 5 (1 per Provincia)

Docenti coinvolti nella formazione e nei laboratori n. 500
(formazione formatori)

Studenti coinvolti n. 2500

Da gennaio 2020 i docenti formati nelle scuole polo hanno iniziato attività di formazione e divulgazione del MODELLO EDU.CI tra i colleghi insegnanti della Provincia di appartenenza. L'obiettivo della "Fondazione John Dewey" è quello di formare almeno l'insegnante a scuola per l'attuazione del MODELLO predisposto per l'insegnamento dell'Educazione Civica nelle scuole, per come previsto dalla normativa vigente.

La "Fondazione John Dewey" si impegna a portare avanti il Progetto EDU.CI. - "CENTRO DI DOCUMENTAZIONE sull'EDUCAZIONE, alla DEMOCRAZIA e alla CITTADINANZA", fornendo agli insegnanti una valida guida scientifica per operare nelle proprie realtà scolastiche. EDU.CI è diventata una piattaforma digitale, in via di implementazione con un cloud per la condivisione dei materiali, con relativa APP dove gli insegnanti troveranno il materiale per svolgere le attività nelle proprie scuole.



Introduzione
di Claudio De Luca



Sulla base della relazione scientifica del progetto EDU.CI, vorrei proporre alcune brevi riflessioni introduttive alla raccolta di saggi che hanno accompagnato questo progetto, ma che vanno ben al di là di un semplice *Report* di un interessante progetto regionale e propongono idee da chiarire e sviluppare per la futura attività dell'insegnamento dell'educazione civica nel sistema scolastico italiano.

Come è ben noto, la storia dell'educazione civica, del rapporto tra *Cittadinanza e Costituzione* e, infine, l'avvio dell'insegnamento dell'educazione civica nel nostro paese, a partire dall'a.a.2020/2021, rappresentano complessi fenomeni che si legano alla lenta costruzione della scuola democratica in Italia dall'entrata in vigore della Costituzione repubblicana fino alle nuove dimensioni della scuola dell'autonomia che, a mio avviso, per potersi realizzare pienamente nel rispetto dell'impianto costituzionale e della normativa di riferimento europea e internazionale, devono trovare nella finalità di una scuola della cittadinanza attiva uno specifico e meditato progetto culturale.

Come è abbastanza noto, ma non sufficientemente chiarito dalla letteratura scientifica sull'argomento, l'intuizione di Aldo Moro che già si era appalesata nel dibattito all'Assemblea Costituente, di far studiare a scuola la Costituzione, per una sorta di "eterogenesi dei fini" pone già il problema dell'insegnamento dell'educazione civica come un insegnamento "trasversale" che necessariamente deve trovare una sintesi specifica in una disciplina.

Infatti, nel DPR 13 giugno 1958 n. 585 le parole della *Premessa* sono illuminanti.

“L’educazione civica si propone di soddisfare l’esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L’opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l’esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi verso le forme e le strutture della Vita associata. La Scuola a buon diritto si pone come coscienza dei valori spirituali da trasmettere e da promuovere, tra i quali acquistano rilievo quelli sociali, che essa deve accogliere nel suo dominio culturale e critico. Le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza, specie alla stregua di tradizioni che le configurano in modo particolaristico e strumentale. Può accadere infatti che l’allievo concluda il proprio ciclo scolastico senza che abbia piegato la mente a riflettere, con organica meditazione, sui problemi della persona umana, della libertà, della famiglia, della comunità, della dinamica internazionale, ecc”.

Le parole contenute nella *Premessa* ci fanno comprendere, innanzitutto, come il discorso sull’educazione civica avviato dall’intuizione di Aldo Moro si leghi a quel processo storico della cultura italiana che si sviluppa soprattutto nell’immediato secondo dopoguerra con il confronto culturale tra la pedagogia cattolica, quella laica e quella marxista¹.

Queste tre correnti culturali pedagogiche, in effetti, si contendono la scena della “ricostruzione” politica della scuola italiana con momenti anche di “ibridazione feconda”, in cui le questioni dell’educazione progressiva importate dagli Stati Uniti con la pedagogia di Dewey e l’attivismo francofono di matrice “ginevrina” si legano a quelle che sono le istanze della pedagogia cristiana e, in particolare, cattolico-personalista².

1. Cfr. L. Corradini, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano, 2019

2. Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma, 2005

I programmi Ermini del 1955 si legano profondamente ad un connubio tra la pedagogia cristiana e quella attivistica secondo le teorie di Eugène Dévaud³. Bisogna rilevare come i programmi Ermini costituiscano gli antecedenti all'impostazione culturale del progetto dell'educazione civica intuuta dalla mente illuminata di Aldo Moro, consigliato dagli esperti dell'epoca.

La conseguenza importante alla *Premessa*, in cui si considera con molta attenzione il rapporto tra Scuola e Vita, tra Scuola e Società è proprio la difficoltà da parte delle "materie" tradizionali di comprendere complessivamente questo rapporto. Proprio per questo la soluzione che l'intuizione di Moro propone è una soluzione che si lega alla affermazione di una sorta di *interdisciplinarietà* e *trasversalità* ante litteram che trova una adeguata sintesi solo nell'insegnamento della Storia.

"Se pure è vero che ogni insegnante prima di essere docente della sua materia ha da essere eccitatore dei moti di coscienza morale e sociale; se pure è vero, quindi, che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa quadro didattico, e perciò di indicare orario e programmi, e induce a designare per questo specifico compito il docente di storia. È la storia infatti che ha dialogo più naturale, e perciò più diretto, con l'educazione civica, essendo a questa concentrica. Oggi i problemi economici, sociali, giuridici non sono più considerati materie di specialisti, in margine quindi a quella finora ritenuta la grande storia. L'aspetto più umano della storia, quello del travaglio di tante genti per conquistare condizioni di vita e statuti degni della persona umana, offre, quindi, lo spunto più diretto ed efficace per la trattazione dei temi di educazione civica".

3. Cfr. E. Dévaud, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, La Scuola, Brescia, 1950 (2 ed.).

Il problema culturale che, quindi, pone alle origini del problema l'idea di Aldo Moro, è quello della specificità dell'insegnamento dell'Educazione civica, espressione di una dimensione implicita delle questioni dell'educazione civica che sono presenti in tutte le discipline e che, nel caso specifico della proposta di Aldo Moro, trovano la loro sintesi all'interno dell'insegnamento della Storia.

Questo tema dell'insegnamento dell'Educazione civica come insegnamento trasversale e interdisciplinare è stata la premessa su cui si è poi sviluppato il dibattito successivo e le varie normative che nel corso degli anni hanno cercato di dare una proposta significativa a questo specifico insegnamento e alla questione della cittadinanza nella scuola.

In effetti, analizzando le normative di riferimento che hanno cercato di definire i vari paradigmi culturali della questione dell'educazione civica e del concetto di cittadinanza e, in particolare, da "Cittadinanza e Costituzione", Legge 30 ottobre 2008, n. 169 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", fino alla recente normativa sull'educazione civica, Legge 20 agosto 2019, n. 92 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", ci troviamo dinanzi ad un grande sforzo culturale di comprendere il senso dell'insegnamento dell'educazione civica.

In effetti, nello sforzo collettivo, che è stato tentato nell'ambito del progetto EDU.CI., si è cercato di definire culturalmente in modo specifico alcune dimensioni del tema della cittadinanza attiva e dell'insegnamento dell'educazione civica nella scuola, alla luce della recente normativa che si deve ancora realizzare.

Nel primo contributo di Giuseppe Spadafora sui valori antelitteram dell'educazione civica nella *Lettera a una professoressa* di Don Milani, l'autore ha cercato di chiarire, attraverso l'analisi di un classico della pedagogia italiana e ancora saldo riferimento

della politica scolastica italiana, come il tema dell'insegnamento della Costituzione italiana sia stato ed è ancora fondamentale per costruire un modello di scuola democratica. In particolare, il contributo ha messo in rilievo la centralità del secondo comma dell'art.3 della Costituzione italiana e, in particolare, il tema della Repubblica che deve rimuovere gli ostacoli che, di fatto, limitano lo sviluppo della personalità umana del cittadino nelle sue varie forme e realizzazioni.

Indubbiamente uno degli aspetti fondamentali della scuola democratica, almeno come si è sviluppata dall'entrata in vigore della Costituzione nel 1948 fino alla scuola dell'autonomia nel 1997, soprattutto, fino alla "Buona Scuola" del 2015 e oltre⁴, è proprio quello del recupero degli studenti in difficoltà per l'affermazione dell'obbligo scolastico e, oggi, del successo formativo. La *Lettera a una professoressa* rappresenta, da questo punto di vista, un chiaro modello di educazione civica ante litteram, perché pone al centro del suo progetto culturale proprio l'insegnamento della Costituzione italiana unitamente al rinnovamento dei programmi scolastici che devono essere adattati alle trasformazioni sociali. Il connubio, in effetti, del rinnovamento dei programmi scolastici con l'insegnamento dei principi fondamentali della Costituzione italiana costituisce una questione fondamentale che ha determinato il presupposto dei vari dibattiti sulla questione dell'insegnamento dell'educazione civica e della Costituzione a scuola.

Prendendo spunto da questa premessa, il mio contributo, che tenta di sviluppare dopo un lavoro di anni una relazione significativa tra la dimensione delle scienze dell'educazione e la dimensione giuridica, espressione della mia prima formazione⁵, ha cercato di entrare nello specifico della nuova legge sull'educazione civica.

4. Cfr. G. Spadafora, *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018, specialmente il cap. 3

5. Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2013

In effetti, questa legge non può non essere collegata ad un profondo ripensamento della scuola dell'autonomia. I tredici articoli della nuova legge, pur nella loro inevitabile incompletezza e difficoltà di realizzazione, determinano un cambiamento sostanziale nelle questioni sull'insegnamento dell'educazione civica come espressione della finalità complessiva della scuola di definire un progetto basato sulla cittadinanza attiva.

La novità che ho cercato di chiarire nel mio contributo si basa sul fatto che l'insegnamento dell'educazione civica inevitabilmente può aiutare a chiarire meglio un ripensamento dell'autonomia scolastica e un complessivo ripensamento della progettazione curricolare e didattica della scuola dell'autonomia.

In effetti, l'insegnamento dell'educazione civica che consacra, per così dire, la dimensione della trasversalità delle discipline, potrebbe essere un modello didattico per tutte le altre discipline, o ambiti disciplinari, o addirittura campi di esperienza. Per realizzare questo modello didattico è necessario un approfondito ripensamento dell'autonomia scolastica, probabilmente "incompiuta" che mira a costruire una corresponsabilità educativa e didattica tra il dirigente scolastico, i docenti, il PTA e le famiglie proprio per progettare una scuola dell'autonomia basata sulla finalità della cittadinanza attiva sulla base della Costituzione italiana e della normativa europea di riferimento.

In questa prospettiva sono stati sviluppati due altri elementi estremamente interessanti che completano il significato della questione dell'insegnamento dell'educazione civica e della cittadinanza nella scuola dell'autonomia.

Un primo aspetto è dato dal tema della competenza digitale che è diretta conseguenza dell'educazione alla cittadinanza digitale così come è prevista dall'art.5 della Legge. Nel testo di Alessio Fabiano vi è un'analisi dettagliata del passaggio dal concetto di competenza digitale a quello di competenza digitale di cittadinanza.

Nella rappresentazione del problema, soprattutto tracciando la storia critica della *Raccomandazione europea* sulle competenze chiave per l'apprendimento dal 2006 fino alla versione aggiornata del 2018, si evidenzia che la competenza digitale di cittadinanza è un aspetto fondamentale della ricerca educativa contemporanea e si basa sull'idea che la competenza digitale di cittadinanza è un elemento trasversale a tutta la complessa problematica della educazione alla cittadinanza.

In effetti, risulta difficile comprendere qualsiasi espressione di educazione alla cittadinanza senza la definizione di una competenza di cittadinanza digitale, che inevitabilmente sviluppa il pensiero riflessivo e meta-riflessivo e aiuta a far sviluppare in ogni studente il pensiero critico. Questo è uno degli aspetti più significativi della competenza digitale come fondamento dell'educazione alla cittadinanza.

Accanto a questa dimensione è ben presente la dimensione della privacy rispetto alla Rete, che caratterizza uno dei problemi centrali della questione della educazione alla cittadinanza. Educare alla cittadinanza significa anche educare gli studenti a gestire la propria vita nel mondo della Rete e dei social. Per cui la competenza digitale nella scuola dell'autonomia da parte del dirigente e degli insegnanti è fondamentale per la formazione degli studenti che spesso, in questo settore, risulta superiore a quella degli insegnanti. Questa problematica, messa in rilievo da numerosi studiosi⁶ della differenza tra *digital natives* and *digital migrants* è estremamente significativa e si lega alla questione del *digital divide* che si esplica tra le diverse generazioni di insegnanti, di genitori e di studenti e rappresenta uno degli aspetti più affascinanti e misteriosi della educazione alla cittadinanza digitale⁷.

6. Cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano, 2011

7. Cfr. P. Cesare Rivoltella, *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Milano, 2015.

L'altro elemento che, in un certo senso, sviluppa il mosaico complessivo di questa attività è dato dal modello laboratoriale che ha caratterizzato la sperimentazione complessiva del modello EDU.CI. Questo modello è rappresentato dal sintetico ma significativo intervento delle due esperte di diritto scolastico e di questioni didattiche e, cioè, Antonella Tiano e Carolina Leva.

Quello che il modello esprime, conseguenzialmente all'ipotesi complessiva del progetto, del resto sviluppata nei cinque seminari nelle varie scuole, è un modello laboratoriale sequenziato in varie fasi, che ha cercato di mettere in evidenza le tecniche del cooperative learning e del peer tutoring nella classe sulla base di specifici prompts dati agli insegnanti e adattati, potremmo dire, con uno specifico processo di individualizzazione in base alla rilevazione dei bisogni di apprendimento nella classe. Questo modello ha cercato di sperimentare in modo diffuso e disseminato nelle cinque scuole-polo e, attraverso un'APP, nei contesti sociali di riferimento territoriale in cui queste scuole operano, una possibile "buona pratica" di insegnamento dell'educazione civica sulla base delle idee-ipotesi maturate.

Quello che è stato rilevato è l'interesse diffuso dei soggetti coinvolti nella sperimentazione, circa mille tra insegnanti, studenti e soggetti esterni in cui le buone pratiche sono state disseminate. Tutto ciò può essere considerato in modo significativo dal punto di vista della rappresentatività della buona pratica diffusa.

E, dopo questa impostazione complessiva del progetto, si è cercato di chiudere l'esperienza con una riflessione teorica sulla cittadinanza affidata ad un esperto studioso di dottrine politiche, Spartaco Pupo. In questa analisi finale e suggestiva, l'impianto teorico e applicativo del libro ha definito una sua sistemazione.

Una riflessione sul concetto di cittadinanza, in particolare, incentrato sui modelli "Egual" o "plurale", di John Rawls e di Robert Nisbet rappresenta il modo più significativo per legare la cittadinanza ai vari aspetti della democrazia. La democrazia è

espressione della cittadinanza e i due modelli rappresentati sintetizzano in modo chiaro questo orientamento. Il modello di John Rawls, erede delle teorie del contratto sociale, è espressione di una “teoria della giustizia” che mira fundamentalmente ad una concezione redistributiva della uguaglianza e delle risorse. È significativo, infatti, come uno dei più importanti teorici dello sviluppo umano, l’economista e premio Nobel Amartya Sen, nell’analizzare i temi dell’uguaglianza non più in riferimento al PIL che è foriero di disuguaglianze economiche e sociali, ma alle capabilities, alle capacità di formazione e di sviluppo umano, renda omaggio al modello di cittadinanza e di giustizia sociale teorizzata da John Rawls⁸. Altrettanto interessante e significativo è il discorso proposto da Robert Nisbet, una concezione di cittadinanza plurale che si lega, soprattutto, alla complessità delle società democratiche caratterizzate da corpi intermedi in cui ogni cittadino declina il suo modo di essere cittadino e la sua possibilità autentica di definire la sua partecipazione e la sua gestione del bene comune.

Questa ultima riflessione teorica suggella complessivamente il lavoro del volume che ha voluto testimoniare una forma di ricerca-azione sul territorio calabrese cercando di sperimentare e diffondere una buona pratica dell’insegnamento dell’educazione civica alla luce della recente normativa.

Ma, con questa ricerca-azione ha tentato di dare risposte a quesiti che la ricerca educativa ha posto negli ultimi tempi senza peraltro fornire risposte convincenti.

Il tentativo è stato, innanzitutto, quello di offrire una riflessione ampia sul tema dell’educazione alla cittadinanza attiva nella scuola dell’autonomia italiana contemporanea. Questa idea-forza ha dimostrato che l’insegnamento dell’educazione civica può offrire una risposta adeguata, in quanto la scuola dell’autonomia necessariamente deve avere come sua finalità complessiva la pro-

8. Amartya K. Sen, *L’idea di giustizia*, Mondadori, Milano, 2010.

gettazione e definizione chiara di una educazione alla cittadinanza attiva.

La ricerca ha dimostrato, altresì, che l'insegnamento dell'educazione civica può determinare con chiarezza un profondo ripensamento e miglioramento della scuola dell'autonomia con una progettazione didattica che determini una migliore collaborazione tra il dirigente scolastico e i docenti unitamente alle famiglie. L'educazione civica con la sua prospettiva di insegnamento trasversale ha determinato anche la possibilità di ripensare la progettazione didattica e culturale della scuola dell'autonomia, ritrovando un autentico equilibrio tra governance e didattica.

Un ultimo aspetto che lo snodarsi degli interventi ha determinato e questo, probabilmente, è l'aspetto più significativo, è legato al tema della democrazia. L'insegnamento dell'educazione civica forse può determinare un miglioramento dei valori democratici nella scuola dell'autonomia. La scuola è, di fatto, come aveva intuito Pietro Calamandrei, un organo con valore costituzionale, quindi una istituzione fondamentale per costruire una cittadinanza molteplice, per dirla con Nisbet. L'aver in un certo senso legato l'insegnamento dell'educazione civica al ripensamento della scuola dell'autonomia non può che rafforzare il progetto culturale di una democrazia dal basso, dai territori, dalle piccole comunità, che rappresenta l'unica possibilità anche nel mondo digitale e dell'intelligenza artificiale di costruire un'autentica democrazia partecipativa lontano dai clamori assordanti delle sirene del populismo e del sovranismo.

L'educazione civica, con le sue imperfezioni e incompiutezze, forse ci potrà orientare meglio a comprendere la complessità del nostro futuro prossimo.

La Lettera a una professoressa.
Un discorso di educazione civica ante litteram
di Giuseppe Spadafora



La *Lettera ad una professoressa* di Don Milani, il fortunato e complesso testo di scrittura collettiva, la cui genesi ancora non è completamente chiarita dagli studiosi, è ormai diventato un classico della pedagogia su cui ancora riflettere.

Inoltre, una figura così complessa come quella di Don Milani, personaggio difficilmente definibile da un punto di vista culturale e politico rappresenta un ulteriore problema interpretativo non solo per inquadrare quegli anni fondamentali per la cultura italiana e per la storia politica del nostro paese e dell'Occidente¹, ma per dare un significato al valore politico della scuola, che rappresenta nella concezione di Don Milani un "organo costituzionale" secondo la nota interpretazione che elaborò Piero Calamandrei².

In questo senso la *Lettera ad una professoressa* si presenta come un classico della pedagogia e, cioè, come un modello culturale che può essere anche oggetto di critiche a volte aspre e non sempre opportune³, ma che in realtà propone suggerimenti

1. Cfr. C. Xodo, M. Benetton, a cura di, *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, in NSR n. 7, 2020. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino, 2006; Lorenzo Milani, *La scuola della disobbedienza, Premessa* di Roberta De Monticelli, con uno scritto di Ernesto Balducci, Chiarelettere, Milano 2015; Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari, 2017.

2. Cfr. P. Calamandrei, *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008.

3. Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, a cura della Fondazione Lorenzo Milani. Presentazione di Sandra Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007. Mi sembra l'edizione più convincente e farò riferimento a questa. Le polemiche sul modello di scuola promosso da Don Milani sono molto note. Autori come Pasolini, Montanelli, Capanna fino a Fioroni, corrispondono alle

specifici per costruire un modello di scuola democratica valido anche nella contemporaneità.

Questo testo ha ben poco di spontaneistico, ma è un lavoro organizzato, specialmente in riferimento alla statistica utilizzata in modo significativo secondo i modelli culturali e politici del tempo per analizzare il problema della selezione scolastica.

La struttura del testo è abbastanza nota. In particolare, è fondamentale la prima parte della *Lettera* che costituisce il nucleo di tutta la trattazione. La *Lettera a una professoressa* deve essere collocata storicamente tra l'istituzione nel 1963 della nuova scuola media dell'obbligo, l'incipiente 1968 e gli anni '70 con le rivendicazioni molto significative degli studenti e degli operai per la realizzazione di una scuola di massa e di una università aperta alle istanze delle classi subalterne, soprattutto sul versante delle questioni educative e scolastiche⁴.

La *Lettera ad una professoressa*, in effetti, deve essere letta come il preambolo di quelle tematiche fondamentali della scuola di massa, dell'università di massa, del concetto gramsciano-althusseriano della scuola come "apparato ideologico di stato", dell'educazione come fenomeno ideologico imposto dalle classi dominanti⁵.

Il senso della prima parte della *Lettera* racchiude questo messaggio, ma potrebbe racchiuderne uno più profondo e significa-

varie posizioni che hanno demonizzato o elogiato il sistema scolastico della scuola di Barbiana. Vorrei mettere in rilievo la nota di Aldo Visalberghi su "La Stampa" del 2 luglio 1967. "In effetti il libro è scritto da 8 allievi o ex allievi di Don Milani, e alla sua preparazione e compilazione molti hanno contribuito, ivi compreso l'Istituto Centrale di Statistica che ha fornito alcuni dati non precedentemente pubblicati[...]Non è facile concordare in tutto con le sue tesi, ma impossibile non riconoscerne la originalità e la forza stimolatrice". Ivi, p. XLVIII.

4. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholè, Brescia, 2019; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia, 2015.

5. I due testi italiani di quel periodo più ispirati dall'articolo di Althusser sono A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974 e A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1975

tivo ed è questo il senso della proposta finale di queste pagine. potrebbe, cioè, essere visto come un contributo che lega in modo chiaro la scuola democratica ai valori costituzionali e, in particolare, al valore fondante dell'educazione civica⁶.

Il titolo della *Parte prima* del testo è emblematico: *La scuola dell'obbligo non può bocciare*. Le questioni che sono focalizzate in questa prima parte possono essere così riassunte: la scuola del periodo riproduce le divisioni sociali-emblematiche sono le figure di Pierino figlio del dottore e Gianni, povero e ripetente per colpa del sistema; proprio per superare questa situazione, la scuola deve aggiornare i programmi in senso opposto alla tradizione trasmissiva e eccessivamente contenutistica di matrice gentiliana; l'uso fondamentale della statistica per giustificare il rapporto tra profitto scolastico e condizione sociale; i tre principi riformatori del modello di scuola che la *Lettera* vuole proporre.

Per quanto riguarda il primo punto, è evidente che l'architettura complessiva della scuola, secondo il modello della *Lettera*, è quello della scuola come luogo che *riproduce* le divisioni sociali.

Nella *Lettera* c'è la contrapposizione, sin dall'inizio, tra il mondo delle élites più abbienti, il cui percorso nella scuola è più facilitato, e il mondo sociale dei poveri che sono rifiutati dalla scuola.

“Che i ragazzi odiano la scuola e amano il giuoco lo dite voi. Noi contadini non ci avete interrogati. Ma siamo un miliardo e novecento milioni [...] Tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo foste voi”⁷.

6. Un discorso a parte merita il rapporto tra l'opera complessiva di Don Milani e la *Lettera*. Non ho gli strumenti critici per addentrarmi in una simile questione. Ovviamente, il rapporto tra l'opera di Don Milani e la lettera è evidente, ma non è esclusivo. Cfr., tra gli altri, nell'ambito delle ricerche riguardanti l'edizione critica dell'opera, S. Tanzarella, *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici di Lorenzo Milani*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2017. La *Lettera*, a mio avviso, ha una sua autonomia rispetto all'opera complessiva di Don Milani.

7. *Lettera*, cit., p. 13.

In questa prospettiva, il testo presenta un organico fil rouge che si lega all'impianto statistico che ne è parte integrante. Tutto ciò è importante perché il connubio tra la scrittura romanzata e la dimostrazione scientifica rappresentano una specificità della *Lettera*.

Emblematica è la "piramide" statistica che individua nella selezione e nel concetto di scuola chiusa ai poveri il tessuto connettivo dell'intera opera. "La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. La vostra "scuola dell'obbligo" ne perde per strada 462.000 l'anno [...] I problemi della scuola li vede la mamma di Gianni, lei che non sa leggere"⁸.

Pierino e Gianni sono i personaggi centrali di un romanzo-libro che trova la sua legittimazione scientifica nel tema della selezione della scuola di base, come necessaria per la concezione della scuola come "riproduzione sociale" delle divisioni sociali.

Nel testo, quindi, si preannunciano le tematiche analizzate nel fortunato intervento di Louis Althusser *Ideologia e apparati ideologici di stato* del 1974, che rappresentò un punto di riferimento per la pedagogia marxista degli anni '70, interpretata in particolare da Mario Alighiero Manacorda e Angelo Broccoli⁹ e che rappresentò l'avvio del discorso sul tema della scuola come riproduzione ideologica delle divisioni sociali.

La concezione della scuola come riproduzione dei fenomeni sociali è collegabile alla frase emblematica dell'opera, che rimane il vero messaggio culturale della scuola di Barbiana. Parlando dei professori che si confrontavano sul diretto rapporto tra la professione del padre e il successo scolastico, il modello di scuola di Barbiana è chiarito in modo esemplare.

"La più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: 'Se un compito è da quat-

8. Ivi, p. 35.

9. Cfr. G. Spadafora, *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

tro io gli do quattro'. *E non capiva poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali tra diseguali (c.m.)*¹⁰.

La scuola come riproduzione delle divisioni sociali determina la disuguaglianza educativa, ma per superarla bisogna costruire un nuovo rapporto educativo, che ha come base una differente educazione per ogni studente che è diverso l'uno dall'altro e che, proprio per questo, è da considerare recuperabile.

Questa idea diventa il punto di partenza per i possibili cambiamenti che la scuola doveva proporre per trasformare la società. Innanzitutto, la riforma sostanziale dei programmi di insegnamento che dovevano collegarsi deueyanamente alla società è fondamentale. "Voi li volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani [...] Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese"¹¹.

La scuola dell'obbligo non deve bocciare, proprio perché deve mettere tutti in condizione di *recuperare i limiti di apprendimento*. In questo senso, uno degli aspetti centrali è quello di rinnovare completamente i programmi tradizionali adattandoli alle esigenze sociali e alle trasformazioni politiche della società.

In questa prospettiva l'educazione linguistica è uno dei temi centrali. "Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per potere sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo"¹².

10. Ivi, p. 55.

11. Ivi, p. 17.

12. Ivi, pp. 18-19. Sul problema della lingua, ereditato dagli studi di Tullio De Mauro, cfr. F. De Renzo, *Lingue, scuola, cittadinanza*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2019

Il rimando all'art. 3, secondo comma della Costituzione, è significativo. Ed è questa, secondo me, una delle caratteristiche più significative della *Lettera a una professoressa*, che la possono far rileggere come un testo che preannuncia l'importanza della scuola come *laboratorio ante litteram* di educazione civica.

Il secondo comma dell'art.3 della Costituzione second cui "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese", rappresenta il significato profondo della concezione della scuola democratica nella *Lettera a una professoressa*, in quanto il vero significato del modello della scuola democratica è quello del recupero e, cioè, della possibilità che, dal momento che l'obbligo scolastico è un principio costituzionale (art. 34 I comma della Costituzione), è necessario che la scuola democratica assicuri a tutti l'obbligo scolastico e, quindi, recuperi i "Gianni" perché sono fondamentali per lo sviluppo civile del paese.

La critica ai programmi e agli esami costituisce un percorso quasi obbligato della rete concettuale che sottintende al testo. "Il compito di francese era un concentrato di eccezioni. Gli esami vanno aboliti. Ma se li fate siate almeno leali. Le difficoltà vanno messe in percentuale di quelle della vita. Se le mettete più frequenti avete la mania del trabocchetto. Come se foste in guerra con i ragazzi. Chi ve lo fa fare? Il loro bene?"¹³. La matematica è legata ad una dimensione docente fondata sul "sadismo", in quanto ripropone un problema simile "alla scultura della biennale". Inoltre, un altro elemento di novità e accenna alla possibilità di collaborazione con le famiglie. "Un bel sindacato di babbi e

13. Ivi, p. 21

mamme capace di ricordarvi che vi paghiamo noi e vi paghiamo per servirci, non per buttarci fuori”¹⁴.

Nell’ambito del rinnovamento dei programmi, la lettura del giornale in classe è significativa per legare “politica e cronaca”, dal momento che “le sofferenze degli altri valgono più di voi e di noi stessi”.

La proposta del libro risulta anche provocatoria se la si contestualizza all’epoca in questione. “Nel suo programma d’italiano ci stava meglio il contratto dei metalmeccanici. Lei signora l’ha letto? Non si vergogna? È la vita di mezzo milione di famiglie”¹⁵.

Il passaggio successivo è la constatazione che la tradizionale scuola media non sembra diversa dalla nuova scuola media, quella dell’obbligo. “La media vecchia era classista soprattutto per l’orario e per il calendario. La nuova non li ha mutati. Resta una scuola tagliata su misura dei ricchi”.

Per quanto concerne la nuova scuola media, i ragazzi di Barbiana considerano anche questa scuola caratterizzata dalla selezione. “Se le cose non vanno, sarà perché il bambino non è tagliato per gli studi”¹⁶.

È abbastanza evidente la connessione tra la questione sociale della scuola e la revisione complessiva dei programmi che devono essere legati al sistema scuola. L’ispirazione è legata alla diffusione dell’attivismo intrecciato con i temi della pedagogia cattolica, come del resto dimostrarono *I programmi Ermini* del 1955. Del resto la riflessione pedagogica di *The School and Society* del 1899 e, in particolare del primo capitolo, è evidente quando si lega la scuola e i suoi programmi al “progresso sociale”¹⁷.

14. Ivi, p. 26. Per l’intuizione del rapporto con le famiglie cfr. R. Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1975

15. Ivi, p. 29. Tematica, questa, molto sessantottina.

16. Ivi, p. 19

17. Cfr. G. Spadafora, *L’educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015

Da questo momento in poi il testo intreccia la sua riflessione, attraverso il metodo statistico, con la questione centrale della scuola dell'obbligo *che deve necessariamente aiutare tutti gli studenti al recupero e non selezionarli*. L'uso della statistica è affidata a Giancarlo, un disadattato di 15 anni che è "immerso in queste cifre" e su cui è stato fatto il "miracolo educativo" per "uno scopo nobile", quello cioè di sentirsi fratello dei numerosissimi selezionati della scuola dell'obbligo nell'anno scolastico 1963-64.

In realtà l'uso della statistica segna una collaborazione ben più profonda e non pienamente chiarita nel testo con gli esperti.

In particolare, il modello statistico della piramide è il simbolo delle varie rilevazioni statistiche che dimostrano la stratificazione sociale come causa diretta della selezione scolastica degli studenti. La rilevazione statistica spiega non solo la provenienza sociale dei selezionati, ma anche il fatto che esistono classi numerose in cui sono presenti i ripetenti e, quindi, si cerca di mettere in rilievo anche il legame profondo che i selezionati hanno con un lavoro pratico, considerato secondo il modello della scuola gentiliana come una valvola di scarico rispetto alla difficoltà di compiere un normale percorso di studi. "Lo Stato si è scordato di loro. Non li scrive più nel registro scolastico e non li scrive ancora in quello delle forze lavoro"¹⁸.

La selezione determina il successo scolastico di Pierino e l'insuccesso di Gianni. "Pierino passa sempre. Strano. Lui che è così giovane. A sentire gli psicologi dovrebbe essere in difficoltà. Potenza dei cromosomi di dottore! Pierino si è trovato in quinta a nove anni. È vissuto sempre tra compagni più maturi. Non è maturato ma si è trovato ad affrontare adulti. È di quelli che sarà disinvolto con lei. Gianni è stato sempre a scuola bambini più

18. Ivi, p. 44. Le tematiche sono preannunciate nel testo fondamentale per avviare i processi di misurazione e valutazione di Aldo Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino, 1958, che aveva avviato il discorso precedentemente già negli anni "50.

piccoli di lui. Fa un po' il prepotente con loro, ma davanti agli adulti non apre bocca¹⁹.

Il recupero, basato sulla rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della personalità umana secondo il principio costituzionale già esaminato, è la specifica dimensione della scuola democratica. La scuola, in questo contesto, può diventare un punto di riferimento per migliorare la società, contro “le mode”, cioè contro quelle concezioni della vita che favoriscono una società legata alla disuguaglianza sociale.

La scuola, infatti, è espressione della disuguaglianza sociale, come i grafici della statistica testimoniano, ma l'insegnante, la sua “buona fede” deve essere un momento importante di riflessione per costruire politicamente la società in quanto “quel che non è politica non riempie la vita d'un uomo oggi”.

Alla fine della argomentazione, il tema finale della *Prima parte* si concentra sulle “riforme che proponiamo”. Le tre riforme, pur nell'essenzialità, definiscono il modello di scuola della *Lettera*. “I. Non bocciare. II A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno, III Agli svogliati basta dargli uno scopo”.

Il sistema della selezione è ritenuto “illegale”, perché contrasta con la Costituzione.

“La Costituzione, nell'art. 34, promette a tutti otto anni di scuola. Otto anni vuol dire otto classi diverse. Non quattro classi ripetute due volte ognuna. Sennò sarebbe un brutto gioco di parole indegno di una Assemblea Costituente. Dunque oggi arrivare a terza media non è un lusso. È un minimo di cultura comune cui ha diritto ognuno. Chi non l'ha tutta non è Eguale²⁰”.

Il costante richiamo alla Costituzione rappresenta, quindi, il tema fondamentale della *Lettera*. Favorire l'obbligo costituzionalmente definito significa non “trincerarsi dietro la teoria razzista

19. Ivi, p. 46

20. Ivi, p. 81

delle attitudini” o dietro la difficoltà degli insegnamenti (si pensi alla matematica).

La scuola a tempo pieno è concepita, quindi, come una scuola garantita dallo Stato e interclassista e una scuola che deve difendere i poveri e cercare di limitare le divisioni sociali. “Conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt’uno”. Si tratta, sicuramente, di chiaro riconoscimento della scuola come espressione di una pedagogia dei diritti²¹.

Quali sono i fini fondamentali su cui questo tipo di scuola si è costituita? Il fine immediato è “d’intendere gli altri e farsi intendere”; il fine ultimo è quello di “dedicarsi al prossimo”. Queste dimensioni sono considerate (e, probabilmente, questa è la dimensione cattolica espressione del diretto contributo di Don Milani alla *Lettera*) in una prospettiva di fede ma anche di disobbedienza civile non violenta – sono evidenti i riferimenti a Gandhi –.

La seconda parte della *Lettera* dal titolo significativo, *Alle Magistrati bocciate pure, ma...*, non ha la stessa forza critica della prima parte che pone con chiarezza il cuore del problema. Si riprendono le tematiche precedenti e, in particolare, il tema della selezione e del cambiamento di programmi adattati alla società e all’utilità pratica spendibile nella vita di ogni studente.

Ma, in realtà, i nodi della scuola superiore non sono approfonditi, probabilmente perché la questione fondamentale del periodo è rappresentata dal tema dell’obbligo scolastico e dei programmi che la nuova scuola media proponeva. “Il problema qui si presenta tutto diverso da quello della scuola dell’obbligo. Là ognuno ha un diritto profondo a essere fatto eguale. Qui invece si tratta solo di abilitazioni. Si costruiscono cittadini specializzati al servizio degli altri. Si vogliono sicuri. Per esempio per le patenti siate severi.

21. Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2013.

Non vogliamo essere falciati per le strade. Lo stesso per il farmacista, per il medico, per l'ingegnere. Ma non bocciate l'autista perché non sa la matematica o il medico perché non sa i poeti"²².

La scuola secondaria è considerata una scuola che può selezionare se, ovviamente, la scuola dell'obbligo cambia e, ovviamente, se anche i programmi delle superiori sono più adeguati a quelle che sono le esigenze della vita pratica e professionale degli studenti ("la cultura che occorre"), e se c'è questa dimensione di apertura sociale verso il prossimo (è significativa l'istituzione di una Scuola di Servizio Sociale, in cui la vocazione a fare del bene è un elemento fondante).

Nella riforma complessiva del sistema scuola, è ancora una volta significativa la riproposizione dell'educazione civica, già presente nell'insegnamento della scuola italiana grazie ad Aldo Moro.

Direi quasi che questa dimensione dell'educazione civica e della concezione della scuola democratica come recupero dell'apprendimento di ogni allievo in difficoltà rappresenta un aspetto fondamentale della proposta del modello di scuola di Barbiana.

La *Lettera*, in definitiva, presenta caratteristiche definite. Si tratta di un romanzo di formazione bene ragionato, espressione di un lavoro collettivo, legato ad una rilevazione statistica con le metodologie del periodo, che offre una proposta culturale innovativa.

L'obbligo scolastico, affermato dalla nuova scuola media, è considerato un principio costituzionale che deve favorire lo sviluppo delle potenzialità di ogni studente. Il significato dell'*I care* della *Lettera* è costruire la scuola democratica, permettendo a Gianni di rimuovere gli ostacoli che la sua condizione sociale ha determinato rispetto a Pierino, il figlio del dottore, che è riuscito

22. Ivi, p. 111.

a costruire un percorso facilitato dalle sue condizioni benestanti familiari.

La rimozione dell'ostacolo è legato ad un cambiamento radicale dei contenuti degli insegnamenti e delle metodologie e didattiche di riferimento. La *Lettera* è molto più costruttiva rispetto alla pedagogia marxista degli anni '70, in quanto offre come progetto didattico un'azione di recupero su ogni situazione di apprendimento difficile, e in questo senso è fondamentale la frase: "è profondamente ingiusto fare parti uguali tra diseguali".

Ma, a mio avviso, l'innovazione didattica della *Lettera a una professoressa* è da leggere come la proposta antesignana di una didattica sistemica, una didattica, cioè, che lega l'azione dell'insegnante ad una serie di attività per costruire un modello di recupero dell'apprendimento. I due idealtipi, Pierino e Gianni, il "bravo" favorito dalle condizioni familiari e il "meno bravo" sfavorito da diverse condizioni familiari sono l'espressione di un progetto di scuola che: a. deve tener conto delle situazioni di partenza; b. deve rinnovare i programmi adattandoli a quelli che sono i bisogni degli allievi (un percorso embrionale di individualizzazione); c. un percorso di recupero avviato con l'idea del tempo pieno; d. la verifica statistica per supportare le ipotesi di lavoro; e. il costante richiamo ai temi della Costituzione come aspetto fondante del modello di educazione civica²³.

Proprio per questo, spero che la *Lettera* si possa rileggere non solo come un documento politico, radice fondamentale per comprendere il '68 e gli anni '70, ma come il progetto di un modello di scuola che rappresenta un modello ante litteram di educazione civica, in quanto vede nel progetto della Costituzione italiana un punto di riferimento per comprendere la specifica dimensione

23. Cfr. C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2009; M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma, 2010; E. Lastrucci, A. Pascale, D. Infante, *L'educazione alla cittadinanza in Italia*, Anicia, Roma, 2012.

della scuola come espressione della rimozione degli ostacoli, così come è evidenziato nel seconda comma del terzo principio fondamentale della Costituzione italiana.

In particolare, la Costituzione italiana è nella *Lettera* il vero fondamento alla didattica della scuola democratica e inclusiva. Il problema dell'obbligo scolastico e della libertà di insegnamento, infatti, si lega profondamente ad una scuola dell'obbligo che non deve selezionare, ma deve ritrovare uno spirito di collaborazione all'interno della istituzione scolastica per recuperare tutti i Gianni, coloro i quali sono ripetenti, loro malgrado, in quanto la scuola non ha rimosso adeguatamente gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della personalità di ogni singolo allievo.

Si tratta, quindi, di un contributo originale e pionieristico sulle varie questioni dell'educazione civica, che può aiutare ulteriormente a farci comprendere il significato della Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* e può orientare meglio la ricerca futura sul problema e su come applicare il modello previsto dalla Legge per trasformare la scuola dell'autonomia²⁴.

24. L. Corradini, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.

BIBLIOGRAFIA

- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Benvenuto G., *La scuola diseguale*, Anicia, Roma, 2011.
- Broccoli A., *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Calamandrei P., *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008.
- Corradini L., *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholè, Brescia, 2019.
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma, 2009.
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2013.
- De Renzo F., *Lingue, scuola, cittadinanza*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2019.
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino, 2006.
- Laporta R., *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- Lastrucci E., Pascale A., Infante D., *L'educazione alla cittadinanza in Italia*, Anicia, Roma, 2012.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma, 2002.
- Milani L., *La scuola della disobbedienza*, premessa di Roberta De Monticelli, con uno scritto di Ernesto Balducci, Chiarelettere, Milano 2015.
- Mulè P., a cura di, *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*, PensaMultimedia, Lecce, 2016.
- Roghi V., *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari, 2017.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, a cura della Fondazione Lorenzo Milani. Presentazione di Sandra Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007.
- Ricuperati G., *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia, 2015.
- Santoni Rugiu A., *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma, 2010.
- Spadafora G., *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018.

- Tanzarella S., *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici di Lorenzo Milani*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2017.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino, 1958.
- Xodo C., Benetton M., a cura di, *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, in NSR n. 7, 2020.



L'insegnamento dell'educazione civica
per un progetto della scuola dell'autonomia
fondato sul principio della cittadinanza attiva
di Claudio De Luca



L'autonomia scolastica e la scuola democratica sono processi ormai irreversibili, sono punti di non ritorno, soprattutto per quanto riguarda la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, di cui all'art. 120, comma 2, della Costituzione¹.

L'esigenza di garantire la più ampia prossimità dei servizi dello Stato al cittadino e al territorio in cui egli vive, anche per favorire l'effettiva *partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese* enunciata all'art. 3 della Costituzione, avviò un percorso democratico nella scuola che trovò la propria consacrazione con l'istituzione degli organi collegiali², facendo assumere caratteri specifici al principio della partecipazione nell'istituzione scolastica, per poi chiarirsi, nel corso degli anni '90, in un quadro normativo nazionale, in cui gli Organi Collegiali coniugano le esigenze del decentramento, come espressione delle specificità dei territori, con la partecipazione *autonoma/collettiva* dei cittadini.

1. Cfr. M. Mazziotti Di Celso, G.M. Salerno, *Manuale di diritto costituzionale*, Cedam, Padova 2018.

2. Cfr. U. Pototschnig, *Organi collegiali e partecipazione nella gestione della scuola*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 1974, pp. 15 e ss.; M. Salazar, *La gestione sociale della scuola*, Giuffrè, Milano 1995. Il riferimento legislativo è la Legge 20 luglio 1973, n. 477, "Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato", mentre il sistema degli organi collegiali, previsto, poi, dal D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, "Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica", è stato confermato dal D.lgs 297/1994 che, salvo lievi modifiche, disciplina la materia ancora oggi.

La riforma del Titolo V della Costituzione nel 2001, al comma 3 dell'art. 117, valorizzava l'autonomia scolastica come principio fondante la legislazione repubblicana e la scuola repubblicana non solo come erogatrice del servizio di istruzione ma come una *funzione dello Stato*, in quanto garante della formazione democratica dei cittadini e luogo di affermazione del diritto all'uguaglianza e alle *pari opportunità*, del rispetto delle differenze, del pluralismo culturale.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche può dirsi, quindi, un valore costituzionale pienamente acquisito anche come espressione autentica dei principi costituzionali del decentramento e della partecipazione dei cittadini alla vita della nazione³.

Che cosa si intende per autonomia scolastica ce lo dice chiaramente, almeno a livello definitorio, il comma 2 dell'art. 1 del DPR 275/99.

“L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”.

Il legame profondo tra l'autonomia scolastica e il successo formativo è, quindi, un aspetto fondamentale su cui ho già espresso una chiara posizione per un ripensamento della scuola dell'autonomia nell'ambito di una più complessiva “pedagogia dei diritti”, che sviluppa un aspetto fondamentale per la futura

3. Cfr. G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*, La Scuola, Brescia 2014.

costruzione della democrazia in una società globale e digitale nell'opera complessiva di Stefano Rodotà e, in particolare, nel rapporto tra diritti e solidarietà⁴.

In questa prospettiva una specifica riflessione sull'insegnamento dell'educazione civica è fondamentale. L'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica che, a partire dal prossimo anno scolastico 2020/2021, impone la legge 20 agosto 2019, n. 92, affidando al dirigente scolastico la verifica della piena attuazione dell'insegnamento e la sua coerenza con il PTOF (art. 2, comma 7, della stessa legge)⁵ diventa, quindi, un banco di prova fondamentale per comprendere il significato del concetto di cittadinanza attiva in relazione ad un possibile ripensamento della scuola dell'autonomia .

Infatti, i 13 articoli della legge, se letti nel contesto di questa prospettiva di ripensamento della scuola dell'autonomia, potrebbero rappresentare un paradigma su cui costruire un nuovo patto formativo tra dirigente scolastico e docenti, consentendo, nel contempo, una messa a punto critica dell'autonomia scolastica a vent'anni dalla sua entrata in vigore.

L'art. 2 della legge al comma 7 affida al dirigente scolastico la verifica della piena attuazione dell'insegnamento e la sua coerenza con il PTOF. Ciò significa che il dirigente scolastico, nell'esercizio della sua funzione educativa, deve progettare e verificare il valore didattico culturale dell'insegnamento dell'educazione civica e inserirlo nel curriculum di istituto, che, come espressione di una più ampia educazione alla cittadinanza attiva, così come si evince anche dalla dimensione di cittadinanza intesa come diritto dovere di solidarietà previsto dall'art. 2 della Costituzione, rappresenterebbe la finalità complessiva della scuola dell'autonomia.

4. Cfr. S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma, 2015; S. Rodotà, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Laterza, Roma, 2016.

5. Cfr. L. Corradini, G. Mari, a cura di, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Le caratteristiche indicate dalla legge sono la trasversalità dell'educazione civica nelle singole discipline e il coordinamento di questa trasversalità affidato a un docente curricolare, per quanto riguarda il primo ciclo e abilitato nelle materie giuridiche ed economiche per quanto riguarda il II ciclo, che esprime la proposta di voto, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti a cui è affidato in contitolarità l'insegnamento dell'educazione civica (comma 6, art. 2, L. 92/2019).

È questo un aspetto della Legge che raccoglie e sintetizza un dibattito che si è sviluppato, come ho cercato di chiarire anche nella *Introduzione*, sin dalle origini della questione dell'insegnamento della Costituzione e della cittadinanza a scuola⁶.

La scelta della normativa è per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica che rappresenta un chiara espressione epistemologica di come l'impostazione del concetto di cittadinanza può essere espresso nella scuola dell'autonomia.

Questa impostazione, dunque, potrebbe diventare un momento fondamentale per ripensare la scuola dell'autonomia proponendo, innanzitutto, una nuova corresponsabilità educativo-didattica tra il dirigente scolastico e i docenti in una prospettiva didattico-educativa, sviluppando, in particolare l'Atto di indirizzo previsto dalla "Buona Scuola" come un innovativo strumento culturale al servizio della governance e della didattica della scuola.

L'affermazione della centralità del Ds e della sua vocazione didattico/culturale potrebbe, dunque, trovare piena espressione nel suo documento strategico più importante: *l'atto di indirizzo* previsto dalla "Buona Scuola".

Questo documento strategico del Ds sostanzia le scelte del Collegio dei docenti nell'elaborazione del PTOF, documento anch'esso strategico da un punto di vista culturale, giuridico e

6. Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma, 2010.

identitario per l'istituzione scolastica, che caratterizza tutto il sistema dell'autonomia scolastica.

La legge sulla "Buona Scuola", nell'affidare nel comma 14, punto 4, del suo unico articolo la formulazione degli indirizzi dell'attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione non più al Consiglio di Istituto ma al Dirigente scolastico, non fa più riferimento a indirizzi generali per le attività della scuola ma a indirizzi che sono da interpretare come uno specifico progetto didattico, esaltando la dimensione del DS e la sua leadership educativa.

“14. L'articolo 3 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, è sostituito dal seguente: Art. 3 (Piano triennale dell'offerta formativa).

1. Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

2. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8, e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizza le corrispondenti professionalità e indica gli insegnamenti e le discipline tali da coprire:

a. il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia, sulla base del monte orario degli insegnamen-

ti, con riferimento anche alla quota di autonomia dei curricula e agli spazi di flessibilità, nonché del numero di alunni con disabilità, ferma restando la possibilità di istituire posti di sostegno in deroga nei limiti delle risorse previste a legislazione vigente;

- b. il fabbisogno dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa.

3. Il piano indica altresì il fabbisogno relativo ai posti del personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nel rispetto dei limiti e dei parametri stabiliti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 119, tenuto conto di quanto previsto dall'articolo 1, comma 334, della legge 29 dicembre 2014, n. 190, il fabbisogno di infrastrutture e di attrezzature materiali, nonché i piani di miglioramento dell'istituzione scolastica previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80.

4. Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto.

5. Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti”.

Proprio per questo, tralasciando altre considerazioni di carattere esegetico, vi è da dire che quello del dirigente scolastico è un Atto di indirizzo che si configura come un vero e proprio

atto di amministrazione e di gestione, nonché come il progetto culturale e formativo della scuola dell'autonomia, e, come tale, potrebbe valorizzarne la funzione didattica trovando finalmente la strada per riaffermare quella parte delle sue attribuzioni che finora ha più sofferto, assorbita come era dalle preoccupazioni di carattere gestionale/amministrativo: la cura della qualità dei processi formativi e, quindi, la sua leadership pedagogica didattica/educativa e relazionale.

In questa prospettiva il dirigente scolastico, considerando il docente coordinatore dell'insegnamento dell'educazione civica, soprattutto come modello anche per altre trasversalità, potrebbe approfondire da un punto di vista didattico-gestionale come la trasversalità possa essere organizzata e diventare un modello trasversale e interdisciplinare per ogni insegnamento con un confronto mediato, appunto, da un docente referente nella dimensione collegiale della libertà di insegnamento costituzionalmente prevista.

In questo modo potrebbero essere evidenziate quelle che sono le criticità di ogni insegnamento, in quanto il confronto trasversale e interdisciplinare mette in luce, anche accanto all'enucleazione delle conoscenze e di relative competenze, quali sono gli stili didattici di ogni insegnante, ma soprattutto potrebbe offrire un discorso molto chiaro sulla leadership educativa del docente⁷.

Il modello su cui si può costruire una didattica di una scuola inclusiva, che possa contemperare le potenzialità di sviluppo di ogni studente con la valorizzazione del talento e della differenziazione valutativa nella classe, si potrebbe legare meglio a un progetto di didattica delle competenze, che già di per sé implica la trasversalità e la interdisciplinarietà⁸.

7. G. Bertagna, a cura di, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma, 2018; M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Franco Angeli, Milano 2019.

8. Cfr. M. Castoldi, *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma, 2020.

In realtà, la dialettica tra la trasversalità delle varie discipline in relazione ad un coordinamento specifico unitario immaginata per l'insegnamento dell'educazione *civica potrebbe rappresentare una sintesi complessiva di tutta l'azione didattico-culturale dell'autonomia.*

In altri termini, il dirigente scolastico si può costituire come garante dell'autonomia solo se diventa garante dell'equilibrio fra la governance, la didattica e il progetto culturale e se, nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica, riesce a costruire nell'Atto di indirizzo la finalità complessiva della scuola dell'autonomia e, cioè, quella della formazione di un cittadino che rispetti le regole di convivenza civile e che possa essere orientato a comprendere le potenzialità del suo progetto di vita⁹.

Il problema decisivo dell'insegnamento dell'educazione civica è, quindi, quello di offrire un paradigma complessivo di ripensamento dell'autonomia scolastica per affermare una più significativa leadership educativa del dirigente scolastico e per dare compiutezza alla prospettiva dell'autonomia al fine di formare un nuovo capitale sociale, in relazione alle famiglie e al territorio.

Se a questo si affianca il notevole interesse che la Legge prevede per il concetto di *Educazione alla cittadinanza digitale*, così come è chiarito nell'art.5, il quadro complessivo si amplia e chiarisce ulteriormente.

La cittadinanza, in altri termini, non è solo espressione di un insegnamento scolastico che, attraverso particolari metodologie e approcci didattici, può formare lo studente al classico modello di cittadinanza legato ai comportamenti che sviluppano il rispetto delle leggi, dei regolamenti e l'esercizio dei diritti e dei doveri secondo lo schema dello Stato di diritto ipotizzato dal modello filosofico kantiano.

9. Cfr. L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.

Il tema ulteriore per approfondire la questione della cittadinanza è il ruolo della privacy all'interno della società della Rete e, oggi, dell'Intelligenza Artificiale. La cittadinanza digitale è il valore aggiunto su cui la Legge sull'educazione civica investe moltissimo per il futuro.

La finalità complessiva della Legge è, quindi, in sintonia con il principio dell'autonomia scolastica, sviluppare le prospettive della cittadinanza attiva, così come sono previste dagli artt. 7 e 8 della L. 92/2019, che prevedono comportamenti di cittadinanza dal basso per promuovere processi di democratizzazione diffusa e di miglioramento economico, sociale e civile dei contesti territoriali, sempre più caratterizzati dal pluralismo di valori.

Ecco perché, dal mio punto di vista, è opportuno legare in modo chiaro, per progettare e applicare un modello legato all'insegnamento dell'educazione civica, tre aspetti centrali che si possono sviluppare dall'applicazione della Legge e dai suoi successivi sviluppi e protocolli scientifici:

- a. ripensare l'autonomia scolastica, considerando l'Atto di indirizzo come una possibilità concreta di qualificare la leadership educativa del dirigente scolastico in stretta correlazione con la centralità del collegio dei docenti per la progettazione curricolare della scuola e per realizzare con chiarezza la finalità dell'educazione alla cittadinanza¹⁰;
- b. considerare la trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica, così come è previsto dalla normativa, che potrebbe diventare un modello didattico complessivo della scuola dell'autonomia. Il modello della didattica per competenze, che

10. Cfr. P. Mulè, a cura di, *Il dirigente per le scuole. Manager e leader educativo*, PensaMultimedia, Lecce 2015; V. Tenore, a cura di, *Il dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*, Anicia, Roma 2017.

di fatto si basa sulla trasversalità degli insegnamenti e sulla necessaria progettazione interdisciplinare dei docenti potrebbe essere un punto di riferimento interessante per progettare e applicare il modello dell'insegnamento dell'educazione civica. La trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica pone questo sapere al servizio complessivo dell'organizzazione didattica e della governance della scuola;

- c. ripensare il concetto di cittadinanza, non più strettamente legato e, a volte vincolato, al tema dei diritti e dei doveri secondo il consolidato paradigma epistemologico dello Stato di diritto, ma anche aperto alle questioni della cittadinanza digitale, al grande tema della privacy e dei diritti umani e fondamentali che costituiscono il futuro sviluppo delle questioni democratiche nella società globale e digitale.

Ecco perché ritengo che, per la costruzione della scuola dell'autonomia, è fondamentale una profonda riflessione sul tema dell'insegnamento dell'educazione civica per approfondire il complessivo principio dell'educazione alla cittadinanza nella scuola dell'autonomia.

Una scuola dell'autonomia ancora più aperta e che contribuisca allo sviluppo complessivo dei territori, oltre ad essere uno dei passaggi obbligati per definire la società della conoscenza, è un'occasione importante per definire un progetto di educazione alla cittadinanza che dovrà diventare l'ideale regolativo della scuola contemporanea.

L'autonomia scolastica si fonda sulla cittadinanza che è il modo migliore per pervenire al successo formativo. Il vero successo formativo della scuola è quello di promuovere una complessa organizzazione didattica e di governance per orientare ogni studente a progettare e definire il proprio progetto di vita fondato sui valori della cittadinanza attiva.

Solo in questa direzione la scuola dell'autonomia può costruire un nuovo laboratorio di democrazia che dal basso aiuta la società a ricostruire il capitale sociale necessario per uno sviluppo sostenibile della società futura.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di una idea*, La Scuola, Brescia 2014.
- Bertagna G., a cura di, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma, 2018.
- Capano G., Regini M., *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma 2011.
- Chiappetta Caloja L., *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma 2015.
- Corradini L., Mari G., a cura di, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- D'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento 2017.
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza 2013.
- Martines T., *Diritto costituzionale*, Giuffrè, Milano 2017.
- Mazziotti Di Celso M., Salerno G.M., *Manuale di diritto costituzionale*, Cedam, Padova 2018.
- Mulè P., a cura di, *Il dirigente per le scuola. Manager e leader educativo*, PensaMultimedia, Lecce 2015.
- Pototschnig U., *Organi collegiali e partecipazione nella gestione della scuola*, in "Annali della Pubblica Istruzione" 1974.
- Salazar M., *La gestione sociale della scuola*, Giuffrè, Milano 1995.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma, 2010.
- Spadafora G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*, Anicia, Roma, 2018.
- Tenore V., a cura di, *Il dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*, Anicia, Roma 2017.

Dalla scuola digitale alla cittadinanza digitale:
una riflessione critica
di Alessio Fabiano



Viviamo in una realtà in cui le tecnologie digitali hanno cambiato radicalmente atteggiamenti, pratiche, abitudini e lo stesso modo di comunicare e relazionarsi. Oggi si parla di società della conoscenza, una società complessa e sempre soggetta a cambiamenti rapidi e continui. Tutto ciò ha ripercussioni non solo a livello sociale e culturale, ma anche economico. Perciò, per poter governare tale cambiamento è necessario sviluppare un pensiero creativo e acquisire specifiche competenze affinché tutti i cittadini possano sviluppare una capacità di adattamento alle diverse situazioni di vita.

Si tratta, dunque, di dar vita ad un processo di apprendimento continuo nel corso di tutta la vita, il cosiddetto “lifelong learning” che in questa era digitale non può prescindere dallo sviluppo di competenze digitali. In mancanza di queste competenze non è possibile esercitare pienamente i propri diritti né partecipare attivamente alla vita democratica. Certamente lo sviluppo di queste competenze, non è meramente strumentale ma anche e soprattutto concettuale. Saper utilizzare le tecnologie con dimestichezza non implica alcuna competenza, ma è il modo in cui le utilizziamo che fa la differenza. Un individuo diventa un cittadino digitale competente quando utilizza le tecnologie con consapevolezza, spirito critico e responsabilità.

Questo breve lavoro si concentra sul concetto di cittadinanza allargata alla dimensione digitale e sulla necessità di avviare un processo di alfabetizzazione digitale fin dalla prima scolarizzazione. In questo processo, viene ribadito il ruolo fundamenta-

le della scuola, quale istituzione educativa che ha il compito di educare e formare i cittadini del futuro. Si cercherà di illustrare la scuola delle competenze, che si pone come orizzonte di riferimento le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra cui quella digitale, contenute nelle raccomandazioni europee 2006 - 2008 - 2018. Infine verrà proposto il modello DigComp, ovvero il Quadro delle Competenze Europee Digitali per i Cittadini, finalizzato a migliorare la competenza digitale dei cittadini e strumento che può essere utilizzato anche dai responsabili dell'educazione per la programmazione di iniziative di istruzione e formazione. Il saggio si chiude con il nuovo Sillabo di educazione civica digitale del Miur, per educare i giovani ad un uso responsabile e consapevole dei new media.

L' ALFABETIZZAZIONE DIGITALE

La cittadinanza oggi è un concetto molto ampio. Nella tradizione classica definisce lo status giuridico-legale del cittadino, ma dal punto di vista sociologico indica non più solo una realtà, ma anche, "l'ideale cui tendere per rendere più giusta e solidale la convivenza umana"¹. Il concetto di cittadinanza è spesso associato ai termini: attiva e democratica. La cittadinanza consiste nel costruire la convivenza, comportarsi secondo le regole, rispettare l'ambiente, la diversità; significa agire per il bene della società, divenendo responsabili di se stessi e degli altri membri della propria comunità di appartenenza. Inoltre con la globalizzazione i confini si sono allargati, cioè oggi non si pensa più ad una persona confinata in uno Stato-nazione, ma in un più ampio spazio in cui i confini tra reale e virtuale si sono fatti sempre più labili. Oggi siamo diventati cittadini digitali senza, però, essere

1. Cfr. M.Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari, 2010.

stati preparati a gestire i rischi e saper sfruttare al meglio le opportunità che queste ci offrono. I confini tra virtuale e reale si stanno corrodendo, perciò bisogna offrire alle nuove generazioni, un concetto di cittadinanza (digitale), intesa come “saper essere”, attraverso l’esperienza diretta, ma anche come un modo per far comprendere, agli insegnanti e agli studenti, qual è il loro ruolo all’interno della comunità e come le tecnologie possono essere vantaggiose per la partecipazione dei cittadini².

Perciò, risulta fondamentale, non solo studiare i media ma anche imparare a utilizzarli, attraverso la pratica diretta, portando avanti un processo di alfabetizzazione soprattutto dei giovani studenti ma anche degli stessi insegnanti.

Perché è importante avviare un processo di alfabetizzazione digitale? Mentre in passato l’analfabeta era chi non sapeva né leggere né scrivere, e di conseguenza non poteva esercitare pienamente la cittadinanza, oggi, invece l’analfabeta è chi non possiede una competenza digitale. Senza queste competenze gli è preclusa la possibilità di esercitare pienamente diritti e doveri. Inoltre il rischio è quello di incorrere verso l’esclusione sociale.

L’attuale modo in cui comunichiamo, lavoriamo, studiamo ed esercitiamo la cittadinanza è diverso rispetto alle generazioni precedenti, ai nostri genitori o insegnanti. Oggi siamo sempre connessi grazie a strumenti tecnologici che ci permettono di entrare in contatto con un gran numero di informazioni o di persone in tempi ristretti e immediati. Questo fa riferimento al concetto di *digital divide*, di “disuguaglianza digitale”³ che riguarda sempre meno chi ha e chi non ha la possibilità di accedere alla rete, chi è connesso e chi non lo è, ma si riferisce soprattutto al modo in cui le persone utilizzano le tecnologie, a chi le utilizza consape-

2. Cfr. L. Cameron-Curry, M.Pozzi, S.Troia, *Educare alla cittadinanza digitale. Un viaggio dall’analogico al digitale e ritorno*, Tangram, Trento, 2014.

3. Di Maggio, P., Hargittai, 2001, *From the ‘Digital Divide’ to ‘Digital Inequality’: Studying Internet Use as Penetration Increases*, Working Paper #15.

volmente e chi no, a chi possiede una “saggezza digitale” e dal loro utilizzo, riesce a trarre o meno dei benefici. Da uno studio condotto su giovani adulti, emerge che le competenze digitali possono influire sul modo in cui si utilizza la Rete e che un elevato livello di competenza digitale potrebbe condurre gli individui a trarre maggiori benefici dall’utilizzo degli strumenti e della rete, migliorando le proprie condizioni di vita e la propria posizione socio-economica, consentendo una piena partecipazione civile.

Pertanto, l’educazione alla cittadinanza, nella società digitale, non può prescindere da un’adeguata alfabetizzazione digitale.

Inoltre, se volgiamo uno sguardo volgendo uno sguardo al contesto europeo, i dati ricavati dalle indagini PISA dell’OCSE, mostrano che il 44% della popolazione possiede competenze digitali insufficienti e il 17% estremamente carenti⁴.

Oggi si parla di *digital literacy* considerata un processo chiave di competenza digitale a scuola, tanto che la Commissione europea del 2008 la definisce come l’insieme di competenze necessarie per raggiungere la competenza digitale, considerandola “prerequisito per la creatività, l’innovazione e l’imprenditorialità; in sua mancanza, i cittadini non sarebbero in grado né di partecipare pienamente alla società né di acquisire le competenze e conoscenze necessarie per vivere nel XXI secolo”⁵.

Il primo ad utilizzare l’espressione *digital literacy* è stato Gilster il quale afferma che: “la competenza digitale concerne il padroneggiare le idee, non la tastiera”⁶.

L’autore parla di *digital literacy* riferendosi alla capacità di valutare criticamente le informazioni che si trovano online, perciò, fa riferimento a qualcosa che va oltre la semplice abilità nell’utiliz-

4. Commissione europea (2017), *Digital Scoreboard 2017* (Quadro di valutazione digitale 2017), <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-scoreboard>.

5. Commissione Europea (2003), *eLearning. Better eLearning for Europe*, p.3, <http://bookshop.europa.eu/en/elearning-pb-NC5203207/>.

6. Paul Gilster, *Digital Literacy*, New York, Wiley, New York, 1997, p. 1.

zare le tecnologie ma allude a un insieme di abilità e competenze legate al contesto digitale, alla sua valutazione, all'attendibilità, alla prudenza e, in particolare, al pensiero critico.

Oggi, l'alfabetizzazione passa anche attraverso l'acquisizione di una competenza digitale, non è più sufficiente saper leggere e scrivere. È necessario diventare un *digital literate*, per poter utilizzare consapevolmente le tecnologie, produrre e fruire responsabilmente dei contenuti digitali. Dal momento in cui le TIC cambiano continuamente, il *digital literate* deve stare al passo con il cambiamento, deve convivere con l'innovazione tecnologica e deve essere un *life long learner*.

Dalle caratteristiche degli oggetti digitali, possiamo ricavare un profilo indicativo del *digital literate*. Tra le caratteristiche si possono individuare:

- la multimedialità: un oggetto digitale si presenta in diversi formati, che possono essere un testo, un suono, un'immagine o video e, ovviamente, ad ogni formato corrispondono canali di comunicazione differenti. L'abilità richiesta al *digital literate* sarà quella di padroneggiare il mondo dei media, sia strumentalmente, riferito al saper utilizzare le tecnologie per produrre e fruire degli oggetti digitali, che concettualmente, legato a quell'universo denominato *media literacy*. Dunque il *literate* della società della conoscenza sa usare e produrre oggetti multimediali, perciò è un *media literate* e un *prosumer*⁷.
- L'apertura: un oggetto digitale può essere legato ad un altro oggetto digitale o a parti di esso. Dal punto di vista strumentale il *digital literate* deve saper utilizzare gli strumenti di navigazione e di ricerca in rete oltre agli strumenti per la realizzazione di oggetti ipermediali. Per quanto riguarda gli

7. Il termine prosumer viene proposto per la prima volta da Alvin Toffler (1980).

aspetti concettuali deve saper organizzare il proprio pensiero in modo reticolare e deve sapersi muovere in rete e navigare attraverso i link di un oggetto digitale senza perdersi e deve essere in grado di risolvere problemi relativi alla ricerca e alla valutazione di informazioni.

- L'interattività e la computabilità: l'individuo, nel suo agire, interagisce con tre principali dimensioni dell'ambiente in cui vive; quella biofisica, sociale e individuale. Gli oggetti digitali aumentano le possibilità di interazione dell'individuo con queste tre dimensioni.

Lo sviluppo di una competenza digitale di per sé non è sufficiente per vivere il cambiamento, è necessario sviluppare altre abilità, quelle legate alla sfera cognitiva, affettiva e etica. Agli educatori è affidato il compito e la responsabilità di conoscere i nuovi media, strumentalmente e concettualmente parlando, per comprendere le implicazioni cognitive, sociali, culturali del cambiamento che stiamo vivendo, affinché i giovani i giovani possano vivere in questa società che ha nella conoscenza il proprio motore di sviluppo.

LA COMPETENZA DIGITALE

Oggi, l'esercizio di diritti e doveri di una cittadinanza allargata al digitale, richiede nuove competenze per promuovere l'inclusione e la partecipazione attiva alla vita sociale, culturale ed economica e questo obiettivo può essere raggiunto attraverso l'istruzione. In questa prospettiva la scuola diventa il luogo privilegiato per acquisire tali competenze da sviluppare continuamente nel corso della vita, per vivere e gestire il cambiamento, diventando cittadini competenti e consapevoli. In un ottica di apprendimen-

to per tutta la vita, l'insegnamento di tali competenze dovrebbe essere garantito "a tutti i livelli dell'istruzione, della formazione e dei percorsi di apprendimento"⁸.

In un mondo in rapido cambiamento è necessario insegnare agli studenti ad essere proattivi, far sviluppare la capacità di anticipare problemi, esigenze e cambiamenti futuri per orientare soluzioni efficaci nel corso del tempo.

Oggi, la scuola italiana è anche scuola delle competenze. Infatti, nella Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento europeo dal titolo *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006⁹, le competenze vengono definite come un insieme di conoscenze, abilità e attitudini utili al soggetto per la propria realizzazione e il proprio sviluppo personale.

Vengono indicate 8 competenze chiave:

1. Capacità di comunicare nella madrelingua;
2. Capacità di comunicare in lingue straniere;
3. Capacità matematica e competenza di base in campo scientifico e tecnologico;
4. Competenza digitale;
5. Imparare a imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Senso di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturali.

Nello specifico, la competenza digitale, viene indicata tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e nella nuova Raccomandazione del 22 Maggio 2018¹⁰, viene così definita:

8. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
9. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
10. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

“La competenza digitale presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società.

Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico” (Parlamento Europeo, 2018).

Le competenze digitali, dunque, sono competenze per la cittadinanza, devono essere apprese e agite integrandole alle 8 competenze chiave per l’apprendimento permanente. Nella stessa *Raccomandazione* del 2018 si legge che le competenze chiave sono tutte importanti allo stesso modo, sono interconnesse e possono essere combinate in svariati modi a seconda del contesto o della situazione che si presenta. Lo sviluppo di competenze garantisce al cittadino una vita fruttuosa e sostenibile, attraverso l’inclusione sociale e l’esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile. Tutti gli interventi educativi previsti dalla scuola sono strettamente correlati ad una strategia di crescita digitale decennale, sviluppata dall’Unione Europea, “Europa 2020”¹¹, che promuove un progetto di “crescita intelligente” basato su due elementi chiave e integrati tra loro: l’istruzione, intesa come apprendimento durante tutto l’arco della vita e la società digitale, come potenziamento dell’utilizzo delle Tecnologie della Società dell’Informazione.

Una delle sette iniziative promossa dalla strategia “Europa 2020” è rappresentata dall’Agenda Digitale europea¹² che sug-

11. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52010DC2020>.

12. L’agenda digitale presentata dalla Commissione europea è una delle sette iniziative faro della strategia Europa 2020, che fissa obiettivi per la crescita nell’Unione europea (UE) da raggiungere entro il 2020. Questa agenda digitale propone di sfruttare al meglio

gerisce di sfruttare al meglio il potenziale delle Tecnologie della Società dell'Informazione per favorire l'innovazione, la crescita economica e il progresso. Lo scopo è quello di condurre l'Europa verso una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva e attraverso la scuola si potrebbe avviare un processo di alfabetizzazione digitale (intesa come competenza nell'uso delle TIC e come competenza digitale) negli studenti/cittadini, per combattere uno degli ostacoli che minano l'agenda digitale: la mancanza di un'alfabetizzazione e di competenze digitali¹³.

Anche nel mondo del lavoro c'è una grande richiesta di competenze digitali, pertanto, le agenzie educative e formative hanno il compito di formare i giovani da una parte, e riqualificare gli adulti dall'altra, affinché possano continuare a lavorare.

In questo nuovo scenario in continua trasformazione non bastano le conoscenze. Come si apprende dalla lettura della stessa Raccomandazione del 2018, la memorizzazione di fatti e procedure non è sufficiente per la propria realizzazione personale e per il conseguimento di successi e progressi ma risulta necessario sviluppare e rafforzare la resilienza, la motivazione interna, accanto alle competenze, per gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Sono tutti strumenti che consentono di mettere in pratica ciò che si è appreso, dando vita a “nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuova conoscenza”.

Perciò, la motivazione del soggetto che apprende è fondamentale perché permette di fissare degli obiettivi e di perseguire dei progressi per se stessi, per migliorarsi e per arricchire il proprio bagaglio di esperienze affinché impari a vivere pienamente la propria vita. Con la diffusione delle tecnologie è cambiato il modo di stare al mondo, di vivere, di comunicare e di conseguenza i

il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per favorire l'innovazione, la crescita economica e il progresso.

13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:sio016>.

bisogni delle nuove generazioni sono cambiati e anche le modalità di insegnamento-apprendimento dovranno essere adattate alle nuove esigenze degli studenti del XXI secolo.

Questa innovazione riguarderà anche gli ambienti di apprendimento, infatti, nel dicembre del 2017 sono state pubblicate dalla European Schoolnet e tradotte in italiano dall'INDIRE¹⁴, le “linee guida per il ripensamento e l’adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola”.

Si tratta, non solo, di dotare le scuole di infrastrutture tecnologiche, ma anche di ripensare le tradizionali metodologie didattiche che, oggi, non rispondono più alle esigenze dei “nuovi learner” e che devono interessare tutti gli attori della formazione e, prima di tutti, i docenti. Infatti, accogliere i bisogni formativi dei docenti. “Solamente il connubio qualità dell’insegnamento-apprendimento e risorse tecnologiche possono garantire quel miglioramento necessario a sviluppare non soltanto l’apprendimento degli studenti, ma anche e soprattutto, le loro abilità metacognitive”¹⁵.

L’innovazione deve interessare gli ambienti scolastici, la formazione dei docenti, degli studenti e deve riferirsi a nuove competenze in continuo aggiornamento, perché le esigenze cambiano continuamente, così come i processi, i contesti, i linguaggi e le forme di comunicazione.

Con l’adozione della *Raccomandazione europea* del 2006, si è affermato un approccio di insegnamento/apprendimento orientato alle competenze che, tuttavia, ha incontrato delle resistenze legate alla difficoltà di applicazione nel contesto scolastico, in particolare, delle competenze trasversali¹⁶. Infatti,

14. http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_V5_WEB.pdf.

15. Ibidem.

16. Tra queste: la competenza digitale, imparare a imparare, l’imprenditorialità, le competenze sociali e civiche.

se da un lato ci sono state delle evoluzioni positive per quanto riguarda le competenze chiave facilmente rapportabili alle discipline scolastiche tradizionali (comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, consapevolezza ed espressione culturale), lo stesso non si può dire per le competenze trasversali, di cui fa parte la stessa competenza digitale.

Le competenze trasversali sono legate alla capacità del soggetto di utilizzare le proprie conoscenze, in modo strategico, per risolvere problemi e affrontare situazioni nuove e sempre più complesse.

Infatti, gli archivi telematici del Miur riportano una definizione di competenza trasversale intesa come “insieme di abilità della persona, implicate in numerosi tipi di compiti lavorativi, dai più elementari ai più complessi, ed esplicate in situazioni operative tra loro diverse. (...) relative ai processi di pensiero e cognizione, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e di lavoro, alle modalità e capacità di riflettere e di usare strategie di apprendimento e di auto-correzione della condotta”¹⁷.

Tra queste competenze ci sono anche quelle digitali che consentono all’individuo di utilizzare criticamente, consapevolmente e responsabilmente le tecnologie in tutti i contesti di vita quotidiana, scolastica e lavorativa, favorendo la partecipazione e la collaborazione e consentendo di esercitare pienamente la cittadinanza digitale, cioè di partecipare alla società online/del digitale attraverso l’esercizio dei propri diritti e doveri.

In questo nuovo paradigma culturale, risulta indispensabile sviluppare un profilo di competenze, soprattutto digitali, da una parte imparando a utilizzare i nuovi media da un punto di vista strumentale, acquisendo quindi delle competenze tecni-

17. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/comp_trasversali.pdf.

che; dall'altra, sviluppando un approccio critico, consapevole e responsabile, che significa apprendere i linguaggi e i formati dei media non solo da un punto di vista teorico ma anche operativo, per utilizzarli in modo significativo e efficace. Secondo Rivoltella la Media Education si pone come elemento fondamentale per sviluppare il pensiero critico e il senso di responsabilità, attraverso la consapevolezza che, da un lato, studiare i media significa comprendere se stessi, la propria cultura, il modo di vivere nel mondo moderno, dall'altro, che i media diventano gli ambienti principali in cui si svolgono le nostre attività quotidiane, perciò le attività che svolgiamo nel virtuale hanno effetti concreti nel reale¹⁸.

Di conseguenza, l'utilizzo dei nuovi strumenti tecnologici deve essere considerata una prassi nei contesti scolastici, non possono essere inseriti occasionalmente né intesi come una seconda scelta, ma dovrebbero essere intesi come una "mentalità da condividere", così come, la media education dovrebbe essere interpretata come una nuova "forma mentis" con la quale intendere il procedimento.

EDUCARE ALLA CITTADINANZA DIGITALE:
IL FRAMEWORK EUROPEO DIGCOMP
PER LA COMPETENZA DIGITALE DEI CITTADINI

In Italia la normativa attuale in materia di istruzione fa riferimento alla Legge n.107 del 13 Luglio 2015¹⁹ (La Buona Scuola). In merito alle tecnologie digitali, l'art.1 comma 56, recita: "Al fine di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costru-

18. Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, Scholè, Brescia, 2019.

19. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

zione delle competenze in generale, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca adotta il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, in sinergia con la Programmazione Europea e regionale e con il Progetto strategico nazionale per la banda ultralarga”

Il primo tentativo concreto per la costruzione di una scuola innovativa improntata al digitale, si è tradotto nel Piano Nazionale Scuola Digitale, presentato con il Decreto n. 851 del 27 ottobre 2015 e adottato dalla stessa legge 107/2015, di cui si definisce “pilastro fondamentale” e si propone di rispondere a due emergenti sfide per l'innovazione del sistema pubblico: l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale²⁰. Questo documento enfatizza non solo l'elemento tecnologico, ma propone una strategia innovativa che coinvolge ambienti e strumenti di apprendimento, studenti e tutto il personale scolastico e risponde all'urgenza di realizzare esperienze di apprendimento collaborativo con l'obiettivo di superare una didattica trasmissiva, dando vita ad una scuola aperta e inclusiva in una società, come quella attuale, in continuo mutamento. Se, in passato, l'insegnamento era basato su un linguaggio verbale e scritto, oggi l'apprendimento avviene attraverso le reti, la multimedialità e la partecipazione. Per la declinazione delle competenze digitali, il PNSD fa riferimento al DigComp (modello per sviluppare e comprendere la competenza digitale in Europa), che nasce da un percorso di ricerca durato due anni, a cura del centro di Ricerca della Commissione Europea. Infatti, nell' “Azione #14 – Un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti”, il PNSD si riferisce esplicitamente al modello europeo DigComp con l'obiettivo di dotare il sistema scolastico di un framework attraverso cui identificare le competenze specifiche richieste per la costruzione di un modello concettuale.

20. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, www.istruzione.it/scuola_digitale, 2015, p. 6.

Questo modello individua e descrive le competenze digitali in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti, fornendo una definizione che non punta all'uso di strumenti specifici ma ai bisogni del cittadino del XXI secolo:

- Bisogno di essere informato;
- Bisogno di interagire;
- Bisogno di esprimersi;
- Bisogno di sicurezza.

Bisogno di gestire situazioni problematiche connesse agli strumenti tecnologici e agli ambienti digitali²¹.

Il DigComp 1.0 (la prima versione), è caratterizzato da una struttura modulare e da una tassonomia per lo sviluppo della competenza digitale, individua:

- 5 aree di competenza
- 21 competenze
- 3 livelli di padronanza

Esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti per ogni competenza

Esempi di applicabilità del modello nell'ambito dell'educazione e dell'occupazione

Le 5 aree fondamentali contengono le 21 competenze, descritte in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti e per ognuna di esse viene fornita una breve descrizione.

Il framework DigComp si articola in 5 dimensioni:

21. A.Ferrari, S. Troia, *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza. Estratto da* http://www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/09/digcomp_Ferrari_Troia1.

- Dimensione 1: Area della competenza;
- Dimensione 2: Descrittori e titoli della competenza
- Dimensione 3: livelli di padronanza;
- Dimensione 4: conoscenze, abilità, attitudini;
- Dimensione 5: esempi d'uso.

Tra il 2016 e il 2017, la prima versione del modello DigComp (2013) è stata aggiornata in due fasi:

1. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model
2. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.

L'ultima fase DigComp 2.1²² viene pubblicata nel 2017 e si integra con la revisione DigComp 2.0.

Successivamente l'AgID (l'Agenzia per l'Italia Digitale) pubblica, nel maggio del 2018, la versione ufficiale italiana del "Quadro delle competenze europee digitali per i Cittadini" (DigComp 2.1)²³. DigComp, nell'attuale versione 2.1 integrata alla 2.0 presenta una struttura articolata sempre in 5 dimensioni, però, la Dimensione 3 (livelli di padronanza) e la Dimensione 5 (esempi d'uso) risultano aggiornate.

Per quanto riguarda la prima, si passa da 3 livelli di padronanza iniziali (base, intermedio, avanzato) presenti nella prima versione DigComp 1.0, a ben 8 livelli (definiti tramite verbi d'azione

22. Il documento originale, in lingua inglese, può essere consultato all'indirizzo: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>.

23. Il documento DigComp 2.1, in lingua italiana, è rintracciabile all'indirizzo: https://competenze-digitali docs.readthedocs.io/it/latest/doc/competenze_di_base/Intro_Modello_Europeo_DigComp_2_1.html.

che fanno riferimento ai risultati di apprendimento) descritti in modo più dettagliato; inoltre vengono introdotti nuovi esempi d'uso nella Dimensione 5 e si punta a migliorare la presentazione grafica del framework per facilitarne la comprensione e l'applicazione in ambito formativo. Inoltre, viene ribadita la suddivisione delle 21 competenze in 5 aree di competenza, come riportata di seguito:

AREA DI COMPETENZA 1. ALFABETIZZAZIONE SU INFORMAZIONI E DATI

- 1.3. Articolare i fabbisogni informativi, ricercare dati, informazioni e contenuti in ambienti digitali, accedervi e navigare al loro interno, creare e aggiornare strategie di ricerca personali.
- 1.4. Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
- 1.5. Valutare dati, informazioni e contenuti digitali
- 1.6. Gestire dati, informazioni e contenuti digitali.

AREA DI COMPETENZA 2. COMUNICAZIONE E COLLABORAZIONE

Interagire attraverso diverse tecnologie digitali per capire quali siano gli strumenti di comunicazione più appropriati in un determinato contesto.

- 2.1. Interagire attraverso le tecnologie digitali
- 2.2. Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali
- 2.3. Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali
- 2.4. Collaborare attraverso le tecnologie digitali
- 2.5. Netiquette
- 2.6. Gestire l'identità digitale

AREA DI COMPETENZA 3. CREAZIONE DI CONTENUTI DIGITALI

Creare e modificare contenuti digitali in diversi formati ed esprimersi attraverso mezzi digitali.

- 3.1. Sviluppare contenuti digitali
- 3.2. Integrare e rielaborare contenuti digitali
- 3.3. Copyright e licenze
- 3.4. Programmazione

AREA DI COMPETENZA 4. SICUREZZA

Saper progettare dispositivi e contenuti, comprendere rischi e minacce presenti negli ambienti digitali, conoscere le misure di sicurezza e protezione, nonché tenere in debita considerazione affidabilità e *privacy*.

- 4.1. Proteggere i dispositivi
- 4.2. Proteggere i dati personali e la *privacy*
- 4.3. Proteggere la salute e il benessere
- 4.4. Proteggere l'ambiente

AREA DI COMPETENZA 5. PROBLEM SOLVING

Individuare problemi tecnici nell'utilizzo dei dispositivi e degli ambienti digitali e risolverli (dalla ricerca e risoluzione di piccoli problemi all'eliminazione di problemi più complessi).

- 5.1. Risolvere i problemi tecnici
- 5.2. Individuare fabbisogni e risposte tecnologiche
- 5.3. Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali
- 5.4. Individuare divari di competenze digitali

Per tutte le 21 competenze sono inseriti gli 8 livelli di padronanza con i relativi descrittori (168 in tutto).

Ciascun livello rappresenta un gradino in più nell'acquisizione delle competenze di base del cittadino, per far fronte alla sfida cognitiva e alla complessità delle attività²⁴; in tal senso il cittadino misurandosi con esperienze di apprendimento sale di

24. Ivi, p. 12.

livello, affrontando compiti sempre più complessi che mettono in evidenza autonomia e responsabilità raggiunte.

L'organizzazione dei vari livelli di padronanza viene descritta attraverso una narrazione “Imparare a nuotare nell’oceano digitale” utilizzando immagini e brevi testi, come mostra la figura che segue.

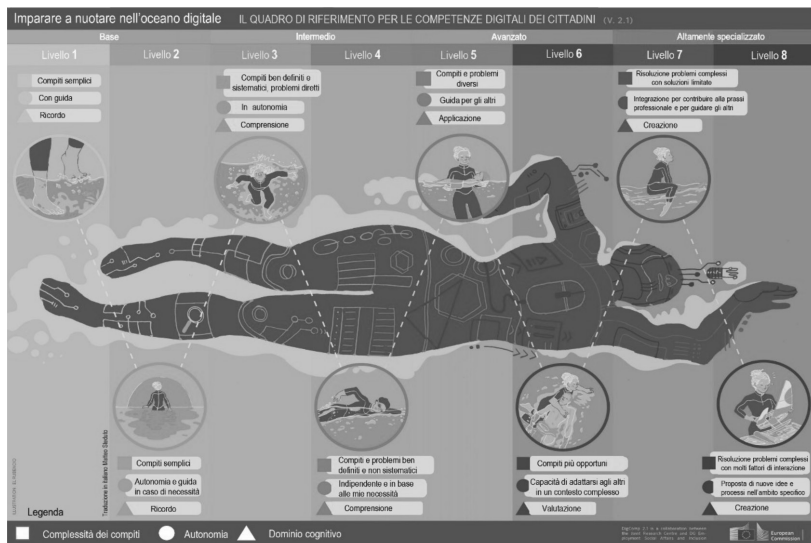


Figura 1: “Imparare a nuotare nell’oceano digitale” (tratta da <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-basta-col-mito-delle-competenze-digitali-stiamo-dimenticando-la-cosa-piu-importante/>).

Analizzando la Figura 1, si può notare una ragazza che in un primo momento bagna i piedi nell’acqua, poi si immerge, impara e inizia a nuotare, poi, col tempo è lei stessa ad insegnarlo ad altri fino ad arrivare a inventare nuovi modi di vivere e abitare l’oceano.

Il significato alla base di questa illustrazione evidenzia attraverso la metafora del nuotatore, che quando si è alle prime armi, all’inizio ci si immerge nel mondo digitale con prudenza con-

frontandosi con compiti semplici, magari con l'aiuto di una guida e tenendo ben a mente le indicazioni più importanti. Dopo aver acquisito maggior dimestichezza e sicurezza, ci si confronta sempre con compiti non complessi, supportato da una guida solo se necessario. Questo rappresenta il livello base. Dunque si raggiunge una certa autonomia, oltre alla capacità di portare a termine compiti semplici ma ben strutturati o diventati parte di una routine. Fatta propria la tecnica “del nuoto”, si potrà affrontare qualche imprevisto anche grazie all'autonomia raggiunta che permetterà di tracciare il percorso personale. Questo è il livello intermedio.

Una volta diventati autonomi e responsabili si potrà supportare e aiutare gli altri, mettendo in pratica ciò che si è imparato (competenza), affinché anche altri alle prime armi, possano imparare a “tenersi a galla”. Una volta acquisita la capacità di valutare le situazioni che si presentano, sarà possibile intervenire per aiutare chi è in difficoltà. Questo è il livello avanzato di competenza.

Infine il livello di alta specializzazione presuppone la capacità di creare e affrontare compiti complessi, partecipando attivamente per un loro miglioramento. Permette di proporre nuove idee in virtù dell'innovazione²⁵.

Tuttavia è impossibile formare cittadini competenti digitali senza una guida competente. In questo senso, riprendendo la metafora dell'oceano, nel contesto scolastico è impossibile che un insegnante che non sa stare a galla possa insegnare ad uno studente, a farlo. Di conseguenza sia gli insegnanti e che gli studenti rischiano di “affogare” in questo oceano digitale.

Pertanto, la Commissione Europea, consapevole dell'importanza della scuola per lo sviluppo delle competenze digitali per la cittadinanza, ha sviluppato anche il Quadro delle Competenze

25. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/competenze-digitali-a-scuola-come-usare-il-digcomp-2-1/>.

Digitali per i Docenti (DigCompEdu: Digital Competence Framework for Educators), sulla base del modello DigComp.

In un articolo²⁶, Antonio Fini analizza le caratteristiche di tale modello, concludendo che “il DigCompEdu presenta aspetti decisamente innovativi (ad esempio l’attenzione alle tecniche di ricerca educative e al benessere digitale) rispetto ai modelli più orientati sulle abilità tecnologiche”.

Dichiara interessante anche “la prospettiva duplice della competenza digitale “per il docente”, intesa come strumento per lo sviluppo professionale e la formazione continua dell’insegnante e “per lo studente”, nell’ottica della responsabilità in carico alla scuola (transitivamente trasferita ad ogni singolo insegnante) relativa allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, intese in modo ormai inequivocabile come competenze di base e di cittadinanza”

Però se prendiamo in considerazione la competenza del DigComp 2.1 “Valutare dati, informazioni e contenuti digitali”, quanti docenti e studenti sono in grado di valutare e comprendere la validità e l’affidabilità di una fonte o di una informazione trovata in Rete? Oggi, giovani e adulti dimostrano di avere serie difficoltà a discernere tra un’informazione e l’altra, a comprendere che tutto ciò che si legge in Rete non è sempre vero, perciò, sarebbe opportuno comprendere che prima di dare una notizia, è necessario verificarla, informarsi sulla provenienza e la veridicità e affidabilità di una fonte. Bisogna imparare ad abitare l’oceano digitale e non solo, in sicurezza, criticamente, consapevolmente e nel rispetto reciproco.

Diventare digitalmente competenti, come più volte ribadito, non significa solo sapere padroneggiare le tecnologie ma significa soprattutto, essere consapevoli dei diritti e dei doveri di convivenza civile e di partecipazione attiva alla vita democratica nella

26. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/che-cose-digcompedu-per-le-competenze-digitali-di-docenti-e-educatori/>.

dimensione virtuale (non meno importante di quelle “reale”), aspirando ad una “cittadinanza piena, attiva e informata”.

Concludendo, le competenze digitali per la cittadinanza rappresentano una vera e propria sfida per la formazione di cittadini consapevoli, attivi e critici, che potrebbe essere ripresa a partire da azioni formative realizzate sulla base del nuovo “Sillabo per lo sviluppo dell’Educazione Civica Digitale”, elaborato dal MIUR., e finalizzate allo sviluppo di una coscienza civica dei nuovi cittadini.

IL SILLABO PER LO SVILUPPO DELL’EDUCAZIONE CIVICA DIGITALE: SPIRITO CRITICO E RESPONSABILITÀ

La Legge 92/2019 sancisce il “ritorno” dell’Educazione Civica come disciplina obbligatoria. La finalità, riportando le parole dell’allora ministro, Marco Bussetti, è quella di “educare alla cittadinanza attiva, al rispetto delle regole, all’accoglienza e all’inclusione, valori alla base di ogni democrazia. [...] formare cittadini responsabili e promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità”²⁷.

Tale legge²⁸, all’art. 1 sancisce che l’educazione civica deve promuovere i principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale, diritto alla salute e al benessere della persona. Tra i contenuti dell’insegnamento da sviluppare è prevista anche l’Educazione alla Cittadinanza Digitale (a cui l’art. 5 è dedicato) i cui obiettivi sono:

1. Analisi e valutazione della credibilità e affidabilità di fonti, informazioni e contenuti digitali;

27. <https://www.tuttoscuola.com/educazione-civica-a-settembre-sui-banchi-di-scuola-il-testo-integrale-del-ddl/>.

28. http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/18/DDLPRES/O/1108181/index.html?part=ddlpres_ddlpresi-articolato_articolato1.

2. Competenze nell'uso delle tecnologie e della comunicazione in specifici contesti;
3. Utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; utilizzare le tecnologie per una crescita personale e per sviluppare una cittadinanza partecipativa;
4. Conoscenza delle norme comportamentali e interazionali da osservare negli ambienti digitali (Netiquette)
5. Gestione e protezione della propria identità digitale, della propria reputazione e dei propri dati sensibili nel rispetto di dati e identità altrui;
6. Conoscenza di normative e tutele per la riservatezza dei propri dati personali, applicate dai servizi digitali;
7. Essere in grado di controllare gli eventuali pericoli legati all'ambiente digitale che possono influire sul benessere psico-fisico e sull'inclusione sociale, individuando comportamenti riconducibili al bullismo e cyberbullismo.

La definizione “tradizionale” voluta dalla Ministra Fedeli, ovvero Educazione Civica, non è casuale e sottintende, da una parte la volontà di non abbandonare le dimensioni fondamentali dell'educazione civica, quali educazione al rispetto e alla sostenibilità con tutto il loro corpus di conoscenze e competenze; dall'altra però non è sufficiente applicare i canoni “tradizionali” dell'educazione civica all'interno di un mondo “fluido” e sempre connesso, che richiede nuove conoscenze ma soprattutto nuove consapevolezze. Per educazione civica digitale si intende una nuova dimensione della cittadinanza, integrata nel curriculum di cittadinanza della scuola italiana. Tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006, figurano anche le “competenze sociali e civiche”, competenze trasversali interconnesse e integrate con le altre 8 competenze chiave, agite sinergicamente per raggiungere una piena partecipazione attiva e democratica alla vita civile.

La nuova Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018²⁹ rispetto a quella del 2006, sostituisce due voci (la 5: imparare a imparare e la 6: competenze sociali e civiche) riaggregandole in due nuove:

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare:
“consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all’incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo”.

- Competenza in materia di cittadinanza:
“si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità. (...) (...) 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 a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale.”

29. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

La competenza civica nello specifico è fondata sulla conoscenza sia a livello teorico che esperienziale dei concetti di dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza e giustizia, così come sono descritti nella Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea³⁰. Alla scuola è affidato il compito di formare e promuovere una cittadinanza analogico-digitale attiva e proattiva, partecipante e partecipata, responsabile sia a livello individuale che collettivo, rispettosa della legalità. Oggi nella società iperconnessa, per essere cittadini consapevoli e proattivi è indispensabile sapersi orientare nel mondo digitale, conoscere rischi, potenzialità e norme di comportamento, puntando allo sviluppo di un senso di responsabilità, di prudenza e spirito critico nel loro utilizzo. Un altro obiettivo è quello di far riflettere sulle implicazioni sociali, etiche e culturali che il cambiamento tecnologico comporta, riferito soprattutto ai più giovani, i maggiori consumatori delle tecnologie digitali. In questa prospettiva, bisognerà governare il cambiamento tecnologico, sociale e culturale, non subirlo, per orientarlo verso obiettivi sostenibili a favore degli stessi utenti. Tuttavia, è impossibile muoversi verso uno sviluppo etico e sostenibile dell'ambiente virtuale, se i nuovi cittadini del mondo non vengono educati in tal senso, sin dalla prima scolarizzazione.

In questa direzione, il MIUR ha pubblicato sul sito di *Generazioni Connesse*, un sillabo relativo all'Educazione Civica Digitale³¹, in cui viene sottolineata una questione fondamentale, ovvero la necessità per la scuola di munirsi di un curriculum sui media digitali che, non solo, produca un'alfabetizzazione funzionale, ma che sviluppi principalmente la giusta consapevolezza per un

30. *Carta diritti fondamentali Unione Europea* (CDFUE), anche nota come Carta di Nizza. Proclamata una prima volta nel 2000 a Nizza e una seconda volta nel 2007 a Strasburgo da Parlamento, Consiglio e Commissione.

31. Consultabile a questo indirizzo: https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/ECD/ECD-sillabo.pdf.

loro uso critico e responsabile. Secondo Pier Cesare Rivoltella³² questo framework sull' Educazione Civica Digitale rappresenta "un documento di portata storica" perché esso allinea l'Italia all' Europa in tema di Media Literacy, dal momento che il nostro Paese non l'ha mai inserita nel curriculum.

Il Sillabo è stato elaborato da un gruppo di esperti e rappresentanti del mondo scolastico, accademico e della società civile, con lo scopo di inquadrare il corpus dei temi e dei contenuti che sono alla base dello sviluppo di una piena cittadinanza digitale degli studenti. Con il termine "educazione civica digitale" non si intende una riconversione dell'educazione civica ai tempi della rivoluzione digitale, ma "una nuova dimensione che aggiorna e integra l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica"³³.

Essa, dunque, si "allarga" alla dimensione digitale e al suo interno individua alcune parole chiave:

- Spirito critico: sottolinea l'esigenza di rendere gli studenti pienamente consapevoli delle implicazioni sociali, culturali ed etiche celate dietro le potenzialità delle tecnologie, affinché si possa governare il cambiamento, orientandolo verso obiettivi di rispetto e sostenibilità;
- Responsabilità: sottolinea che per poter essere prosumer (non solo fruitori ma anche produttori e autori di contenuti digitali), chi utilizza i media digitali ha il dovere di considerare gli effetti delle proprie azioni.
- Capacità: saper sfruttare le potenzialità delle tecnologie per l'apprendimento, la socialità, la creatività e la partecipazione,

32. <http://www.morcelliana.net/img/cms/Materiali%20on%20line/essere%20a%20scuola/2018/7%202018%20-%20marzo/Editoriale%20EaS%207.pdf>.

33. <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/>.

minimizzando e gestendo in modo competente gli aspetti negativi legati, ad esempio, a comportamenti discriminatori o illegali.

Il syllabo è organizzato in 5 parti:

- Prima parte: è dedicata alla comprensione del cambiamento connesso a tecnologie digitali e connettività (Internet come perno di questa rivoluzione comunicativa, informazionale ma anche economica e sociale). Gli studenti devono comprendere che il cambiamento riguarda ogni ambito della società, dalla scuola al mondo del lavoro, fino al funzionamento della stessa democrazia.
- Seconda parte: è dedicata alla comprensione delle conseguenze di tale cambiamento, sulla nostra dimensione individuale e sociale. Vengono affrontati non solo i rischi ma anche le competenze necessarie per dar vita a strategie comportamentali positive. Serve a sviluppare comportamenti corretti nell'uso dei media, insegna capire cosa e come pubblicare, sviluppando un senso etico e promuovendo la responsabilità di chi pubblica. Saper stare in Rete richiede prima di tutto collaborazione, rispetto per l'altro a partire dal linguaggio e di conseguenza anche una riflessione critica sui concetti di Identità e rappresentazione.
- Terza parte: è dedicata all'educazione all'informazione (information literacy) e allo sviluppo delle competenze necessarie alla ricerca, raccolta, utilizzo e conservazione di informazioni. È utile per imparare a riconoscere le fake news e analizzare i contenuti in modo critico, oltre che permettere agli studenti di investigarne le dinamiche di origine.
- Quarta parte: è dedicata alle implicazioni della quantificazione e della computazione, all'importanza della comprensione del "dato" e allo sviluppo di competenze di base in campo

matematico-statistico (big-data, machine learning, intelligenza artificiale) che avranno un impatto sempre più importante nelle grandi decisioni etiche, sociali e politiche. Non significa sviluppare competenze funzionali ma rapportarsi all'innovazione in maniera critica. Significa preparare gli studenti ad un futuro in cui le grandi questioni etiche legate allo sviluppo tecnologico, occuperanno un ruolo centrale nel dibattito politico di tutto il mondo.

- Quinta parte: è dedicata al nesso tra cittadinanza e creatività digitale, perché l'appropriazione creativa delle tecnologie, quali "oggetti culturali", permette allo studente di sviluppare una maggiore consapevolezza delle potenzialità e maggiore responsabilità verso le implicazioni del creare e diffondere contenuti digitali in Rete.

Per permettere ai soggetti di muoversi in sicurezza e in modo responsabile nella società fluida e complessa, deve essere attuata una strategia che metta in risalto, non solo gli aspetti negativi o pericolosi legati alle tecnologie, ma anche e soprattutto le opportunità e le potenzialità di cui queste sono portatrici. La scuola deve aiutare gli studenti ad affrontare la complessità dell'era digitale, e attraverso strategie positive deve promuovere lo sviluppo di una cittadinanza digitale che si traduce anche e soprattutto "nella capacità degli studenti di appropriarsi dei media digitali per diventare consumatori critici e responsabili di contenuti e nuove architetture".

Al fine di utilizzare responsabilmente e adeguatamente le tecnologie digitali, il pensiero critico assume un ruolo importante. John Dewey è stato uno dei primi a enfatizzare il discorso sul pensiero riflessivo e, come sostiene Lipman, rappresenta "il vero precursore del pensiero critico del nostro secolo"³⁴. Riprendendo l'opera *De-*

34. Cfr. M. Lipman, *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano, 2018

mocracy and Education, l'autore sottolinea come Dewey avesse già rimarcato l'importanza del pensiero nell'educazione, dal momento che per dar vita ad una vera e propria democrazia, i bambini devono imparare necessariamente a pensare con la propria testa³⁵.

Nella nuova Raccomandazione del Consiglio del 2018, viene menzionato il pensiero critico, quale elemento che, insieme ad altre abilità, sottende a tutte le competenze chiave. Il pensiero critico potrebbe aiutare gli studenti non solo a prevedere ciò che potrebbe essere necessario in futuro, ma anche a determinare i possibili effetti delle decisioni prese nel presente, perché le azioni responsabili sono sempre determinate dalla riflessione e dall'anticipazione.

Concludendo, il nuovo Framework di Educazione Civica Digitale pone l'attenzione sui processi educativi in grado di promuovere la creatività, il pensiero critico e la responsabilità degli studenti che abitano la società informazionale e che si avvicinano ai media digitali non come strumenti, ma come dimensione della loro esistenza e del loro essere cittadini. L'educazione al dialogo, alla collaborazione, alla responsabilità, alla sicurezza, oggi, è indispensabile per fronteggiare, fuori e dentro la scuola, situazioni problematiche legate al digitale e non, dal bullismo al cyber-bullismo, a forme e stili di comunicazione violenti, aggressivi, denigratori, irrispettosi e lesivi della reputazione altrui.

CONCLUSIONI

Da quanto emerso dal presente lavoro le competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione Europea a partire 2006 e fino al 2018, devono diventare parte integrante delle strategie di insegnamento/apprendimento. Sono tutte

35. Cfr. G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma, 2015.

ugualmente importanti e ciascuna permette al futuro cittadino di vivere “una vita positiva nella società della conoscenza”³⁶ andando a definire il profilo finale dell’alunno come persona competente e come cittadino responsabile. Alcune di queste competenze chiave sono più improntate all’apprendimento delle discipline mentre altre, quelle trasversali, sono indispensabili per apprendere nell’arco della vita e perciò concorrono a definire il progetto di vita dello studente. Sono tutte interconnesse e devono essere agite per garantire a tutte le persone il pieno esercizio della cittadinanza. Alla scuola è affidato il compito di formare i bambini del XXI secolo, i futuri cittadini, insegnando loro ad esercitare, sin da piccoli, i propri diritti ma anche a rispettare i loro doveri di cittadino, sia nella dimensione analogica che in quella digitale.

La nuova società è in continuo mutamento, lo stesso Bauman parla di società “fluida”, “liquida”, all’insegna dell’incertezza, pertanto, l’acquisizione delle competenze deve essere pensata in un’ottica di aggiornamento continuo, durante tutto l’arco della vita per diventare un “lifelong learner”, ma anche attraverso il rafforzamento e lo sviluppo di alcune abilità, quali il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi, la creatività, lo spirito di adattamento, che permetteranno ai futuri cittadini di gestire il cambiamento trovando soluzioni concrete a situazioni complesse; i giovani devono implementare e addestrare quella resilienza, di cui parla ampiamente Goleman, rafforzando la capacità di gestire le difficoltà, di far fronte a cambiamenti improvvisi, di uscire da situazioni complesse e critiche, intese non come ostacoli ma come opportunità di cambiamento³⁷.

La Scuola rappresenta uno degli ambienti principali per coltivare la resilienza, che diventa fondamentale per il benessere di

36. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>

37. Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano, 1995.

una persona che vive in una società, come quella attuale, corrosa dalla violenza verbale e dall'odio gratuito in rete.

La situazione che stiamo vivendo ne è la dimostrazione: tra *fake news* e utenti scatenati che insultano e offendono attraverso piattaforme di social network. Sembra che il rispetto e la buona educazione non siano di casa negli ambienti virtuali. Perciò, è importante comprendere e far comprendere, a giovani e adulti, che in rete, così come nella vita "reale", non ci spettano solo dei diritti ma anche dei doveri. Il rispetto dell'altro, la tolleranza, il senso di legalità e di convivenza civile non si imparano sui libri di testo ma attraverso le esperienze di vita quotidiana.

Pertanto, la scuola e la famiglia diventano i contesti primari in cui coltivare questi valori e sviluppare le buone prassi. Sono gli adulti che, in primis, dovrebbero dare l'esempio, facendo comprendere ai minori quali sono i loro doveri e le loro responsabilità e combattendo qualsiasi forma d'odio e violenza, tanto nella vita reale quanto in quella virtuale, non meno importante. Se non loro, chi può assolvere a questo urgente compito?

In questa prospettiva è necessario stabilire una nuova alleanza tra scuola e famiglia, che permetta di trovare un punto di incontro tra ciò che si impara a scuola e al di fuori di essa. Non meno importante è l'urgenza di un'educazione ai media più solida e concreta che non deve realizzarsi né esaurirsi nei contesti scolastici (formali) ma deve aprirsi a tutto l'arco della vita, e quindi anche in contesti informali.

La soluzione non è certamente ignorare l'universo digitale, né demonizzarlo, né incutere paure e timori. Volenti o nolenti dobbiamo accogliere la tecnologia, con le sue opportunità e rischi annessi. La scuola, gli insegnanti, i genitori non possono ignorare questi strumenti. Se gli adulti non imparano a comprendere il mondo comunicativo dei giovani non sarà possibile stabilire con loro una relazione di guida e sostegno all'uso consapevole e responsabile dei media.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*, "Journal of Personality and Social Psychology", 71, 364-374.
- Bauman Z. (2011), *La fine dell'intimità nell'era di Facebook*. Link: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/la-fine-dellintimita-nellera-di-facebook/>.
- Cameron-Curry L., Pozzi M., Troia S. (2014), *Educare alla cittadinanza digitale. Un viaggio dall'analogico al digitale e ritorno*, Trento, Tangram.
- De La Pierre M. (2011), *New Media e cultura convergente*, in <http://blog.dotflorence.com/formazione-web-turistico/new-media-e-cultura-convergente/>.
- Dipace A. (2019), *Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente*, in *Scienze umane tra ricerca e didattica*, a cura di Cipriani G., Cagnolati A., Volume II, Il Castello Edizioni, Foggia, pp. 403-416.
- Ferrari A., Troia S. (2015), *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*, Estratto da http://www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/09/digcomp_Ferrari_Troia1.pdf.
- Ferri, P. (2014). *I nuovi bambini*, Milano, Bur.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori.
- Floridi L. (2012), *La rivoluzione dell'informazione*. Torino, Codice Edizioni.
- Gilster, Paul, *Digital Literacy*, New York, Wiley, 1997.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Greco B., Parente M., De Paoli C. (2019) (a cura di), *I diritti dei bambini e dei ragazzi e l'innovazione digitale (workshop paper)*, in "I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza di fronte alle sfide del presente", Istituto degli Innocenti. Consultabile all'indirizzo: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/area-riservata/03_innovazione-digitale.pdf.
- Lazzari, M. (2013), *La comunicazione degli adolescenti in Rete tra opportunità, rischi, consapevolezza e fragilità*, in M. Lazzari, & M. Jacono Quarantino (a cura di), *Identità, fragilità e aspettative nelle reti sociali degli adolescenti* (pp. 193- 203), Bergamo, Sestante edizioni.
- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero.*, Milano: Vita e pensiero, p. 47.
- Membretti A. (a cura di) (2010), *Educare alla cittadinanza digitale. Per un utilizzo attivo dei media a scuola e nel territorio*, Como-Pavia, Ibis.
- Midoro V. (2007). *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*. TD-Tecnologie Didattiche, 41, 15 (2), pp. 47-54.

- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nirchi S. (2016), *Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola*. "FORMAZIONE & INSEGNAMENTO", Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, Anno XIV, n. 3, pp. 179-188.
- Pennetta A. L. (2019), *Bullismo, Cyberbullismo e nuove forme di devianza*, G. Giappichelli Editore, Milano.
- Premsky, M. (2009), *Homo sapiens digital: From digital natives and digital immigrants to digital wisdom*. "Innovate", 5, 3. Il testo è tradotto in italiano sull'ultimo numero della rivista TD, 50, pp. 17-24.
- Premsky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, NCB University Press, vol.9, n.5, 1-6.
- Ranieri M., Manca S. (2013), *I social nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento, Erickson
- Riva G. (2010), *I Social Network*, Edizione Il Mulino.
- Rivoltella P. C., *Educazione Civica Digitale*, in "Essere a scuola", Morcelliana Editrice, n.7, marzo 2018, pp. 1-2. <http://www.morcelliana.net/img/cms/Materiali%20on%20line/essere%20a%20scuola/2018/7%202018%20-%20marzo/Editoriale%20EaS%207.pdf>.
- Rivoltella P.C. (2010), *La screen generation: media, culture e compiti dell'educazione*, in "Cittadini in crescita", Rivista del Centro Nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Nuova serie, 2, pp. 5-9.
- Rivoltella, P.C. (2008), *La comunicazione nell'era digitale. Prospettive di intervento formativo*. Relazione all'Incontro Mondiale delle Facoltà di Comunicazione delle Università Cattoliche, link <http://images.comune.savona.it/1r/f/ServiziSociali/la/lacomunicazionedigitale.pdf>.
- Rivoltella, P.C. (2006), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C., *Media digitali, apprendimento, formazione*, in http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/allegati/35539/Rivoltella_Media-digitali-apprendimento-formazione.pdf.
- Romano R.G. (2017), *Famiglia, scuola e mondo virtuale. Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche*. In "Annali online della didattica e della formazione docente", vol. 9, n. 13, pp. 90-106.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari
- Spadafora G. (2015), *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma

- Troia S. (2018), *Dalla scuola alla cittadinanza digitale*, Milano-Torino, Pearson Italia
- Troia S. (2017), *Sicuri online. Formare i nuovi cittadini digitali*, Milano, Pearson
- Ferrari A., Troia S. (2015), *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*. Estratto da http://www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/09/digcomp_Ferrari_Troia1.pdf.
- Ugolini F.C. (2016), *Quale competenza digitale per l'ecosistema mediale sociale e autoriale? Un'analisi dei riferimenti internazionali del Piano Nazionale Scuola Digitale*, in "Pedagogia oggi", n. 2, p. 184

SITOGRAFIA

- Raccomandazione del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Lanfrey D., Solda D, 2018, Cos'è il curriculum di educazione civica digitale e perché serve alle scuole e all'Italia, in *Agenda Digitale*: <https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/cose-curriculum-educazione-civica-digitale-perche-serve-alle-scuole-allitalia/>
- Rivoltella P.C., Da Marc Prensky a Mark Prensky, <http://piercesare.blogspot.com/2010/10/da-marc-prensky-marc-prensky.html>
- Dichiarazione dei diritti in Internet: https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/commissione_internet/dichiarazione_dei_diritti_internet_publicata.pdf
- Garante della Privacy: www.garanteprivacy.it
- Sillabo di Educazione Civica Digitale: https://www.generazioniconnesse.it/site/_file/documenti/ECD/ECD-sillabo.pdf
- DigComp 2.1 tradotto in italiano: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf
- Competenze digitali AGID: <https://docs.italia.it/media/pdf/lg-competenzedigitali-docs/stabile/lg-competenzedigitali-docs.pdf>
- Linee di orientamento per azioni di prevenzione e contrasto al bullismo e cyber-bullismo, 2015:

https://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf
Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/o/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-910ofd63e2be?version=1.0>
Piano Nazionale Scuola Digitale: https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
Cyberbullismo: <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/oooo/oo/oo/cyberbullismo--2/>
Safer Internet Day 2020, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/safer-internet-day2020-together-for-a-better-internet-domani-a-napoli-l-evento-con-la-ministra-azzolina>
Troia S., Il benessere nell'ambiente digitale. Cyberbullismo...e non solo!
<https://it.pearson.com/genitori/secondaria-2-grado/educazione-digitale/benessere-ambiente-digitale-cyberbullismo.html>
CENSIS: "Verso un uso consapevole dei media digitali". 2016, https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/indagine_censis_polizia_postale.pdf
Miur, Studenti, computer e apprendimento: dati e riflessioni. Uno sguardo agli esiti delle prove in Lettura in Digitale dell'indagine OCSE PISA 2012 e alla situazione in Italia: https://www.istruzione.it/allegati/2016/MIUR_2015-Studenti-computer-e-apprendimento.pdf
Legge sulla "Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali": www.garanteprivacy.it
Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/3/17G00085/sg>
Legge 13 luglio 2015, n. 107 (la Buona Scuola): <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2013): <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>
INDIRE, Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola: http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_v5_WEB.pdf
Commissione Europea, Libro Bianco sul futuro dell'Europa: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-olitical/files/libro_bianco_sul_futuro_dell_europa_it.pdf

- Troia S., 2017, Competenze digitali a Scuola, come usare il DigComp 2.1, agenda digitale: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/competenze-digitali-a-scuola-come-usare-il-digcomp-2-1/>
- Bencivenni A., 2018, Scuola, basta col mito delle competenze digitali: stiamo dimenticando la cosa più importante, Agenda Digitale: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-basta-col-mito-delle-competenze-digitali-stiamo-dimenticando-la-cosa-piu-importante/>
- Fini A., 2017, Che cos'è DigCompEdu, per le competenze digitali di docenti e educatori: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/che-cose-digcompedu-per-le-competenze-digitali-di-docenti-e-educatori/>
- AGCOM, Libro bianco media e minori 2.0: <https://www.agcom.it/documents/10179/9285349/Documento+generico+16-01-2018/17e4f243-daa2-435f-a78f-b1e30755edbc?version=1.0>
- Commissione europea, Agenda Digitale europea:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:sio016>



Modello di laboratorio per l'insegnamento
dell' Educazione civica. Progetto EDU.CI
di Carolina Leva, Antonella Tiano



“L’istruzione non è la preparazione alla vita,
l’istruzione è la vita stessa.”

JOHN DEWEY

Cosa è necessario per educare alla cittadinanza globale? Diventa indispensabile, nel nostro momento storico, guidare gli studenti a capire e apprezzare i diritti umani in modo da renderli adulti consapevoli.

Le scuole hanno un ruolo prioritario in quanto dovrebbero sviluppare strategie di educazione alla cittadinanza, inserendo attività *ad hoc* in ogni curriculum e garantendone la piena attuazione¹.

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale². Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all’interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie³.

1. F. M. Reimers, G. Barzanò, L. Fisichella, M. Lissoni, *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*. a cura di Fernando M. Reimers, p. 14.
2. *Indicazioni Nazionali infanzia e primo ciclo istruzione*, Roma 2012, p. 6.
3. *Ivi*, p. 9.

È fondamentale, in virtù di quanto stabilito anche dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, promuovere in tutti gli allievi *‘la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell’Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona*⁴.

La finalità del progetto EDU.CI (CENTRO DI DOCUMENTAZIONE SULL’EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA E ALLA CITTADINANZA) è la promozione della cultura della cittadinanza e della democrazia nel sistema scolastico calabrese, al fine di prevenire e limitare la dispersione scolastica e l’abbandono dei percorsi formativi, mediante lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza attiva e di inclusione sociale, volendo dimostrare che prediligere la legalità conviene sempre in quanto necessaria per un pieno incremento della democrazia. Il Progetto EDU.CI ha previsto un’azione di formazione nelle istituzioni scolastiche coinvolte. I docenti e le altre componenti della comunità scolastica che vi hanno partecipato, a seguito di una fase preliminare, hanno definito e sperimentato alcuni modelli laboratoriali di insegnamento dell’educazione civica, alla luce di quanto previsto dalla legge 20 agosto 2019 n. 92, che introduce l’educazione civica nell’insegnamento scolastico, che non può non ispirarsi al modello deweyano per cui *la scuola deve rappresentare “il laboratorio della democrazia”, democrazia intesa come un modo di vivere “way of life”, verso cui ogni individuo deve naturalmente tendere nella sua individualità e nella sua naturale tendenza all’associazione*⁵. Durante le attività laboratoriali, i soggetti coinvolti hanno partecipato a momenti di riflessione, di scambio di idee, confrontandosi costruttivamente; da un’attenta

4. <https://www.gazzettaufficiale.it>, LEGGE 20 agosto 2019, n. 92.

5. Cfr. John Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma, 2018.

analisi scaturita dalle riflessioni dei vari gruppi è emersa l'importanza, nell'insegnamento dell'educazione civica, di una didattica trasversale, che vada ad interessare tutte le discipline, mettendo altresì in rilievo la necessità di un approccio cooperativo e di *peer tutoring*.

L'importanza del Cooperative Learning (apprendimento cooperativo) risiede in due aspetti fondamentali dell'apprendimento: il primo è l'effetto sinergico che si viene a creare tra gli allievi che collaborano e cooperano insieme, ciò permette di raggiungere risultati maggiori rispetto all'impegno esclusivo del singolo; il secondo si riferisce all'importanza del contatto e dell'interazione nell'ambiente di vita, difatti gran parte della conoscenza si costruisce socialmente. Nel Cooperative Learning anche il ruolo del docente deve necessariamente cambiare, diventando una guida e un facilitatore dei processi di apprendimento dei suoi allievi⁶. Si evince un aspetto significativo dell'apprendimento cooperativo, ovvero la cooperazione tra gli allievi; il gruppo è una risorsa e uno stimolo per ogni membro del gruppo, quest'ultimo diventa un mezzo di mediazione indispensabile per garantire ad ognuno di realizzare la migliore prestazione possibile⁷.

Il *Peer Tutoring* è un'importante strategia, la sua applicazione permette alle classi di diventare realmente inclusive; consiste nel coinvolgimento di alunni, nel ruolo di *tutor*, capaci di facilitare l'apprendimento dei compagni che, a loro volta, assumeranno il ruolo di *tutees*⁸. Le attività di tutoraggio permettono di constatare concretamente uno dei principi cardine del peer tutoring messo in luce da K. Topping (2014), ossia i bambini "imparano a essere formativi nei confronti dei loro *tutee*, sviluppano un senso di

6. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, p. 214.

7. http://memoesperienze.comune.modena.it/appr_cooperativo/pages/cos_e/intro_cos_e.htm.

8. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, pp. 206-207.

orgoglio e di autorealizzazione e acquisiscono fiducia e senso di responsabilità”⁹.

Nel *peer tutoring*, l’aiuto fornito al compagno *tutee* è organizzato in tempi, modi e azioni, coinvolgendo in modo attivo gli alunni della classe inclusiva, i quali devono rappresentare modelli formati e positivi. In questo modo la scuola diventa momento di incontro organizzato tra alunni con livelli di funzionamento differenti; i bambini/ragazzi coinvolti in un percorso di *peer tutoring*, nel ruolo di *tutor* (chi aiuta e sostiene) come in quello di *tutee* (chi viene aiutato e sostenuto), accrescono e migliorano nel corso del tempo abilità prosociali e le capacità cognitive e metacognitive¹⁰.

Durante le attività laboratoriali, i docenti hanno poi delineato i punti essenziali per costruire una Unità di Apprendimento (U.d.A.). Li indichiamo qui di seguito:

UDA _ FASI ATTUATIVE:

1. Descrizione del contesto:
 - a. la scuola
 - b. la classe
2. Organizzazione ed elaborazione
3. Competenze-chiave
4. Traguardi per lo sviluppo delle competenze
5. Obiettivi di apprendimento
6. Predisposizione della verifica
7. Metodologie
8. Raccordi tra le discipline

9. C. Munaro e I. Cervellin (2016), *Peer Teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative* (a cura di), Erickson, p. 55.

10. F. Caputo, C. Leva, *La Comprensione del Testo nei bambini con autismo. Strumenti e suggerimenti educativi didattici divenuti preziosi durante la pratica quotidiana*. rda, Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva, L’inclusione del Fare, Erickson, novembre 2018, pp.81-95, ISSN 2283-3188.

9. Strumenti e materiali
10. Fasi attuative
11. Tempi
12. Spazi
13. Verifica
14. Valutazione, autovalutazione, documentazione
15. Esempi di attività.

BIBLIOGRAFIA

- Caputo F., Leva C., *La Comprensione del Testo nei bambini con autismo. Strumenti e suggerimenti educativi didattici divenuti preziosi durante la pratica quotidiana*. DdA, Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva, L'inclusione del Fare, Erickson, novembre 2018, pp. 81-95, ISSN 2283-3188.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017, pp. 206-207.
- Indicazioni Nazionali infanzia e primo ciclo istruzione*, Roma 2012, p. 6.
- Cfr. John Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma, 2018.
- Munaro C. e Cervellin I. (2016), *Peer Teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative* (a cura di), Erickson, p. 55.
- Reimers F. M., Barzanò G., Fisichella L., Lissoni M., *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*. a cura di Fernando M. Reimers, p. 14.

SITOGRAFIA

- http://memoesperienze.comune.modena.it/appr_cooperativo/pages/cos_e/intro_cos_e.htm
- <https://www.gazzettaufficiale.it>, LEGGE 20 agosto 2019, n. 92.

“Egual” o “plurale”? La cittadinanza
e le sue possibili declinazioni in democrazia
di Spartaco Pupo



Quello di *cittadinanza* è un concetto da sempre abbinato al ruolo dell'individuo nella comunità d'appartenenza e che, in quanto tale, si definisce in termini sociali, prima ancora che politici.

Nel pensiero sociale e politico contemporaneo la cittadinanza non è solo intesa, in termini filosofici, come spazio di interazione disciplinato da regole fisse e immutabili, contenitore di diritti e doveri individuali e di gruppo, su cui si concentrano teorie politiche a orientamento empirico¹, ma si identifica anche con la consapevolezza che le odierne democrazie si compongano di cittadini spesso disuniti e che “si interrogano sui propri livelli di giustizia, hanno punti di vista contrapposti ma, in date condizioni, sono più orientati a risolvere i problemi che ad ignorarli”².

In altre parole, la cittadinanza, come concetto poliedrico, controverso e oggetto delle più svariate declinazioni – politiche,

1. Per una efficace sintesi delle principali teorie di questo tipo, si veda M. Ferrera, voce *Cittadinanza*, in R. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino, *Dizionario di Politica. Nuova edizione aggiornata*, Utet, Torino 2016, pp. 110-112. Per una storia dell'idea di cittadinanza, si veda: P. Costa, *Cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2013; Id., *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 4 voll., Laterza, Roma-Bari 1999; B. S. Turner, *Handbook of Citizenship Studies*, Sage, Thousand Oak 2003; M. P. Paternò, *Dall'eguaglianza alla differenza. Diritti dell'uomo e cittadinanza femminile nel pensiero politico moderno*, Giuffrè, Milano 2006; S. Mezzadra (a cura di), *Cittadinanza. Soggetti, ordine, diritto*, Clueb, Bologna 2004.

2. J. Hochschild, *Disjunction and Ambivalence in Citizens'Political Outlooks*, in G. Marcus, R. Hanson (a cura di), *Reconsidering the Democratic Public*, The Pennsylvania State University Press, University Park 1993, p. 206. È mia la traduzione dall'inglese di questa e altre citazioni di seguito proposte e tratte da volumi in lingua originale di cui non è indicata l'edizione italiana.

giuridiche, filosofiche – non può essere del tutto disconnesso dalle storie e dalle prassi che pongono le persone in relazione con le loro comunità³.

Da una tale prospettiva d'analisi critica, che tenga conto di questa eterogeneità semantica e disciplinare, diventa irrinunciabile ai fini della piena comprensione del significato di cittadinanza *democratica* l'attitudine allo "scegliere razionalmente"⁴. Per alcuni tra i più influenti autori della seconda metà del Novecento, infatti, fondandosi il nesso cittadinanza-liberalismo sulle capacità relazionali di individui razionali, la cittadinanza o si proietta quasi automaticamente in un tipo di convivenza *egualitaria*, e come tale *giusta*, o per altra via si dirige verso assetti socio-politici pluralistici, rivelandosi essa sempre più, a livello globale, una cittadinanza *multiculturale*⁵ in società fondate essenzialmente sulle premesse del costituzionalismo liberale, universalmente valide e in grado di integrare gruppi umani dai valori spesso divergenti, se non proprio opposti.

Se, dunque, la cittadinanza, quale ideale fondante delle odierne democrazie, sia da considerarsi un bene o una responsabilità, dipende da come viene declinata culturalmente. Gli approcci teorici, a tale riguardo, si differenziano non poco. Qui ci si propone di ricostruire, ponendole per la prima volta confronto nella storia recente degli studi socio-politici contemporanei, due tra le più influenti visioni della cittadinanza affermatesi nell'ultimo trentennio del Novecento negli Stati Uniti d'America, che rimane l'area di rielaborazione privilegiata di questo importante concetto politico.

3. Tra i più recenti lavori dedicati ai possibili modi in cui la cittadinanza ha preso forma durante l'età contemporanea e alle diverse «concrezioni storiche» che la riguardano, si segnala il volume di M. Aglietti, C. Calabrò (a cura di), *Cittadinanze nella storia dello Stato contemporaneo*, Franco Angeli, Milano 2017.

4. A. Gutmann, *Undemocratic Education*, in N. Rosenblum (a cura di), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge 1989.

5. Cfr. W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale* (1995), Il Mulino, Bologna 1999.

La prima, più nota perché più commentata, specialmente in Italia, è la visione offerta da John Rawls (1921-2002), docente a Harvard, uno dei massimi filosofi politici del Novecento, l'interprete più influente, a livello internazionale, del socialismo liberale, meglio noto come *liberal*, nonché iniziatore di un procedimento particolare per la definizione della cittadinanza cosiddetta *eguale* fondato sull'"astrazione" contrattualistica; la seconda visione è l'esito delle ricerche in campo sociale di Robert A. Nisbet (1913-1996), sociologo, storico della cultura, docente nell'Università della California, uno degli esponenti più influenti del conservatorismo intellettuale americano che, in polemica con l'astrattismo dei filosofi politici contemporanei, sostiene l'importanza di una cittadinanza *plurale* in linea con l'orientamento politico *conservative*, in grado di affrontare la complessità del presente partendo da un'analisi storico-realistica della società.

Si tratta, in definitiva, di due modi opposti di intendere la cittadinanza che riflettono due diverse concezioni del mondo, della società e della politica e che non escludono, anzi la contemplan a tratti anche direttamente, la prospettiva dell'educazione, quale ambito di riflessioni parallelo, se non qualificante, rispetto a quello propriamente politico, da cui purtuttavia essa deriva.

RAWLS E L'IDEA DI UNA "EGUALE CITTADINANZA"

Il carattere innovativo della teoria etico-politica di Rawls all'interno del panorama del socialismo politico novecentesco consiste soprattutto nella ridefinizione del contrattualismo moderno attraverso l'utilizzazione di modelli di comportamento razionale di tipo economico, che ha come principale conseguenza la formazione di una giustizia equa, ideale etico-politico posto a garanzia della salvaguardia dei diritti fondamentali di ciascun individuo. Rawls stesso non esita a definirsi l'ultimo dei contrat-

tualisti, dichiarando, in *Una teoria della giustizia* (1971), di volere “presentare una concezione della giustizia che generalizza e porta a un più alto livello di astrazione la nota teoria del contratto sociale, quale si trova ad esempio in Locke, Rousseau e Kant”⁶.

Il contrattualismo moderno, come orientamento filosofico-politico per cui lo Stato nasce da un contratto tra individui *liberi e uguali*, si afferma tra il XVII e il XVIII secolo per opera della scuola del diritto naturale: attraverso il *contratto* gli individui convengono di abbandonare definitivamente lo stato di natura – dove, benché liberi e uguali, essi sono tuttavia privi di garanzie – e di formare una società civile con la sottomissione volontaria a un potere sovrano. Per Thomas Hobbes, vero iniziatore del contrattualismo, la cessione o alienazione dei diritti da parte degli individui dev’essere quasi totale (l’unico escluso è il diritto alla vita), poiché solo un potere *assoluto*, nel senso di svincolato dall’assoggettamento a qualsiasi altro potere superiore, permette agli uomini dominati da passioni antisociali, quali la brama di potere, ricchezza e gloria, di convivere in pace. Per John Locke, fautore di una antropologia meno pessimistica di quella hobbesiana, gli individui conservano tutti i diritti naturali fuorché quello di farsi giustizia da sé, che è il fondamento dello Stato liberale (o limitato) nato proprio dalla teoria lockeana, poiché garantisce un’ampia sfera di libertà civili. Per Jean-Jacques Rousseau, con il *contratto sociale*, che come è noto è l’espressione con cui il ginevrino titola la sua opera politica maggiore, gli individui cedono la totalità dei loro diritti a tutta la comunità politica, per riprenderseli in quanto cittadini, ossia come perfettamente eguali del corpo sovrano. Secondo alcuni, è con Rousseau che nasce lo Stato *democratico* moderno, nel quale la volontà collettiva diviene sovrana. In Immanuel Kant il contratto, più che un fatto storico, è un ideale regolativo fondato sulla osservazione razionale per cui, quando il sovrano fa le leggi, le

6. J. Rawls, *Una teoria della giustizia* (1971), Feltrinelli, Milano 1991, p. 27.

fa come se esse dovessero derivare dal consenso deliberato dei cittadini. Come in Locke, anche in Kant il potere dello Stato incontra precisi limiti nei diritti degli individui in quanto il filosofo tedesco è contro qualsiasi ipotesi di Stato *paternalistico*, tendente cioè ad accompagnare l'individuo in tutto il corso della sua vita scegliendo in sua vece il proprio destino e quindi limitandone la libertà. Nel corso del Novecento l'impostazione contrattualistica è ripresa da Rawls come criterio razionale regolativo di base con cui orientarsi nella ricerca di soluzioni di equità sociale nei sistemi democratici di massa⁷.

Il contrattualismo di Rawls, tuttavia, per sua stessa ammissione, si differenzia da quello moderno, sia perché intende proporre un modello di società giusta mai conosciuto in precedenza, sia perché presenta un carattere altamente teorico, della situazione iniziale:

“La posizione originaria di uguaglianza – egli precisa – corrisponde allo stato di natura della teoria tradizionale del contratto sociale. Naturalmente questa posizione originaria non è considerata come uno stato di cose storicamente reale, e meno ancora come una condizione culturale primitiva. Va piuttosto considerata come una condizione puramente ipotetica”⁸.

7. Per un approfondimento della teoria contrattualistica nelle diverse forme che essa assunto in epoca moderna e contemporanea, si vedano: P. Comanducci, *Contrattualismo, utilitarismo, garanzie*, Giappichelli, Torino 1991; A. Burgio, *Per un lessico critico del contrattualismo moderno*, La Scuola di Pitagora, Napoli 2006; S. Veca, *La società giusta: argomenti per il contrattualismo*, Il Saggiatore, Milano 2010; S. Rodeschini, *Stati di natura. Saggio sul contrattualismo moderno e contemporaneo*, Carocci, Roma 2012. Il contrattualismo, già all'epoca della sua più ampia affermazione, venne fortemente criticato da David Hume, che la considerava come una dottrina basata su mere congetture e finzioni filosofiche inconciliabili con gli esiti concreti della realtà effettuale della storia, cui il governo proviene dalla “forza” (guerra, usurpazione, trasmissione ereditaria del potere, ecc.) e dall'abitudine degli individui all'obbedienza (mi permetto di rinviare, al riguardo, alla mia *Introduzione* all'edizione italiana degli scritti politici di D. Hume, *Libertà e moderazione. Scritti politici*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2016, pp. VII-LXXXI).

8. J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 28.

Rawls è abbastanza critico nei confronti dell'utilitarismo classico, che vedeva gli individui come meri contenitori di utilità e giustificava la moralità o amoralità delle azioni comportamentali a seconda della maggiore o minore felicità assicurata al maggior numero di persone. Il limite più importante dell'utilitarismo avviato da Jeremy Bentham, secondo Rawls, consiste nella mancata definizione di ciò che è la felicità "per tutti", ossia dell'uguaglianza nella distribuzione non tanto delle ricchezze o delle risorse materiali all'interno di un dato corpo sociale, quanto dei diritti e dei doveri, quindi della giustizia in base al presupposto inoppugnabile per cui "il fatto che alcuni abbiano meno affinché altri prosperino può essere utile, ma non è giusto"⁹.

Rawls riscopre la necessità di dare significato al concetto di *giustizia* a partire dalla visione della società come sistema di cooperazione sociale. Il metodo da seguire è necessariamente filosofico e consistente nell'astrazione dai principi e dalle convenzioni personali di ciascuno. A testimoniarlo sono alcuni dei passi più significativi di un'altra opera di Rawls, *Liberalismo politico* (1993), come quello seguente:

“Quando discutiamo di elementi costituzionali essenziali e di questioni di giustizia fondamentale, non dobbiamo appellarci a dottrine religiose e filosofiche comprensive – a quella che noi, come individui o membri di associazioni, consideriamo l'intera verità – né, poniamo, a complicate teorie economiche dell'equilibrio generale, se sono ancora *sub judice*”¹⁰.

Per Rawls, gli individui non possono fare a meno di creare speciali classificazioni delle diverse identità secondo domini sia "politici" che "non politici", e si sforzano di astrarli al massimo grado allorché si impegnano in un "dibattito politico nel foro

9. *Ivi*, p. 30.

10. J. Rawls, *Liberalismo politico* (1993), Edizioni Nuova Cultura, Roma 2008, p. 181.

pubblico” in cui, da “cittadini”, essi cercano di far valere l’“ideale della ragione pubblica”, valida tanto per i semplici elettori quanto “per i membri dei partiti politici, per i candidati in campagna elettorale e per i gruppi che li sostengono”¹¹.

In *Una teoria della giustizia*, Rawls delinea il concetto di cittadinanza indissolubilmente legato a una idea di Stato concepito come esito necessario di un contratto stipulato da individui razionali, di cui l’autore americano si serve per accreditare una dottrina della “giustizia come equità”, ossia fondata su principi modellanti l’assetto delle istituzioni. Rawls indica nei “principi di giustizia” il primo requisito delle istituzioni sociali, come la verità lo è dei sistemi di pensiero. Sono questi i principi di giustizia che individui razionali, liberi ed uguali sceglierebbero in una “situazione iniziale”, chiamata “posizione originaria”, una specie di stato di natura, di eguaglianza perfetta, in cui gli individui stessi si trovano all’oscuro da qualsiasi idea o convinzione circa la posizione sociale che spetterà a ciascuno di loro, quindi in una condizione in cui, in assenza di particolari interessi da difendere, in ognuno è presente l’intenzione di non essere danneggiato a causa della sua cittadinanza. Accordandosi su ciò che rende giusta una società e deliberando coperti da un “velo di ignoranza”, gli individui contraenti si esprimono sui principi di giustizia da far valere nell’assenza completa delle informazioni che potrebbero indurli a preferire ordinamenti morali vantaggiosi solo per loro stessi. Comportandosi da soggetti morali e adottando un atteggiamento il più possibile imparziale, gli individui determinano i loro diritti e doveri in un sistema di distribuzione di costi e benefici della cooperazione sociale. Trovandosi nelle condizioni di scegliere liberamente, essi non possono che accordarsi razionalmente su almeno due principi fondamentali relativi al funzionamento delle istituzioni: ciascun individuo potrà godere della massima

11. *Ivi*, p. 175.

libertà compatibile con una libertà analoga goduta dagli altri; le ineguaglianze economiche e sociali saranno tollerate soltanto se apporteranno dei benefici ai gruppi più svantaggiati. È così che gli individui naturali diventano cittadini nel senso vero del termine, ossia uguali.

Il tratto più originale della speculazione politica di Rawls è dato dal carattere “neutrale” della giustizia¹² a garanzia di una cittadinanza come sistema di libertà eguali. Persuaso come è della assoluta “priorità del giusto sul bene”, in termini anti-utilitaristici, Rawls, infatti, assegna al concetto di giustizia un significato compatibile con una definizione razionale di cittadinanza. Partendo dalla visione della società come “sistema di collaborazione rivolto al mutuo vantaggio”, in cui la cooperazione produce sì benefici concreti per i suoi membri, ma richiede anche costi sostenibili da ciascuno in termini di ubbidienza alle leggi dello Stato, Rawls assegna alla giustizia il compito di ripartire equamente i vantaggi e gli svantaggi di questa stessa collaborazione sociale, cui improntare qualsiasi ipotesi di cittadinanza razionale e democratica. Per questo fine la giustizia, come già si è accennato, non può che essere “distributiva” e, come tale, deve applicare un “principio di riparazione” verso i meno avvantaggiati. Mentre le società aristocratiche, per Rawls, sono ingiuste perché assumono le ineguaglianze naturali come una condizione necessaria ed eterna, indipendente dalla volontà e dall’agire dell’uomo, le società giuste che praticano il principio della riparazione si preoccupano di assicurare a tutti un’effettiva eguaglianza di opportunità, prestando maggiore attenzione a coloro che sono nati in posizioni sociali più svantaggiate. Si tratta, con le parole di Rawls, di “riparare i torti dovuti al caso in

12. Sul punto, si veda A. Villani, *Individualismo, liberalismo e neutralità nella teoria di J. Rawls*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali», n. 1, 1990, pp. 83-126.

direzione dell'eguaglianza"¹³; e siccome in una società giusta si danno per scontate "eguali libertà di cittadinanza"¹⁴, come diritto assoluto che non ammette eccezioni, per farlo occorre "impiegare maggiori risorse nell'educazione dei meno intelligenti invece che in quella dei più dotati, almeno in un determinato periodo della vita, quello dei primi anni di scuola"¹⁵.

I principi di differenza e riparazione, dunque, sono da Rawls applicati direttamente, in sede normativa, all'educazione, poiché ciò che si riceve in termini di capacità o talenti è una fortunosa, perché casuale, estrazione dalla lotteria della natura. C'è chi, a questo mondo, soffre per la mancanza di doti naturali, che non ha scelto né voluto, e chi ne beneficia senza averle guadagnate, e come tali sono immeritate. In contrasto con le interpretazioni, risalenti alla prima metà del Novecento, della "società giusta" come spazio in cui le disuguaglianze nella distribuzione dei beni, nelle conquiste sociali e nell'esercizio effettivo del potere riflettono meramente le disuguaglianze naturali¹⁶, Rawls individua nell'educazione l'istituzione deputata alla limitazione delle differenze tra gli individui con maggiore e minore "intelligenza" e, quindi, con maggiori e minori prospettive di vita. L'educazione, in questo senso, diventa indispensabile nel programma rawlsiano di fondazione razionale della cittadinanza, poiché è nel suo ambito epistemologico che tendono a prevalere le opportunità ingiuste a causa delle differenze create dal caso.

È del tutto evidente, quindi, che i due principi formulati da Rawls in vista della realizzazione di una cittadinanza giusta, in cui

13. J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 97.

14. *Ivi*, p. 66.

15. *Ibidem*.

16. Quanto sostenuto, al riguardo, da John Dewey in *Democrazia e Educazione* (1916) in confronto alla diversa posizione di Rawls è stato attentamente analizzato da B.A. Weitz, *Equality and Justice in Education: Dewey and Rawls*, in «Human Studies», n. 4, 1993, pp. 421-434.

cioè “tutte le libertà di eguale cittadinanza devono essere le stesse per ogni membro della società”¹⁷, chiamano in causa direttamente il sistema di distribuzione delle risorse economiche a vantaggio dell’istruzione. La politica distributiva proposta dall’autore americano, in questo senso, poggia sul presupposto che, in una situazione in cui lo Stato fornisce risorse uguali per tutti, tranne che per le persone dotate di eccezionale talento, gli individui sarebbero liberi di acquistare un’istruzione supplementare per loro stessi o per gli altri. Pertanto, l’espansione della gamma di programmi e tempi in cui l’istruzione potrebbe essere perseguita è la caratteristica principale di un sistema educativo progettato per promuovere l’obiettivo rawlsiano di una cittadinanza basata sul rispetto reciproco¹⁸.

In *Liberalismo politico*, Rawls attribuisce maggiore valenza politica a queste idee, giacché si pone il problema dell’esistenza di una società giusta composta “di cittadini liberi ed uguali profondamente divisi da dottrine religiose, filosofiche e morali incompatibili, benché ragionevoli”¹⁹. Un problema, questo, dall’innegabile attualità nelle società multiculturali o multietniche in cui oggi viviamo. Una volta dato un consenso motivato e consapevole ai principi di giustizia, rileva Rawls, difficilmente questi potranno essere trasgrediti da cittadini che in qualsiasi momento hanno la possibilità di ripercorrere la procedura decisionale cui sono pervenuti e controllare l’operato delle istituzioni per far sì che ognuno sia partecipe dell’operato del governo e delle sue politiche. Queste ultime, in una società autenticamente democratica, perché giusta, saranno necessariamente volte a favorire la giustizia sociale tramite una redistribuzione del reddito pubblico. Al governo, dunque, spetta di decidere in quale modo e con quali

17. J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 178.

18. Sul progetto di «educazione distributiva» in Rawls, cfr. C. Beattie, *Rawls and the Distribution of Education*, in «Canadian Journal of Education», n. 3, 1982, pp. 39-50.

19. J. Rawls, *Liberalismo politico*, cit., pp. 6-7.

politiche va ridistribuito il reddito pubblico per vedere realizzati i principi di giustizia. La redistribuzione può essere effettuata nei termini di servizi offerti ai cittadini, a tutti i cittadini e, in modo particolare, a quelli più svantaggiati.

Ebbene, la risposta più funzionale alle esigenze di una società fondata su svariati modelli di moralità e “vita buona” è, per Rawls, il liberalismo politico, ossia “non metafisico”, cioè non rispondenti a narrazioni etiche tradizionali, filosofiche o religiose. Mantenendosi impermeabile a una qualsivoglia dottrina che abbia una visione compiuta e totalizzante del mondo e del vivere associato, il liberalismo politico e antimetafisico non può che garantire la formazione di un “consenso per intersezione” da parte delle varie dottrine morali, filosofiche, religiose, ecc., che siano “ragionevoli”, ossia degne di rispetto e in grado di riconoscersi reciprocamente. Da qui l’esigenza di conformarsi ai due più semplici principi di giustizia individuabili, così formulati da Rawls:

- a) Ogni persona ha uguale titolo a un sistema pienamente adeguato di uguali diritti e libertà fondamentali; l’attribuzione di questo sistema a una persona è compatibile con la sua attribuzione a tutti, ed esso deve garantire l’equo valore delle uguali libertà politiche, e solo di queste.
- b) Le diseguglianze sociali ed economiche devono soddisfare due condizioni: primo, essere associate a posizioni e cariche aperte a tutti, in condizioni di equa eguaglianza delle opportunità; secondo, dare il massimo beneficio ai membri meno avvantaggiati della società²⁰.

Ecco qui illustrata, in poche ma significativamente dense parole, una forma di liberalsocialismo che secondo Rawls adatta le esigenze di uguaglianza a quelle delle libertà individuali, giustificate razionalmente sulla base di una ipotesi filosofica che

20. *Ivi*, p. 25. Per un approfondimento, si veda S. Maffettone, S. Veca, *L’idea di giustizia da Platone a Rawls*, Laterza, Roma-Bari 2012.

altri filosofi politici di epoche precedenti avevano sperimentato a sostegno delle loro costruzioni teorico-politiche: il contratto. In Rawls, il contratto, come fondamento razionale di una società giusta scaturita da una posizione originaria per la libera scelta sui principi regolatori più idonei e funzionali alla pacifica convivenza civile, è posto all'origine di una cittadinanza *eguale* di individui razionali in grado di intersecare, astraendosi dalle loro proprie narrazioni tradizionali, il proprio deliberato consenso.

NISBET E LA CITTADINANZA “PLURALE”

In alternativa al paradigma rawlsiano della cittadinanza, Robert A. Nisbet si è distinto per la sua critica alla “metafora” del contratto come fonte di razionalizzazione dello Stato. Tale metafora, strumento epistemologico di accreditate teorie socio-politiche moderne, trovò, secondo Nisbet, la sua massima espressione nel XVII secolo perché era stata resa popolare dalla rinascita del diritto romano, che proprio al contratto aveva assegnato un valore rilevante nei codici civili. Per questo essa iniziò ad essere applicata a tutte le relazioni e istituzioni umane, compresa quella della cittadinanza. I filosofi politici delle epoche successive, Rawls compreso, fa osservare Nisbet, si sono lasciati letteralmente ipnotizzare dalla metafora del contratto, cui venne riconosciuto il potere di “trasformare”, quasi per magia, la realtà della politica come controllo delle moltitudini in un immaginato rapporto tra individui che, al pari di qualsiasi patto impostato sulla buona fede, si sarebbe perfezionato per mezzo di volontà individuali deliberate.

Sulla base di questa critica, Nisbet offre la sua originale idea di cittadinanza collegandola, forse più incisivamente di quanto non abbia fatto Rawls, alla evoluzione della democrazia occidentale. Quest'ultima, ai suoi occhi, difficilmente si coniuga con uno Stato

collettivista, pianificatore e accentratore, come quello ipotizzato da Rawls, tendente, in definitiva, a livellare, con il pretesto della distribuzione e della finzione intellettuale del contratto tra cittadini liberi, uguali, ma inesistenti, le libertà individuali. Al contrario, per Nisbet, la cittadinanza può riacquistare valore politico in uno Stato pluralista e decentrato, che difenda i piccoli gruppi umani in cui ogni cultura e civiltà si sviluppa, pur nella diversità e nella varietà dei modelli di pensiero, senza quella pretesa di sostituirsi ad essi, tipica dello Stato “onnicomprendente” sorto dalla modernità.

Secondo l’analisi che Nisbet conduce a più riprese nelle sue opere più importanti²¹, la democrazia contemporanea si trova oggi dinanzi al difficile compito di conciliare le varie esperienze associative, di qualunque natura esse siano – familiari, locali, etniche, professionali, economiche, religiose, ricreative, sindacali, politico-partitiche, accademiche, sportive e di volontariato – dopo che esse sono state rese sterili, in epoca moderna, nell’interesse dello sviluppo di quella comunità politica più vasta e totalizzante che è lo Stato. Riconciliare l’individuo alla sua comunità, prima ancora che allo Stato, è quindi la sfida che la democrazia occidentale può ingaggiare e vincere se è disposta ad abbandonare la vecchia e comoda idea di *unità* tendente ad includere e assimilare ogni varietà per riabbracciare le idee di *pluralità*, *diversità*, *differenziazione*, *diversificazione*. Queste trovarono spazio nel panorama teorico del monismo moderno grazie a pensatori come David Hume e gli altri “moralisti scozzesi”, tra cui Adam Ferguson e Adam Smith, rappresentativi di quel pluralismo sociale che condusse, “grazie alla lettura di Montesquieu da parte di Tocqueville” e “attraverso

21. Mi riferisco, in particolare, a R. Nisbet, *La Comunità e lo Stato* (1953), Edizioni di Comunità, Milano 1957; Id., *La tradizione sociologica* (1966), La Nuova Italia, Firenze 1977; Id., *Storia e cambiamento sociale. Il concetto di “sviluppo” nella tradizione occidentale* (1969), Istituto Editoriale Internazionale, Milano 1977. Per una introduzione al pensiero sociale e politico di Nisbet mi sia consentito rinviare a S. Pupo, *Robert Nisbet e il conservatorismo sociale*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

l'interpretazione di Montesquieu e Hume da parte di Madison, al pluralismo sociale della Costituzione americana"²².

Benché, a differenza delle dottrine monistiche, il pluralismo sociale non possa vantare una solidissima tradizione di studi specifici²³, tuttavia non è assimilabile a una comune dottrina antistatalista, come pure si è portati a credere. Il suo principale bersaglio – tiene a precisare Nisbet – non è il concetto di *Stato* in quanto tale, ma la visione monistica e riduzionistica della complessità sociale. Reggendosi sulla concorrenza tra le comunità reali che costituiscono la principale fonte dei valori morali dell'identità e del senso di sicurezza umani, il pluralismo ambisce a rappresentare la sintesi feconda tra individualismo e statalismo, e funge da argine contro il pericolo totalitario, dal quale, beninteso, non è immune neanche la democrazia, laddove essa, per esempio, si impone sulla vita sociale come governo illimitato della maggioranza. Nisbet non mostra dubbi al riguardo. Rivalutando il pluralismo pre-moderno caratterizzato da un pulviscolo di gruppi intermedi, di autorità diverse e reciprocamente autonome, in assenza di quell'unico centro politico ordinatore che nascerà in epoca moderna, in *La Comunità e lo Stato* (1953) egli infatti scrive:

“È l'esistenza di questa mole di poteri intermedi, di questa pluralità di “sovranità private”, che costituisce, sopra ogni altra cosa, la barriera maggiore alla trasformazione della democrazia dalla sua forma liberale alla sua forma totalitaria. Il fatto della *diversità* dei richiami è l'elemento

22. Cfr. R. L. Stone, *Robert Nisbet: Communitarian Traditionalist*, ISI Books, Wilmington 2002, p. 113.

23. Fanno eccezione gli studi di A. J. Baker, *Social Pluralism: A Realistic Analysis*, Fast Books, Glebe 1997; H. Blokland, *Pluralism, Democracy and Political Knowledge: Robert A. Dahl and his Critics on Modern Politics*, Ashgate, Aldershot 2013. In Italia, dove spesso il pluralismo è stato associato alla dottrina sociale di matrice cattolica, fondata sul principio di sussidiarietà, si segnalano, tra gli altri, i contributi di A. Zanfarino, *Pluralismo sociale e idea di giustizia*, Giuffrè, 1967 e M. Napoli (a cura di), *Costituzione, lavoro, pluralismo sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

primo della sua costituzione sociale. Indipendentemente dalla sua posizione competitiva, ciascuna di queste vaste autorità intermedie è capace di espandere il suo controllo sui propri membri ad un punto che eccede le esigenze della libertà. Ma, nella storia europea, la caratteristica saliente di questa massa di autorità sociali è stata l'incessante concorrenza che si svolge tra esse per cattivarsi la lealtà delle persone²⁴.

Nell'intensa attività pubblicistica con cui, dalla fine degli anni Settanta, Nisbet cercò di accreditare quello che amava definire il "conservatorismo autentico", cioè un corpus organico di ideali e valori morali, sociali e politici contrapposto non tanto al "progressismo", inteso come generalizzato ottimismo "nei riguardi delle possibilità di perfezionamento ed autonomo sviluppo della civiltà umana e di ogni individuo in essa"²⁵, quanto dei piani razionalistici di centralizzazione del potere, si distingue un significativo saggio del 1974, dal titolo *Citizenship: Two Traditions*. Qui Nisbet si sofferma sulla "rinascita" del termine *cittadinanza*, derivante dal verbo inglese *citizenize* e sottolinea che la cittadinanza in Occidente è più di una semplice condizione, di un mero *status*. La cittadinanza, rileva Nisbet, è "un processo dalle fasi identificabili nel tempo e dai contesti storici che in qualche modo lo uniscono ad altri processi, come l'individualismo e il laicismo"²⁶.

È nel processo temporale, in altri termini, che la cittadinanza viene a profilarsi come una delle differenze decisive tra lo Stato occidentale post-medievale e lo Stato orientale tradizionale. Infatti, la sostanziale differenza tra lo Stato politico occidentale, sorto all'incirca nel XVI secolo, e quello orientale (cinese o indiano che sia) è che quest'ultimo ha poco o nulla a che vedere con l'assolutezza del potere e la sua relazione inclusiva e comprensiva nei confronti

24. R. Nisbet, *La Comunità e lo Stato*, cit., p. 359.

25. T. Bonazzi, *Conservatorismo*, in N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino (a cura di), *Dizionario di Politica*, Utet, Torino 2016, p. 171.

26. R. Nisbet, *Citizenship: Two Traditions*, n. 4, Winter 1974, p. 612.

delle comunità ad esso sottoposte. Nello Stato orientale tradizionale il potere centralizzato raramente ha inglobato la famiglia e gli strati sociali più ampi, come il clan, il villaggio e la casta, rimasti pressoché impermeabili all'ingerenza della burocrazia. Ne deriva, secondo Nisbet, che in Oriente non è venuta ad affermarsi il tipo di "cittadinanza" che in Occidente invece è sorta sulle ceneri della società comunitaria e pluralista premoderna. Se, infatti, *cittadino*, nel Medioevo, significava semplicemente "abitante della città", l'esigenza di superare la figura degli "assoggettati" ai signori feudali ha portato gradualmente alla rimozione delle connotazioni strettamente urbane di questo termine e alla sua utilizzazione dapprima come sinonimo e poi, in via definitiva, come sostituto della parola *soggetto*. Fu nell'"era della Rivoluzione", ossia nel periodo immediatamente precedente e successivo alla Rivoluzione francese, che, secondo Nisbet, si manifestò la forma moderna di cittadinanza.

"Fu allora – rileva, infatti, Nisbet – che *cittadino* divenne una parola utilizzata in sostituzione delle più antiche e fino a quel momento certe modalità di indirizzo pubblico. *Patrie*, cui molti *philosophes* si dedicarono, divenne ormai una realtà nella nazione *une et indivisible*. Alla Rivoluzione riuscì ciò che la monarchia assoluta non era mai stata in grado di realizzare: spazzare via con la "gigantesca scopa", per usare le parole di Marx, l'*ancien régime*, lasciando l'individuo e il governo centrale in quella relazione di immediatezza che i sovrani per diritto divino e i loro ministri si sarebbero solo sognati di realizzare. [...] Le conseguenze furono le stesse per l'intera rete di corporazioni e comunità sorte nel Medioevo e che avevano raggiunto uno stato di salute ottimale nella Francia del 1789. Spesso si afferma che esse si sciolsero per la fiammata improvvisa e feroce del nazionalismo, ma sarebbe altrettanto corretto parlare di fiammata della cittadinanza"²⁷.

27. *Ivi*, p. 615. Marx parla di «gigantesca scopa» della Rivoluzione francese, che spazzò via tutte le rovine di tempi tramontati e gli ultimi impedimenti che si opponevano alla

Fu dunque la temperie dell'età della Rivoluzione, per Nisbet, a favorire l'affermazione di una idea di cittadinanza legata a una duplice concezione dello Stato: quella riconducibile a Rousseau, iniziatore di una teoria radicale e collettivistica dello Stato, e quella identificabile con Edmund Burke, padre di una idea di Stato liberale e conservatore.

Per Rousseau, come è noto, lo Stato è una comunità politica che comprende in sé tutte le altre forme di comunità portatrici di volontà parziali, portate a sintesi nell'unica *volontà generale*, cui ogni individuo deve il più possibile avvicinarsi poiché essa sola dà legittimità al potere. In conseguenza di tale assunto, Rousseau raccomandò l'abolizione di tutte le associazioni interne al corpo politico, in modo che l'alleanza tra individuo e Stato non fosse mai compromessa o in qualche misura posta in discussione. Nisbet, nel suo saggio, ricorda l'importanza che Rousseau, nel *Discorso sull'economia politica* (1755), assegnò alla proposta di uno Stato che soppiantasse la famiglia in materia di educazione, al punto che, per il ginevrino, "i padri non hanno motivo di dolersene, tanto più che al riguardo si limitano a cambiar nome, mantenendo in comune, col nome di *cittadini*, la medesima autorità sui figli che prima esercitavano separatamente col nome di *padri*, e parlando in nome della legge non otterranno minore obbedienza di quanta ne ricevevano parlando in nome della natura"²⁸. Rousseau era convinto che solo lo Stato educatore potesse assicurare la libertà degli individui e che, non esistendo libertà senza virtù, né virtù senza cittadini, "se riuscirete a formare dei cittadini avrete tutto; senza questi avrete solo dei cattivi schiavi"²⁹.

nuova costruzione del moderno edificio dello Stato, in K. Marx, *La guerra civile in Francia* (1871), Edizioni Lotta Comunista, Milano 2007, p. 68.

28. J.-J. Rousseau, *Discorso sull'economia politica* (1755), in *Scritti politici*, Laterza, Roma-Bari 1994, vol. 1, p. 298.

29. *Ivi*, p. 296.

Tale creazione, tuttavia, non era riducibile al lavoro di un solo giorno: “Se è bene sapersi servire degli uomini come sono, è molto meglio renderli quali si ha bisogno che siano; l’autorità più assoluta è quella che penetra nell’intimo dell’uomo e che si esercita sulla volontà non meno che sulle azioni”³⁰. Fu così che Rousseau legittimò la nascita di uno Stato accentratore, detentore di un potere monistico sulla pluralità delle autorità dei corpi intermedi tradizionali. Nel contesto delle teorie del pensatore ginevrino, non a caso preso a modello dai rivoluzionari francesi per la promulgazione della famosa legge Le Chapelier (1791), con cui misero al bando ogni forma di realtà associativa, venne per la prima volta distinto il rapporto tra la legge dello Stato e gli ordini interni delle comunità, e quella collettiva, ossia lo Stato, venne a imporsi come prima, unica ed esclusiva fonte delle relazioni sociali tra cittadini:

“Se oggi – scrive Nisbet – siamo più che mai inclini a pensare alle conseguenze pratiche in termini di enfasi su un pubblico che minaccia spesso di ripudiare il privato, e con esso la *privacy*, in termini di collettivizzazione e burocratizzazione del potere, e non da ultimo di crescente sterilizzazione della diversità sociale e culturale, siamo anche obbligati a ricordare a noi stessi che molti dei nostri amati diritti civili, politici e sociali si fondano proprio su questa teoria”³¹.

Le Riflessioni sulla Rivoluzione in Francia (1790) con cui Edmund Burke si oppose frontalmente alla Rivoluzione come opera di trasformazione radicale dell’ordine universale tradizionale, rappresentano invece il testo da cui partire, secondo Nisbet, per l’individuazione dell’altra idea di cittadinanza moderna, alternativa a quella rousseauiana. Burke era un tradizionalista

30. *Ivi*, p. 288.

31. R. Nisbet, *Citizenship*, cit., p. 623.

dalla profonda fede nelle libertà derivanti essenzialmente dalla legge naturale e modellate dalla storia e dal costume. Da questa prospettiva, egli sferrò un duro attacco allo Stato rivoluzionario, che percepiva come struttura socio-politica artificiale creata per invadere le legittime sfere di autorità tradizionali, ad iniziare da quella della famiglia. Burke era persuaso che alle fragili società del suo tempo andasse permesso di svilupparsi autonomamente con l'interazione naturale tra istituzioni, credenze, pratiche consolidate e tentativi di riforma, e per questo considerava la "prudenza" come la più alta delle virtù politiche di qualsiasi statista, poiché essa garantisce, orientando gli uomini politici, il mantenimento della coesione delle società che governano. Il che era esattamente all'opposto delle realizzazioni dei rivoluzionari. Questi ultimi, con "freddi" decreti di razionalizzazione e "geometrizzazione" della società, come li chiamava il pensatore irlandese, prescissero la creazione di un nuovo modello di cittadinanza in nome di un potere assoluto e arbitrario. Ma, avvertì Burke,

"nessuna relazione basata sulla freddezza produrrà un buon cittadino. Dalla famiglia muoviamo verso i vicini e verso le relazioni nella nostra provincia. Ma queste sono ancora come locande, luoghi dove ci si ferma a riposare, pietre miliari su un lungo cammino. Perché queste divisioni nell'ambito del nostro paese, quando siano formate dall'abitudine e non da un'improvvisa e autoritaria imposizione, altro non sono che piccole immagini di quella grande patria dove il cuore ha trovato di che riempirsi. L'amore per il tutto non è ucciso da questa preferenza per quanto al tutto è subordinato"³².

Il ritorno a una cittadinanza fondata non su un pugno di principi astratti volti a giustificare relazioni impersonali, ma sulla

32. E. Burke, *Riflessioni sulla Rivoluzione francese* (1790), in *Scritti politici*, Utet, Torino 1963, pp. 385-386.

tutela delle comunità tradizionali, è garantito da un assetto politico il più possibile decentrato, finalizzato alla difesa dei diritti dei gruppi individuali contro l'immediato potere di controllo della vita degli individui, alla loro legittima articolazione nel tessuto sociale, in una parola al pluralismo dell'ordine sociale quale *humus* naturale della cittadinanza.

Alla luce delle posizioni sin qui brevemente espresse, non è difficile, per Nisbet, individuare il tipo di cittadinanza che scaturisce dalla speculazione politica di questi due autori dall'opposta sensibilità politica: radicale e egalitaria quella di Rousseau, conservatrice e libertaria quella di Burke. Le loro posizioni hanno avuto un impatto, attraverso i giacobini, nel primo caso, sui totalitarismi del ventesimo secolo, e, attraverso autori liberal-conservatori e utilitaristi, nel secondo, sulla mentalità del mondo politico di lingua inglese, devoto al principio dell'autonomia amministrativa.

Vivere in un'epoca di patriottismi e lealtà nazionali, per Nisbet, che evidentemente propende per la visione pluralista di Burke, significa riconciliare la cittadinanza con l'ordine sociale. Nel chiedersi se nelle odierne democrazie occidentali possano adottarsi soluzioni in grado di restituire "un qualche grado di stabilità alla comunità politica e rinvigorire la cittadinanza", Nisbet individua quelle che per lui sono tre misure "pertinenti" e, soprattutto, "fattibili"³³, nel senso dell'essere realisticamente rispondenti al criterio della prudenza politica contro ogni tentazione utopistica.

La prima di queste misure è ciò che egli chiama "decentramento consapevole e sistematico del governo"³⁴. Poiché il più grande modello di cambiamento registratosi in Occidente è quasi sempre consistito nella razionalizzazione delle funzioni sotto forma

33. R. Nisbet, *Citizenship*, cit., p. 633.

34. *Ibidem*.

di rigido controllo burocratico, rivelatasi “la più grande rovina dell’uomo contemporaneo”³⁵, Nisbet invita a guardare con attenzione a una cittadinanza che non sia più fonte di “frustrazioni e risentimenti”³⁶ e che quindi prosperi in sistemi di decentramento del potere in grado di soddisfare le aspettative e i bisogni dei cittadini, quelli concreti, non quelli ipotizzati, sull’esempio rawlsiano, come principi di giustizia astratti. In secondo luogo, Nisbet crede nelle potenzialità insite nella “amministrazione indiretta, opposta a quella diretta attorno alla quale si sono costruite le grandi burocrazie”³⁷.

Il che significa avvalersi il più possibile, anche e soprattutto in sede educativa, della collaborazione dei gruppi e delle associazioni quali elementi fondanti dell’organizzazione sociale: famiglia, religione, professione, associazione di volontariato e qualsiasi altro corpo intermedio tra l’individuo e lo Stato e come tale in grado di fungere da “cuscinetto” tra le istanze, aspettative e rivendicazioni dell’individuo e il potere invasivo dello Stato.

In questo Nisbet fa suo l’assunto dello stesso Burke, secondo cui le comunità sono, come si diceva poc’anzi, “locande, luoghi dove ci si ferma a riposare, pietre miliari su un lungo cammino”³⁸. L’amministrazione indiretta, che si serve dei corpi intermedi per amministrare la vita delle persone, comprenderebbe senza dubbio sovvenzioni, per scopi educativi, sociali e caritatevoli, alle comunità religiose, ma anche alle famiglie, alle corporazioni professionali e alle organizzazioni di volontariato. La terza misura proposta da Nisbet consiste nella valorizzazione dell’“ingegno sociale”, intendendo con ciò “l’unione armonica dei modelli esistenti con i nuovi”³⁹. Fonti di ingegno privilegiati, in tal senso,

35. *Ibidem*.

36. *Ivi*, p. 634.

37. *Ibidem*.

38. E. Burke, *Riflessioni*, cit., p. 385.

39. R. Nisbet, *Citizenship*, cit., pp. 635-636.

sono i sindacati, le cooperative, le società di mutuo soccorso, le università, le professioni e le associazioni culturali.

In definitiva, nelle odierne democrazie liberali, secondo Nisbet, solo una riorganizzazione dello Stato in senso pluralistico, che sia cioè in grado di rifuggire da ogni progetto centralistico e livellatore sul modello proposto da Rawls, può garantire l'espressione più felice di cittadinanza democratica, poiché si pone a salvaguardia di un rapporto di conoscenza diretta tra rappresentante politico e cittadino elettore, due figure altrimenti mimetizzate nella "massa" tanto cara ai collettivisti.

In conclusione, al fine di evitare, da una parte, nostalgie di epoche passate, e per non rischiare, dall'altra, di esporsi all'accusa di "sognare" realtà sociali utopiche, è auspicabile il riconoscimento di tutti quei "focolai" comunitari sopravvissuti alle intemperie della storia per sperimentare la forza dei legami diretti e delle relazioni tra gli uomini.

Solo così, nell'era della globalizzazione, si possono adottare soluzioni concrete per la definizione e realizzazione di una cittadinanza, per dir così, a misura di cittadino.

BIBLIOGRAFIA

- M. Aglietti, C. Calabrò, *Cittadinanze nella storia dello Stato contemporaneo*, Franco Angeli, Milano 2017.
- A. J. Baker, *Social Pluralism: A Realistic Analysis*, Fast Books, Glebe 1997.
- C. Beattie, *Rawls and the Distribution of Education*, in «Canadian Journal of Education», n. 3, 1982, pp. 39-50.
- H. Blokland, *Pluralism, Democracy and Political Knowledge: Robert A. Dahl and his Critics on Modern Politics*, Ashgate, Aldershot 2013.
- A. Burgio, *Per un lessico critico del contrattualismo moderno*, La Scuola di Pitagora, Napoli 2006.
- E. Burke, *Scritti politici*, Utet, Torino 1963.
- P. Comanducci, *Contrattualismo, utilitarismo, garanzie*, Giappichelli, Torino 1991.
- P. Costa, *Cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2013
- P. Costa, *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa*, 4 voll., Laterza, Roma-Bari 1999.
- A. Gutmann, *Undemocratic Education*, in N. Rosenblum (a cura di), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge 1989.
- D. Hume, *Libertà e moderazione. Scritti politici*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2016.
- W. Kymlicka, *La cittadinanza multiculturale*, Il Mulino, Bologna 1999.
- S. Maffettone, S. Veca, *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- G. Marcus, R. Hanson, *Reconsidering the Democratic Public*, The Pennsylvania State University Press, University Park 1993.
- K. Marx, *La guerra civile in Francia*, Edizioni Lotta Comunista, Milano 2007.
- S. Mezzadra, *Cittadinanza. Soggetti, ordine, diritto*, Clueb, Bologna 2004.
- M. Napoli, *Costituzione, lavoro, pluralismo sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1998.
- R. Nisbet *La tradizione sociologica* (1966), La Nuova Italia, Firenze 1977;
- R. Nisbet, *Citizenship: Two Traditions*, n. 4, Winter 1974, pp. 612-637.
- R. Nisbet, *La Comunità e lo Stato* (1953), Edizioni di Comunità, Milano 1957;
- R. Nisbet, *Storia e cambiamento sociale. Il concetto di "sviluppo" nella tradizione occidentale* (1969), Istituto Editoriale Internazionale, Milano 1977.
- M. P. Paternò, *Dall'eguaglianza alla differenza. Diritti dell'uomo e cittadinanza femminile nel pensiero politico moderno*, Giuffrè, Milano 2006.

- S. Pupo, «Una storia delle idee di comunità»: la filosofia sociale in Robert Nisbet, in «Politica & Società», n. 3, 2016, pp. 373-392.
- S. Pupo, *Robert Nisbet e il conservatorismo sociale*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- J. Rawls, *Liberalismo politico*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2008.
- J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1991.
- S. Rodeschini, *Stati di natura. Saggio sul contrattualismo moderno e contemporaneo*, Carocci, Roma 2012.
- J.-J. Rousseau, *Scritti politici*, Laterza, Roma-Bari 1994, vol. 1.
- R. L. Stone, *Robert Nisbet: Communitarian Traditionalist*, ISI Books, Wilmington 2002.
- B. S. Turner, *Handbook of Citizenship Studies*, Sage, Thousand Oak 2003.
- S. Veca, *La società giusta: argomenti per il contrattualismo*, Il Saggiatore, Milano 2010.
- A. Villani, *Individualismo, liberalismo e neutralità nella teoria di J. Rawls*, in «Rivista Internazionale di Scienze Sociali», n. 1, 1990, pp. 83-126.
- B. A. Weitz, *Equality and Justice in Education: Dewey and Rawls*, in «Human Studies», n. 4, 1993, pp. 421-434.
- A. Zanfarino, *Pluralismo sociale e idea di giustizia*, Giuffrè, 1967.



