



Foro de Educación  
ISSN: 1698-7799  
jlhuerta@mac.com  
FahrenHouse  
España

Zappatore, Tiziana  
Cittadinanza a scuola. Studio di caso: una ricerca tra e con i protagonisti della scuola  
Foro de Educación, vol. 14, núm. 20, enero-junio, 2016, pp. 231-252  
FahrenHouse  
Cabrerizos, España

Disponibile in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536012>

► Come citare l'articolo

► Numero completo

► Altro articolo

► Home di rivista in redalyc.org

redalyc.org

Sistema d'Informazione Scientifica  
Rete di Riviste Scientifiche dell'America Latina, i Caraibi, la Spagna e il Portogallo  
Progetto accademico senza scopo di lucro, sviluppato sotto l'open acces initiative

## ***Cittadinanza a scuola. Studio di caso: una ricerca tra e con i protagonisti della scuola***

### ***Citizenship at School. Case Study: Search through and with the Protagonists of the School***

**Tiziana Zappatore**

e-mail: [tiziana.zappatore@libero.it](mailto:tiziana.zappatore@libero.it)

*Università degli Studi «A. Moro» di Bari. Italy*

**Riassunto:** Il presente lavoro di ricerca intende indagare il ruolo della scuola nel promuovere i valori della cittadinanza e della partecipazione. Una scuola intesa come comunità di apprendimento, luogo nel quale si concretizza l'istanza di partecipazione e l'esercizio attivo dei diritti e dei doveri, un «laboratorio della democrazia» per dirla con Dewey. Scopo della presente ricerca è fornire evidenza empirica di una specifica comunità fatta di studenti, insegnanti e dirigenti, senza trascurare le famiglie parte integrante di un processo di costruzione e promozione di democrazia. Un'analisi degli effetti delle variabili preesistenti sulla partecipazione civica degli studenti, ma anche delle variabili di contesto potenzialmente incidenti sui comportamenti degli studenti in età preadolescenziale. Un'indagine, quindi, sui contenuti formativi e sulle modalità in cui la comunità si genera e si evolve, ma anche una riflessione sulle criticità della scuola e del suo ruolo come luogo istituzionale, così come prevede la Costituzione, del pluralismo e del confronto, luogo privilegiato per la formazione dei cittadini, per la costruzione di comunità solidali, del rispetto reciproco dell'attenzione al bene comune.

**Parole chiave:** educazione alla cittadinanza; partecipazione; democrazia; pratiche educative; equità.

**Abstract:** This study aims to investigate the role of school in promoting the values of citizenship and participation. A school which is considered a learning environment, a place which promotes participation and active exercise of rights and obligations, as Dewey asserts. The goal of this research is to provide empirical evidence for a specific community composed of students, teachers and headmasters. Great importance is given to family conceived as integral part of the construction and promotion of democracy. This article analyzes not only the effects of preexistence variables on the student civic participation, but also the context variables that potentially influence preteen students' behaviors. It's, therefore, both an inquiry on the formative contents and on the ways according to which a community generates itself and develops, and also a reflection on the criticality of the school and its institutional role. As prescribed by Constitution, the school is the place of pluralism and debate, a privileged place for citizen education, for the development of a community based on solidarity and on the mutual respect for the common good.

**Keywords:** citizenship education; participation; democracy; educational practices; equity.

Recibido / Received: 20/09/2015

Aceptado / Accepted: 31/10/2015

## 1. Introduzione

Libero non è colui che ha un diritto astratto, senza il potere di esercitarlo, bensì colui che oltre al diritto ha anche il potere di esercizio (Norberto Bobbio)

Il presente lavoro si inserisce all'interno di una più ampia ricerca la «ICCS 2009» (*International Civic and Citizenship Study*)<sup>1</sup> promossa a livello internazionale dalla IEA<sup>2</sup> e realizzata in Italia dall'INVALSI in collaborazione con il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre, il cui obiettivo principale è quello di indagare «come i giovani siano formati alla cittadinanza e, di conseguenza, se e come essi siano pronti ad assumere il loro ruolo di cittadini» (Schultz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2010, p. 9).

Il presupposto teorico dell'indagine internazionale si basa sull'idea che «i giovani imparino ad apprendere il proprio ruolo di cittadini attraverso l'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri ma anche, e soprattutto, attraverso le esperienze di vita quotidiana a scuola e nella comunità sociale e politica di cui fanno parte» (Invalsi, 2011, p. 4). L'insieme complesso delle relazioni sociali che i giovani esperiscono a scuola e nella comunità, infatti, «contribuiscono alla costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze necessarie all'esercizio dei propri diritti e doveri e alla partecipazione attiva alla vita democratica della propria società» (Schultz *et al.*, 2010, p. 7).

Se la democrazia è *potere del popolo* allora si concorda con Pasquino (2007), quando afferma che «se il popolo è meglio attrezzato ad esercitarlo, allora la democrazia riuscirà a diventare e rimanere migliore, di qualità maggiormente apprezzabile e preferibile» (p. 157) poiché la democratizzazione non è un risultato, ma un percorso (Dahl, 1998/2006).

---

<sup>1</sup> L'indagine è stata condotta dalla IEA ed è stata organizzata da un consorzio di tre istituti partner: l'Australian Council for Educational Research (ACER), responsabile della costruzione degli strumenti di rilevazione, delle procedure di campionamento, dell'organizzazione della rilevazione, dell'analisi e dell'elaborazione dei dati, nonché del coordinamento delle attività sul campo condotte dai Paesi partecipanti; la National Foundation for Educational Research (NFER) nel Regno Unito e il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) dell'Università Roma Tre in Italia. Queste istituzioni hanno operato in stretta collaborazione con il Segretariato della IEA che ha sede ad Amsterdam, in Olanda, e il centro di elaborazione dati e di ricerca (DPC - Data Processing and Research Center) ad Amburgo, in Germania. A livello nazionale, l'indagine è affidata ai centri nazionali IEA, responsabili per la conduzione di tutte le attività a livello locale e della produzione dei rapporti di ricerca nazionali. Il centro nazionale per l'Italia è l'Invalsi. Il gruppo di ricercatori dell'Invalsi che ha collaborato alla conduzione dell'indagine è costituito da: Genny Terrinoni (Project Manager), Fabio Alivernini, Sara Manganelli (Data Manager), Alessandra Re (organizzazione rapporti con le scuole), Emanuela Vinci.

<sup>2</sup> La IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) è un consorzio internazionale indipendente che si occupa di rendimento scolastico degli studenti attraverso l'organizzazione e la conduzione di indagini comparative su larga scala, con particolare attenzione alle politiche e alle pratiche educative adottate da numerosi Paesi in tutto il mondo.

In un momento storico, caratterizzato da una crisi economica mondiale e dal mutamento sociale in cui, da un lato, si impongono alla riflessione di studiosi e non solo, tematiche importanti come l'ordine economico, la convivenza delle diversità culturali e il rapporto tra globalizzazione e democrazia, e dall'altro la costruzione stessa della democrazia in luoghi in cui si è addirittura alla ricerca di un ordine politico che consenta di costruire lo Stato, le nostre riflessioni ci riconducono alle «origini», e cioè a quei *tempi* e quei *luoghi* da cui tutto parte e da cui il futuro, tutto o in parte, dipende. Ci si riferisce alla famiglia e alla scuola, per capire ed analizzare come i giovani vengano preparati ad affrontare il proprio ruolo di cittadini *informati* ed *influenti* e, pertanto, interessati alla politica ed informati di politica, presupposti della partecipazione e del potere decisionale. Perché, come sostiene Pasquino (2007), «[...] il problema contemporaneo consiste essenzialmente nel migliorarne la strumentazione pratica e concreta affinché i cittadini acquisiscano maggiore interesse e informazione politica, possano partecipare più attivamente e riescano ad essere e a sentirsi politicamente più 'efficaci'» (p. 11).

Pertanto, poiché «ai cittadini è richiesto di essere competenti – ci chiediamo con Dahl – non occorreranno istituzioni politiche e sociali che li aiutino in questo? – E la risposta che lo stesso Dahl ci fornisce è – indubbiamente. Offrire opportunità di crearsi una conoscenza chiara delle questioni pubbliche non è solo parte della definizione di democrazia, ne è un requisito fondamentale. [...]». Ecco perché i sostenitori della democrazia hanno sempre assegnato un grande valore all'istruzione. Una educazione civica non comporta solo l'istruzione scolastica, ma anche la pubblica discussione, la ricerca di un accordo, il dibattito, la controversia, la pronta disponibilità di informazioni affidabili e altre istituzioni proprie di una società libera» (Dahl, 1998/2006, p. 84).

L'assunto da cui parte questo lavoro di ricerca si basa sulla convinzione che «*il deficit di cultura civica* che si rileva nel nostro Paese trae origine dalla carenza di esperienze partecipate e di apprendimento esperienziale delle competenze e dei valori che alimentano la democrazia» (Baldoni, Baruzzi, 2008, p. 58). È evidente, a tutti, un allarmante e diffuso *deficit di senso civico* in cui «l'appartenenza alla comune cittadinanza è sistematicamente sopraffatto dal prevalere degli interessi particolaristici degli individui, che condividono solo formalmente sia le leggi dello Stato sia le elementari regole della convivenza» (Crudo, 2006, p. 13).

Ed ecco tornare attuale la domanda che già Donati (1997) si poneva sul finire del secolo scorso: «Continuiamo a discutere di etica civile, ma ne abbiamo sempre meno. Per questo deficit paghiamo pesanti e sempre più gravi conseguenze [...] Possiamo pensare a una nuova etica civile che sia all'altezza dell'uscita dai drammi e dai dilemmi del XX secolo?» (pp. 5-6).

L'educazione alla cittadinanza, scriveva Norberto Bobbio nel saggio, *Il futuro della democrazia* del 1984, «è una delle promesse mancate della democrazia in generale», mentre Bertolini (2003), qualche anno più tardi, auspicava «un'educazione alla cittadinanza che, mirando a restituire la capacità di pensare e agire politicamente, consent(isse) a tutti i cittadini, in particolare ai giovani, di riguadagnare il gusto della politica», anche la Arendt, studiosa ebrea di solide convinzioni democratiche, considerava l'agire politico come dimensione esistenziale che attraversa tutta l'esperienza, come arte di stare con gli altri.

Riflessioni che, oggi più che mai, scoprono la loro attualità a seguito della complessità sociale, oggetto di molti studi (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003; Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Bocchi, Ceruti, 1985; Elia, 2006), come conseguenza della velocità e delle molteplici forme del mutamento sociale tra cui: i processi di globalizzazione<sup>3</sup>, la trasformazione dei sistemi di lavoro, i flussi migratori e le appartenenze multiple alla base di una nuova «geografia umana», le disuguaglianze sociali ed economiche, la società della conoscenza e dell'informaticizzazione che crea nuovi contesti di trasformazione dei processi comunicativi e di partecipazione alla sfera pubblica, la scarsa partecipazione civica dei cittadini e il disinteresse per la vita pubblica e politica e, nel contempo, il prodursi di forme di partecipazione sociale e civica diverse da quelle tradizionali<sup>4</sup>.

Si tratta di eventi, circostanze, fatti che hanno rinnovato la centralità di temi tradizionalmente legati all'educazione civica, confermando la necessità di interventi volti a promuovere la formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti e doveri, ma soprattutto capaci di partecipare attivamente alla vita sociale sostenendo e sviluppando la democrazia alla base di una *convivenza solidale*, direbbe Santelli (2009), all'interno di un irreversibile processo di globalizzazione e di allargamento delle frontiere che ci chiama ad essere ad un tempo cittadini italiani, cittadini europei, cittadini del mondo.

«In effetti, l'idea di cittadinanza sembra rispondere a molte delle nuove sfide dei sistemi democratici, [...] che se richiedono di ripensare l'idea moderna di cittadinanza, al tempo stesso possono trovare proprio nella nozione di cittadinanza

<sup>3</sup> «La parola 'globalizzazione' è sulla bocca di tutti; è un mito, un'idea fascinosa, una sorta di chiave con la quale si vogliono aprire i misteri del presente e del futuro; pronunciarla è diventato di gran moda. Per alcuni, 'globalizzazione' vuol dire tutto ciò che siamo costretti a fare per ottenere la felicità; per altri, la globalizzazione è la causa stessa della nostra infelicità. Per tutti, comunque, la 'globalizzazione' significa l'ineluttabile destino del mondo, un processo irreversibile, e che, inoltre, ci coinvolge tutti alla stessa misura e allo stesso modo. Viviamo tutti all'interno della 'globalizzazione', ed essere 'globalizzati' vuol dire per ciascuno di noi, più o meno, la stessa cosa» (Bauman, Roma-Bari, 2001, p. 3).

<sup>4</sup> «Queste forme si esprimono attraverso l'adesione a nuove organizzazioni mondiali, come le ONG (Organizzazioni Non Governative) che, nel corso degli anni hanno assunto un ruolo ed un'importanza crescente offrendosi come veicoli alternativi di esercizio della cittadinanza attiva» (Torney-Purta, Wilkenfeld, Barber, 2008; Wade, 2007; Zadj, 2009 citato da Invalsi, 2011, p. 11).

una nuova possibilità di lettura dal basso, che affronta le nuove sfide della democrazia dal punto di vista della titolarità di diritti e del loro esercizio» (Tarozzi, 2005, p. 9). È nel concetto di cittadinanza, osservava Bertolini (2003), che può trovare concretezza l'incontro tra educazione e politica, un concetto problematico, il cui contenuto è inequivocabilmente educativo, in quanto condizione non data, ma conquistata, e nel contempo politicamente connotata perché ha bisogno di essere affermata e di trovare espressione attraverso la partecipazione alla vita della comunità sociale.

Una partecipazione, dunque, che non si deve limitare «a scegliere i governanti e ad influenzare le politiche, ma (che) consent(a) ai cittadini di imparare, di educarsi e di *diventare uomini e donne migliori*» (Pasquino, 2007, p. 11). Nella consapevolezza che, per la crescita della democrazia, è necessario educare cittadini critici, in quanto il primo insegnamento della *Carta Costituzionale*, su cui sembra siamo tutti d'accordo salvo poi costatare evidenti discrepanze tra l'affermazione dei principi e la pratica quotidiana, e nella convinzione che da una società in *crisi di valori* si può uscire soltanto recuperando la *responsabilità pedagogica* (Chionna, 2001) di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo/formativo dei giovani cittadini di oggi ma, adulti cittadini di domani.

Attraverso questo lavoro di ricerca, pertanto, si è voluto entrare nel merito dello specifico contesto della scuola, luogo nel quale si concretizza l'istanza di partecipazione e l'esercizio attivo dei diritti e dei doveri, una scuola intesa come una comunità di apprendimento, un «laboratorio della democrazia» per dirla con Dewey, luogo dove si apprende a vivere in una comunità.

Si è deciso, quindi, di indagare il *ruolo della scuola nel promuovere i valori della cittadinanza e della partecipazione* per riflettere sui luoghi e sui modi in cui la comunità si genera e si evolve, ma anche riflettere sulla scuola e sulla criticità del suo ruolo come luogo istituzionale, così come prevede la Costituzione, del pluralismo e del confronto, luogo privilegiato per la formazione dei cittadini, per la costruzione di comunità solidali, del rispetto reciproco e dell'attenzione al *bene comune*.

A tal fine si ritiene che il diritto/dovere alla cittadinanza debba trovare spazi di costruzione e di espressione proprio a partire dalla scuola, perché soprattutto per i soggetti in età evolutiva, l'educazione alla cittadinanza deve significare acquisire gli strumenti per una lettura autonoma e critica del presente in cui vivono, ma non solo, essa deve essere perseguita in tutti i setting educativi, nello sforzo di coniugare gli spazi di apprendimento scolastico ed extrascolastico, formale e non formale, nella consapevolezza che il processo di formazione va ben oltre la dimensione scolastica e coinvolge le responsabilità di istituzioni sociali ed enti locali.

Il presente contributo vuole essere, pertanto, una testimonianza dell'interesse nei confronti dei programmi di ricerca in questo settore a cui si fa costantemente riferimento, ma anche e soprattutto nell'ottica pratico-progettuale dell'intenzione di offrire spunti concreti di riflessione per l'implementazione di buone pratiche attraverso la condivisione dell'esperienza degli attori e protagonisti della scuola: studenti, docenti, genitori e dirigenti che, ragionevolmente, descrivono il complesso intreccio delle variabili in gioco e sono l'espressione di ciò che avviene realmente all'interno della scuola, ben lontana «da quella che appare all'opinione comune, fortemente condizionata dai media, da mode di orientamento politico o dottrinario e che hanno visto la scuola sottoposta ad azioni riformatrici lontane dalla concretezza della realtà» (Zappatore, 2011, p. 378).

Uno studio critico e problematizzato di una realtà analizzata con rigoroso metodo scientifico, ma anche con tanta sensibilità e apertura all'eventualità che il *non ancora sia sempre possibile* incoraggiando un ri-orientamento delle pratiche educative della scuola nella prospettiva di una formazione che promuova lo sviluppo di una persona «che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione» (Bocchi, Ceruti, 2004, p. 6). Nella convinzione che una società privata della sua capacità di immaginazione è destinata a *chiudersi in se stessa*, si crede, pertanto, nella necessità di costruire una alternativa in cui parole come democrazia, diritti, partecipazione, non siano *contenitori vuoti* ma *spazi di esercizio* mediante un'educazione alla politica che, come chiaramente afferma Elia (2011), deve essere intesa come «attiva presenza sociale e civile finalizzata a una crescita del bene comune» (p. 43).

Si cercherà, pertanto, di evidenziare finalità pedagogiche, non solo dichiarate ma anche praticate, che mirino a far interagire la dimensione cognitiva (i saperi) con la dimensione socio-affettiva (atteggiamenti e comportamenti) per l'implementazione di interventi finalizzati alla promozione e progressivo sviluppo di una personalità *socialmente sensibile e intellettualmente autonoma* verso una educazione alla cittadinanza intesa come un *educare a pensare ed agire politicamente* in una dimensione locale, ma anche nazionale e in prospettiva internazionale. Ed è per questo che tra gli obiettivi della ricerca vi è il tentativo di comparare, quando possibile, lo studio nazionale ed internazionale con i processi effettivamente rilevati in un contesto territoriale limitato, rappresentato dalla città di Foggia, senza trascurare, però la dimensione regionale, nazionale ed internazionale nella consapevolezza che «la globalizzazione divide tanto quanto unisce; divide mentre unisce, e le cause della divisione sono le stesse che, dall'altro lato, promuovono l'uniformità del globo» (Bauman, Roma-Bari, 2001, p. 4).

A partire da queste riflessioni ci si interroga sulla domanda: qual è il ruolo della scuola nella formazione del cittadino? E di conseguenza su alcune questioni



ad essa strettamente correlate: la scuola educa alla cittadinanza? La scuola è in grado di rispondere alle sfide che le trasformazioni sociali e culturali hanno introdotto? E' possibile realizzare oggi una scuola pubblica ispirata ai valori della Costituzione e finalizzata alla formazione del cittadino democratico?

E per tentare di fare chiarezza e non già di generare possibili risposte la ricerca mi ha visto impegnata a individuare le coordinate epistemologiche attraverso cui interpretare i dati di ricerca e la prospettiva da cui si cercherà di guardare alla scuola, intesa come complesso mutevole di relazioni, non può che essere di tipo ermeneutico per il bisogno di interpretazione dei fenomeni, ma con un costante richiamo ad una pedagogia pratico progettuale.

Attraverso l'evidenza dei risultati emersi dalla ricerca, rilevati mediante i protagonisti della scuola (studenti, insegnanti e dirigenti), si cercherà di promuovere una riflessione sulle politiche scolastiche locali, ma nella prospettiva di una cittadinanza mondiale, come proposta da Morin (1994), nella quale la capacità dell'esercizio responsabile a livello nazionale e locale si coniugano con il sentimento di appartenenza alla Terra-patria.

## **2. La ricerca sul campo. Dalla partecipazione italiana a ICCS 2009 allo studio di Foggia**

L'Italia ha partecipato al Progetto IEA ICCS 2009 con un campione di 172 scuole secondarie di primo grado, selezionate con un campionamento casuale semplice. All'indagine hanno partecipato complessivamente 3.366 studenti, tutti i dirigenti scolastici delle scuole campionate e un campione di 3.023 insegnanti delle classi terze.

La Puglia, localizzata all'interno della macroarea geografica Sud, ha partecipato all'indagine, come parte del campione nazionale italiano, con una rappresentanza di 20 scuole campionate<sup>5</sup>.

Da un'analisi più dettagliata è emerso, però, che nessuna scuola della città di Foggia è rientrata nel campione selezionato. Si è quindi scelto di portare avanti un'indagine autonoma, sebbene in linea con la ricerca nazionale ed internazionale, su un campione rappresentativo di tutte le scuole secondarie di primo grado della città di Foggia per ripercorrere, all'interno di un contesto specifico, i processi coinvolti in un fenomeno così complesso e articolato quale è *la formazione del cittadino*.

La ricerca si è svolta a due anni di distanza dall'indagine ICCS 2009, ma con modalità simili e utilizzando parte degli strumenti utilizzati dall'INVALSI

---

<sup>5</sup> Per conoscere le scuole partecipanti si veda: <[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/iccs2009.php?page=iccs2009\\_it\\_01](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/iccs2009.php?page=iccs2009_it_01)>.



per la ricerca nazionale<sup>6</sup>. Ciò ha consentito, da un lato, la possibilità di disporre di propri dati sulla partecipazione degli studenti delle scuole secondarie di primo grado di Foggia, dall'altro, la possibilità di un confronto con i risultati raggiunti a livello nazionale e internazionale dagli studenti dello stesso livello scolastico. Non ultimo, la possibilità di fare delle specifiche analisi circa i fattori che possono influire sulla partecipazione degli studenti ed individuare la varianza di risultati tra le scuole della comunità di riferimento dell'indagine.

La possibilità di poter lavorare su dati che hanno consentito di stabilire confronti con il campione internazionale, nazionale e con la macroarea geografica Sud, ma soprattutto l'analisi dei dati disaggregati per istituti dello stesso territorio, hanno offerto numerose indicazioni utilizzabili sia per le politiche formative locali e non, sia per la didattica, in una prospettiva di ulteriore miglioramento ed arricchimento dell'offerta formativa.

A tal fine, a partire da un'analisi eminentemente *esplorativa e descrittiva* e successivamente *statisticamente significativa* si è cercato spiegare il «come» e il «perché» dei dati emersi dalla ricerca quantitativa, integrando la lettura dei dati statistici con alcune ipotesi interpretative, per evidenziare in che modo fattori diversi interagiscono in situazioni reali, ma anche di verificare affinità e differenze con altre realtà locali e globali.

### 3. Scopi e ipotesi della ricerca

Scopo della presente ricerca è fornire *evidenza empirica* di una specifica comunità fatta di studenti, insegnanti e dirigenti, senza trascurare le famiglie parte integrante di un processo di costruzione e promozione di democrazia.

In linea con la ricerca internazionale sosteniamo che non è sufficiente promuovere l'insegnamento esplicito dei diritti e dei doveri, considerato fattore importante ed ineludibile, ma non sufficiente a sviluppare competenze civiche e di cittadinanza e che l'interiorizzazione dei valori civici è il risultato dell'insieme complesso di relazioni sociali che i giovani sviluppano all'interno della loro vita scolastica, nella comunità sociale e politica di cui fanno parte.

---

<sup>6</sup> Per la realizzazione di questa ricerca è stato avviato un percorso di collaborazione con l'INVALSI, che ci ha fornito i questionari (studenti-insegnanti e scuola) dell'indagine nazionale del Progetto IEA-ICCS 2009 senza dei quali non sarebbe stato possibile realizzare questa ricerca. Un ringraziamento va alla dott.ssa Genny Terrinoni che, per l'Italia, è il responsabile nazionale del Progetto IEA-ICCS 2009, per aver provveduto all'invio dei questionari autorizzata a rilasciare. Un particolare ringraziamento va anche al prof. Bruno Losito per la disponibilità e per i preziosi suggerimenti e utili indicazioni fornite per la realizzazione di questa ricerca.

#### 4. Il Quadro Teorico di Riferimento

Nell'ambito dell'indagine faremo riferimento, in modo specifico, al *Quadro di riferimento dei contesti e all'ambito affettivo-comportamentale* della ICCS 2009, in merito alla partecipazione civica, in cui si ritiene che i giovani sviluppino la comprensione del loro ruolo di cittadini nelle società contemporanee attraverso una serie di attività ed esperienze che hanno luogo nel contesto familiare, scolastico, di classe e si intersecano tra loro.

Tali contesti rientrano entrambi nella comunità locale la quale, a sua volta, fa parte di contesti più ampi: sub-nazionali, nazionali e internazionali.

Pertanto, il quadro di riferimento relativo ai contesti di ICCS distingue i seguenti livelli:

- Comunità: questo livello comprende il contesto più ampio entro il quale operano l'ambiente scolastico e quello familiare. In esso possono trovarsi anche fattori a livello locale, regionale, nazionale o sovra-nazionale.
- Scuola e classe: in questo livello rientrano i fattori connessi all'istruzione che gli studenti ricevono, la cultura della scuola e l'ambiente scolastico nel suo complesso.
- Ambiente familiare: in questo livello rientrano i fattori connessi al contesto familiare e all'ambiente sociale extrascolastico dello studente (ad esempio, attività in gruppi di pari).
- Individuo: in questo livello rientrano le caratteristiche individuali dello studente.

A questi livelli potremmo aggiungere un'altra importante distinzione data dal raggruppamento dei fattori di contesto a seconda che essi siano collegati a condizioni preesistenti o a processi.

I fattori di contesto, quindi, si distinguono in «condizioni preesistenti» e «processi»; ad esempio i fattori storici e quelli riferibili direttamente alla struttura del sistema educativo esercitano la loro influenza sull'azione educativa, orientandola verso finalità ed obiettivi di apprendimento (condizioni preesistenti); altri fattori, invece, come la comprensione e l'impegno maggiore degli studenti, possono esercitare un'influenza dal basso che induce le scuole a modificare l'offerta formativa (processi).

Sulla base di queste premesse viene indagata la partecipazione civica degli studenti, intesa come «agire degli individui a ogni livello e in ogni contesto, all'interno delle comunità» (Invalsi, 2011, p. 22). Per gli studenti quattordicenni il comportamento connesso alla dimensione civica è ovviamente limitato e, pertanto, molte attività sono precluse ai cittadini di quest'età. Tuttavia, tra i quat-

tordicenni possono essere messi in atto vari comportamenti connessi alla dimensione civica ed in riferimento alla:

- Partecipazione ad attività connesse alla dimensione civica all'interno della comunità che tratta le attività volte principalmente a rafforzare i propri legami con la comunità, con lo scopo di migliorarla (volontariato, partecipazione alle organizzazioni religiose, culturali e sportive, mantenersi informato, ecc.).
- Partecipazione ad attività connesse alla dimensione civica nella scuola che comprende una varietà di forme di partecipazione nella scuola che risultano connesse alla dimensione civica (ad es.: la partecipazione a consigli di classe o assemblee).

A questo modello è evidentemente sottesa non solo l'esigenza di ricercare informazioni utili a migliorare l'azione formativa della scuola nella formazione alla cittadinanza, ma anche quella di capire quali sono i fattori che potrebbero contribuire ad imprimere un'efficacia maggiore alla sua azione. Tutto ciò al fine di poter offrire alle scuole e agli insegnanti elementi utili per la propria attività nel campo dell'educazione alla cittadinanza, in relazione ai problemi emergenti nelle nostre società democratiche.

## 5. Campione

La rilevazione ha coinvolto tutte le scuole secondarie statali di primo grado, pari a otto unità, presenti sul territorio della città di Foggia.

Le popolazioni oggetto d'indagine sono state:

- Gli studenti delle classi terze;
- Gli insegnanti che nell'anno scolastico in questione sono stati assegnati alle classi terze e non solo quelli che insegnano materie più direttamente collegate, per i loro contenuti, all'educazione civica e alla cittadinanza;
- I dirigenti scolastici delle scuole secondarie statali di primo grado.

La nostra ricerca, a differenza dell'indagine nazionale che prevedeva la selezione casuale in ciascuna scuola di quindici insegnanti per partecipare alla rilevazione, ha coinvolto tutti i docenti delle scuole con le caratteristiche del campione nazionale ed internazionale.

Sono stati raccolti, dove possibile, dati disaggregati per insegnanti di sostegno e sezioni distaccate degli Istituti per ulteriori e successive analisi.

Le risposte degli studenti con certificazione L. 104/92 non sono state valutate.

Nell'indagine sono stati coinvolti complessivamente 1432 studenti, 308 docenti e 8 dirigenti.

Il campione può essere considerato, statisticamente rappresentativo, sia della popolazione studentesca, frequentante la classe terza della scuola secondaria di primo grado della città di Foggia, corrispondente al 91,37%<sup>7</sup> del campione complessivo, ma anche dei docenti, che rappresentano il 68,44% del campione ideale, e dei dirigenti che, invece, rappresentano il 100% della popolazione in esame (*tab. 2*).

Il campionamento è stato effettuato limitatamente alla città di Foggia.

Tab. 1 - Campione della ricerca

SCUOLE	STUDENTI	DOCENTI	DIRIGENTI
8/8 = 100%	1432/1600 circa= 91,37%	308/450= 68,44%	8/8 = 100%

Fonte: Questionario Dirigenti.

Un campione di dimensioni così elevate e rappresentativo di tutte le scuole secondarie di primo grado ci ha consentito di conoscere la realtà scolastica foggiana, in modo particolarmente ampio e dettagliato.

## 6. I risultati principali

Nell'ambito di questo lavoro, il cui obiettivo generale è quello di indagare «come i giovani siano formati alla cittadinanza e, di conseguenza come essi siano pronti ad assumere il loro ruolo di cittadini» (Schultz *et al.*, 2010, p. 9), ci siamo posti obiettivi più specifici in merito ai fattori predisponenti e/o condizionanti la partecipazione civica degli studenti delle classi terze delle scuole secondarie di primo grado della città di Foggia<sup>8</sup>.

Si presuppone, infatti, che lo sviluppo della conoscenza civica e dell'impegno alla partecipazione sia influenzato dalle attività e dalle esperienze che vengono sperimentate all'interno dei diversi *contesti di vita* dello studente (familiare, scolastico, di classe e della più ampia comunità) e che, la diversità delle esperienze ed opportunità determina i risultati in riferimento «alla costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze necessarie all'esercizio dei propri diritti e doveri e alla partecipazione attiva alla vita democratica della propria società» (Invalsi, 2011, p. 7).

Pertanto, accanto all'analisi degli effetti delle *variabili preesistenti* sulla partecipazione civica degli studenti è stata osservata anche la varianza tra i diversi

<sup>7</sup> Fonte: U.S.P. di Foggia.

<sup>8</sup> I dati più complessi e articolati di questa ricerca sono presenti all'interno della tesi di dottorato «Costruire la democrazia a scuola. Un'indagine tra (con) i protagonisti della scuola» elaborata nell'ambito del Dottorato di ricerca in Dinamiche formative ed educazione alla politica (XIV ciclo).

Istituti scolastici della città di Foggia, in considerazione delle *variabili di contesto* potenzialmente incidenti sui comportamenti degli studenti in età preadolescenziale e predittori dell'impegno civico in età adulta al fine di comprendere in quale aspetti si potrebbe/dovrebbe intervenire per mettere in atto politiche scolastiche più rispondenti ai bisogni emergenti dalla realtà studentesca e contestuale di riferimento per promuovere quel *capitale sociale*<sup>9</sup> fondamento del vivere civile alla base di una società democratica.

### *Differenza di genere e background familiare*

I risultati della nostra indagine, in linea con i risultati internazionali e nazionali dell'indagine ICCS 2009, hanno rilevato l'esistenza di differenze significative, rispetto alle variabili indagate, legate al *genere* e che, il divario di genere è a sfavore dei ragazzi.

Sono le ragazze a nutrire un livello di aspirazione più alto al raggiungimento di un titolo di studio superiore rispetto ai ragazzi e a partecipare con frequenza maggiore alle attività proposte dentro e fuori il contesto scolastico; confermando, pertanto, l'ipotesi che il livello di studio è un «predittore importante dei livelli di conoscenza civica» (Schultz *et al.*, 2010, p. 46), nonché possibile indice indiretto (secondario) della partecipazione alle attività civiche.

In linea con i risultati di numerose indagini internazionali<sup>10</sup> e così come rilevato anche dall'ultimo Rapporto sulla scuola 2011 della Fondazione Agnelli, i dati delle nostre analisi, inoltre, hanno evidenziato che alcuni aspetti legati alle caratteristiche del *background socio-economico e culturale delle famiglie* costituiscono importanti fattori alla base della differenziazione tra gli studenti in riferimento alla partecipazione civica degli studenti.

In particolare, la *composizione familiare* sembra influenzare una maggiore partecipazione degli studenti alle attività civiche indagate. Un dato interessante, è relativo al *vivere con i nonni* che ha fatto rilevare correlazioni significative con alcune forme di partecipazione civica (gruppi giovanili, organizzazioni giovanili collegate ad un partito politico o a un sindacato, organizzazioni ambientaliste e gruppi di giovani che organizzano una campagna su un problema).

È stato interessante rilevare, inoltre, che il *vivere in casa con altre persone* ha evidenziato, non solo una correlazione coerente e lineare con il partecipare a

<sup>9</sup> In questa sede utilizziamo il concetto di capitale sociale come la rete di relazioni che un soggetto individuale o collettivo attiva nella vita quotidiana sia in famiglia che a scuola o nella comunità.

<sup>10</sup> Le indagini comparative nazionali ed internazionali hanno dimostrato che il *background* ha un considerevole valore predittivo sui risultati conseguiti dagli allievi. Gli allievi che vivono in condizioni di maggiore vantaggio economico, ma anche sociale e culturale, hanno migliori possibilità di conseguire risultati più soddisfacenti durante il loro percorso formativo.

un'organizzazione per la difesa dei diritti umani, ma anche con la partecipazione a un'associazione culturale collegata ad uno specifico gruppo etnico.

Gli studenti, dunque, che hanno dichiarato di vivere in casa con altre persone (non familiari) sembrano prestare una maggiore attenzione al rispetto della diversità e, pertanto, maggiore partecipazione alle attività civiche che promuovono il rispetto dei diritti umani e apertura alla diversità culturale. Un'esperienza, dunque, che si traduce in un'educazione alla democrazia che come direbbe Santelli (2003) «assume un ruolo particolarmente importante nello stimolare capacità cognitive, affettive, etiche e sociali e nel finalizzarle a un agire positivo» (p. 430).

È emersa, inoltre, una correlazione significativa tra le *risorse culturali* possedute in casa, con specifico riferimento al numero dei libri posseduti, e la partecipazione ai gruppi giovanili e alle associazioni di volontariato e per la raccolta di fondi, che ha posto in evidenza gli effetti positivi della lettura sulla maggiore partecipazione a forme di aggregazione e di associazionismo formale e istituzionalizzato.

È interessante notare, anche, che il votare per un rappresentante di classe o d'Istituto ha evidenziato l'esistenza di una correlazione statisticamente significativa sia con *il vivere in casa* con i nonni, di cui abbiamo già evidenziato gli aspetti positivi, ma anche con *il vivere con altre persone*.

Anche in questo caso la presenza in casa di altre persone influenza la positività di relazioni multiple che ha come diretta conseguenza un maggior senso di responsabilità nei confronti di temi che riconoscono l'uguaglianza delle persone, come i diritti umani, e che si traduce in un agire responsabile che, nei limiti dell'età del nostro campione di studenti, trova la sua più esemplare partecipazione proprio nell'esercizio del diritto di voto del rappresentante di classe o d'istituto.

### *Percezione dell'interesse politico e sociale dei genitori*

I risultati delle analisi hanno evidenziato, inoltre, che il *livello d'interesse per le questioni politiche e sociali percepito dagli studenti rispetto ai propri genitori*, rappresenta una condizione preesistente rispetto a «variabili di processo che riflettono le interazioni sociali al di fuori della scuola (ad esempio, il discutere sui temi politici e sociali con i genitori e i coetanei e l'accesso alle informazioni dei mezzi di comunicazione), ma anche nella scuola» (Schultz *et al.*, 2010, p. 44).

Un dato particolarmente interessante è emerso anche dalle correlazioni rilevate tra la percezione di un maggior *interesse politico e sociale dei genitori* e il comportamento degli studenti rispetto al *guardare la televisione, leggere i giornali e usare Internet per informarsi sulle notizie nazionali e internazionali*. Dimostrando che l'interesse per la

politica, così come evidenziato da alcune ricerche (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006), si configura quale *eredità culturale*: «i giovani che hanno genitori politicamente impegnati o interessati si distinguono per un profilo di partecipazione politica più attivo e ricco» (Ferrero, Camoletto, Loera, 2006, pp. 178-181).

### *Le interazioni con genitori, con i pari, con i mezzi di comunicazione*

Dalla lettura dei dati riferiti alle *interazioni con i genitori e con il gruppo dei pari*, si è rilevato un orientamento generalizzabile tra una maggiore frequenza dei dialoghi di argomenti politici e sociali degli studenti con i propri genitori e con gli amici e la partecipazione alle attività civiche indagate e che, pertanto, una maggiore frequenza delle discussioni di argomenti di carattere politico o sociale, in famiglia e con i pari, nonché l'uso dei media per informarsi, rappresenta un predittore positivo della partecipazione civica degli studenti.

Ne consegue che il dialogo su argomenti di carattere politico o sociale e di quello che sta succedendo negli altri paesi, in famiglia e con i pari, si configura come un predittore positivo della partecipazione civica degli studenti sia nella comunità locale di appartenenza che alle attività proposte dalla scuola.

### *Disponibilità di risorse culturali nella comunità*

Dall'analisi dei dati è emerso, inoltre, che la maggior presenza nel territorio della scuola di *biblioteche pubbliche, cinema, teatri, musei, scuole di lingue e strutture sportive, parco giochi per bambini e giardini pubblici, luoghi di culto e strutture sportive*, non è associata significativamente con la promozione della partecipazione alle attività civiche nella comunità.

Pertanto, sulla base di quanto emerso dalle analisi e con tutte le cautele necessarie, non si può affermare che gli Istituti scolastici della città di Foggia che sono inseriti in comunità con maggiori risorse culturali, possano vantare dei benefici in termini di ricadute del livello di partecipazione degli studenti.

Tale risultato, peraltro, è in linea con quanto già emerso dall'indagine ICCS 2009 da cui si rileva che la presenza o meno di risorse nella comunità di appartenenza non costituisce un elemento significativo nello spiegare le differenze tra i punteggi delle scuole.

### *Esistenza di tensioni sociali nella comunità*

Dalle analisi è emerso che, a livello di scuola, un fattore che fa una differenza significativa, seppur piccola, è la presenza di *povertà diffusa* nella comunità di



appartenenza. In altri termini, il fatto che il dirigente scolastico riporti situazioni problematiche nel territorio della scuola, nello specifico situazioni di povertà diffusa, trova correlazione con le *assenze non giustificate* e le *molestie sessuali* a scuola.

L'evidenza dei dati presentati, nel confermare l'ipotesi iniziale di un'associazione negativa tra la presenza di tensioni sociali nella comunità e le problematiche presenti a scuola, sebbene limitatamente alla povertà diffusa, apre uno spaccato di studi e riflessioni<sup>11</sup> che nell'economia del nostro discorso non possono essere trattati, nondimeno non si può non sottolineare le conseguenze che la povertà diffusa, così come evidenziato dagli effetti che si riverberano nel contesto scolastico in termini di assenze ingiustificate e molestie sessuali, genera rispetto alla dimensione civica essendo strettamente connessa, così come recenti studi ed indagini hanno evidenziato, con l'emarginazione sociale.

### *La partecipazione degli studenti: analisi della varianza tra le scuole*

È stata rilevata, inoltre, l'esistenza di una importante variabilità tra le scuole anche all'interno di uno stesso territorio (nel nostro caso la città di Foggia), tale da generare un effetto rilevante ed in parte interagente, nello spiegare le differenze di comportamento e di risultato rilevate tra gli studenti foggiani delle scuole secondarie di primo grado.

Se in generale, la *varianza all'interno delle scuole* può essere riconducibile alle differenze relative alle condizioni preesistenti tra studenti che frequentano la stessa scuola, la *varianza tra le scuole*, invece, può essere riconducibile alle differenze tra una scuola e l'altra, e dipendere dalla loro localizzazione sul territorio, dall'organizzazione e dalle risorse presenti.

I divari territoriali tra le scuole, pur all'interno dello stesso livello di scolarità, sono elementi che concorrono a determinare una varianza nei risultati conseguiti dagli studenti. *Vale a dire che frequentare una scuola invece di un'altra può fare la differenza.*

## **7. Alcune conclusioni per...ricominciare**

Sulla base dei dati emersi e dalle riflessioni che sono scaturite dal complesso e articolato progetto di ricerca, che in questo lavoro vede espressa sinteticamente solo una parte delle sue molteplici possibilità di approfondimento, è evidente,

<sup>11</sup> Sul tema di veda: Rapporto ISTAT 2009, *La povertà in Italia*, 15/07/2010 in <www.istat.it>; *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale*, a cura CIES (Commissione Indagine sull'Esclusione Sociale) anno 2010 in <www.lavoro.gov.it>; Caritas italiana - Fondazione E. Zancan, *In caduta libera. Rapporto 2010 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, il Mulino, Bologna 2010.

quanto sia necessario, ripartire dai *bisogni reali* e dalla concretezza delle *persone* che costituiscono, nel contempo, il punto di partenza ma anche lo sguardo prospettico *attraverso cui e con cui* guardare al futuro vivendo il presente alla luce del passato e nella concretezza di contesti sociali che sempre più si caratterizzano per *particolarismi* che necessitano di essere coniugati con la più *globale* dimensione nazionale e sovranazionale.

Riconosciuta l'importanza e l'influenza delle *condizioni preesistenti*, riconducibili alle caratteristiche individuali e al background familiare dello studente, ben si coglie l'effetto differenziale che le *variabili di processo* possono determinare sulla possibilità di accesso, espressione e costruzione di democrazia.

Nel corso delle analisi sono stati individuati differenti gradi di influenza delle variabili selezionate per descrivere e spiegare la maggiore o minore partecipazione degli studenti alle attività civiche nella comunità e nel contesto scolastico. Esse vanno dalle variabili individuali e familiari riconducibili al singolo studente alle variabili a livello di scuola e comunità a cui si aggiunge una terza dimensione relativa alla varianza tra le scuole della città che in qualche modo sembra prevalere, in alcuni casi, sulle prime due variabili. Variabili che si presentano tanto singolarmente quanto congiuntamente (cioè fortemente correlate), ma che dispongono anche di un potere predittivo autonomo.

Le analisi, confermano l'importanza di tutti i contesti di vita considerati per lo sviluppo, in preadolescenza, di un sentimento di responsabilità civica.

I genitori e gli amici giocano un ruolo importante fornendo un modello positivo di riferimento per ragazzi e ragazze, più orientati a sviluppare valori civici ispirati al bene comune; ma anche la scuola e le relazioni che al suo interno si distinguono per un maggior senso di comunità e partecipazione si associano positivamente allo sviluppo di valori ed atteggiamenti orientati al bene comune.

Le analisi, inoltre, hanno posto in evidenza come l'influenza dei vari contesti tenda ad essere positivamente associata.

I dati emersi dalla nostra ricerca, nell'evidenziare variabili che sembrano incidere nella prospettiva di una maggiore partecipazione alle attività civiche proposte nella comunità e nel contesto scolastico e nel confermare il dato, già registrato nel nostro Paese, di una più forte variabilità tra le scuole, inducono a proseguire nella ricerca di quali fattori concorrano, più degli altri, a determinare la varianza tra le scuole della città di Foggia.

E, pertanto, approfondire quali fattori tra gli aspetti individuali del singolo studente e i fattori, invece, più direttamente legati al contesto scolastico, in cui entrano in gioco in modo diretto l'azione delle scuole e degli insegnanti, a partire da quelle relative alle singole classi, che sono il luogo cruciale dei processi

di apprendimento scolastici, costituiscano l'effetto differenziale nel processo di costruzione della democrazia a scuola.

In generale, possiamo rilevare che, pur essendo in presenza di un sistema di governance di tipo centralista, le differenze a livello di singolo Istituto scolastico in termini di efficacia e di equità appaiono molto pronunciate e vanno anche al di là di quelle, ben note, che riguardano le macro-aree geografiche.

Pertanto, anche la nostra indagine, come già altre ricerche hanno fatto, mostra la necessità di una politica volta ad aumentare l'efficacia e la qualità del nostro sistema di istruzione obbligatoria che non può prescindere dal proporsi al tempo stesso l'obiettivo dell'equità, oggi gravemente compromessa dall'esistenza di grandi divari di ordine sociale e territoriale.

Conveniamo con quanto affermato da Elia (2011), «la scuola nel nostro Paese non solo rappresenta un bene primario ma è anche il tempio attorno al quale si organizza qualsiasi comunità, è l'anima stessa, il luogo di tutti gli interrogativi, essa si apre al mondo per stare al mondo» (p. XV).

Un aspetto, infatti, che le nostre analisi hanno confermato attraverso l'evidenza dei risultati è la *centralità della persona* nell'esercizio del diritto alla conoscenza come condizione di cittadinanza attiva e responsabile, nonché il *ruolo centrale della scuola* che, insieme agli altri *luoghi* educativi, si pone come contesto per l'esplorazione e costruzione della democrazia. Nella consapevolezza che, come ha affermato Bertolini (2003) «nessuna autentica formazione può prescindere da un interesse e da un coinvolgimento della dimensione sociale dell'esistere dell'uomo. L'esperienza politica non è qualcosa di inessenziale[...]per il singolo individuo, rappresentando addirittura una condizione necessaria per il formarsi della sua stessa personalità, se è vero che ogni essere umano si costituisce come un esserci, la cui singolarità si realizza nella pluralità [...]» (p. 21).

La scuola non va considerata come il solo luogo dove si trasmettono conoscenze, ma anche come luogo preposto alla preparazione dei giovani alla vita sociale e che, pertanto, non può non farsi interprete dei cambiamenti in atto. Una scuola, dunque, che ritrovi il suo senso e il suo ruolo nel garantire apprendimento e nello stesso tempo offrire opportunità ai giovani perché possano trasformare i contenuti del sapere e della conoscenza in esperienze di formazione di identità e di progetto individuale, riconsiderando la molteplicità delle modalità e dei luoghi dell'apprendimento (dimensione formale, non formale e informale), ma anche ridefinendo gli stessi obiettivi educativi per un processo formativo che si espliciti tra potenziale di conoscenza e reti di saperi in cui la scuola appare non più adeguata a rispondere ai bisogni di conoscenza che travalicano sempre più la semplice alfabetizzazione strumentale verso lo sviluppo della mente in tutte le sue infinite possibilità (Lipman, 2005; Gardner, 1995; Arenton, Messina, 1990; Bruner, 1967).

In un tempo in cui, lo sviluppo della conoscenza risulta così veloce da rendere poco attendibili gli stessi curricula scolastici, la scuola è chiamata ad interrogarsi da un lato, sul modo in cui essa possa promuovere lo sviluppo di un adeguato *equipaggiamento mentale* per vivere il presente alla luce del passato e in prospettiva di un futuro pienamente umano; dall'altro, come promuovere lo sviluppo dell'essere umano nel senso della dignità e della capacità progettuale personale da sviluppare in una relazione sociale di cooperazione e di solidarietà.

Si tratta, in definitiva, di promuovere una didattica per la persona, un'attenzione ai processi di apprendimento personale, attraverso la promozione della ricerca, l'esercizio del pensiero, la risoluzione di problemi, l'applicazione di conoscenze e abilità entro contesti autentici (Scurati, 2008). L'apprendimento, infatti, si concretizza nel momento in cui gli studenti sono in grado di usare le chiavi interpretative attraverso cui osservare e leggere la realtà e la propria esperienza formativa.

La complessità sociale, più volte richiamata nel corso di questo lavoro, chiede alla scuola e al sistema formativo in generale di mettere in atto strategie educative in grado di interpretare e rispondere ai nuovi bisogni formativi che emergono dalle trasformazioni sociali e culturali in atto facendo prevalere una prospettiva «ecologica», per dirla con Bronfenbrenner (1979), che nell'animare l'impianto stesso della nostra ricerca ne costituisce anche la chiave di lettura dei risultati emersi.

Sul piano pedagogico, tale prospettiva ci conduce a una concezione ecologica del curriculum, cioè a una visione in cui la scuola è pensata come una «comunità viva inserita nel territorio, in cui si realizzano transizioni e transazioni nelle quali il soggetto si forma e si sviluppa. La sfida è, allora, da un lato, quella di mettere in interazione il 'mondo di vita' quotidiano dei giovani e l'apprendimento dall'esperienza con la riflessività e la capacità di formalizzazione propria dei saperi codificati e, dall'altro, di far interagire i vari soggetti dell'educazione dentro e fuori le mura della scuola» (Salatin, 2011, p. 7) e verso un'educazione che promuova lo sviluppo globale della personalità sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo e valoriale, attenta tanto alla dimensione individuale che alla dimensione sociale del soggetto, all'interno di una più ampia visione in cui i diversi contesti di vita si caratterizzino per valori tra loro coerenti, in grado di trasmettere a ragazzi e ragazze l'importanza della partecipazione alla vita della comunità.

Pertanto, si ritiene indispensabile riflettere criticamente sul ruolo attuale della scuola, ma nel contempo rivolgere lo sguardo verso ciò che può e deve diventare, nella promozione dello sviluppo civico e, più in generale, di quel capitale sociale quale strumento di uguaglianza sociale.

Concludo questo lavoro nella consapevolezza che lo sviluppo delle competenze civiche è un processo che si sviluppa nel tempo e, pertanto, necessita di una dimensione longitudinale della ricerca per dare una risposta alle molteplici domande che scaturiscono.

Si tratta di temi complessi, sui quali nessuno avrà mai diritto di ultima parola, ragione per cui si rendono necessarie valutazioni e considerazioni prospettiche in ordine ad una tematica che non può certo considerarsi esaurita in queste pagine, convinti che «la scuola e i sistemi di formazione devono riacquistare la capacità e la competenza di progettare a lungo termine, scommettendo sulla dimensione del possibile. Alla politica, schiacciata sul presente, manca la dimensione del futuro e l'educazione è quella dimensione che, legittimata nella sua funzione politica, può aiutare la società a recuperarla, rivitalizzando così anche la politica stessa» (Tarozi, 2005, pp. 267-268).

## 8. Bibliografia

- Arenton, A., & Messina, L. (1990). *Concettualizzazione e istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Baldoni, A., & Baruzzi, W. (2008). La partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità. In Baldoni, A., & Baruzzi, W. (a cura di), *Imparare la democrazia. I consigli dei ragazzi nella provincia di Bologna e l'esperienza di Casalecchio di Reno*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. (2003). Introduzione al Convegno. In Erbetta, A. (A cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*. Atti del Convegno «Educazione e politica» Enciclopedia Bologna 7-8-9 Novembre 2002. Bologna: Clueb.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (1985) (A cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caritas italiana-Fondazione Zancan, E. (2010). *In caduta libera. Rapporto 2010 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Chionna, A. (2001). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Crudo, M. (2006). *Uno, nessuno, 100.000 (ir)responsabili. Itinerari didattici di Educazione alla cittadinanza*. Bologna: EMI.
- Dahl, R. (2006). *Sulla democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Donati, P. (1997). Il problema dell'etica civile il caso Italia. Introduzione a Kossowski, P., De Kerckhove, D., & Alexander, J. C., *L'etica civile alla fine del XX secolo*. Milano: Mondadori.
- Elia, G. (2006) (a cura di). *Le forme dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Elia, G. (2011) (a cura di). *Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga e propone*. Bari: Progedit.
- Elia, G. (2011). Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica. In Carrera, L. (A cura di), *Fare o non fare politica. Soggetti, modi e luoghi*. Bari: Guerini Scientifica.
- Ferrero Camoletto, R., & Loera, B. (2006). Giovani e politica: esperienze di socializzazione e forme di partecipazione. In Garelli, F., Palmonari, A., & Sciolla, L. (A cura di), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani* (pp. 178-181). Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Garelli, F., Palmonari, A., & Sciolla, L. (2006). *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: il Mulino.
- Invalsi. (2011). *La terza indagine IEA sull'educazione Civica e alla cittadinanza, Rapporto Nazionale*. Napoli: Tecnodid.
- Istat. (2009). La povertà in Italia. 15/07/2010 in <www.istat.it>; Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale, a cura CIES (Commissione Indagine sull'Esclusione Sociale) anno 2010. Disponibile in: <www.lavoro.gov.it>.
- Istat. (2010). *Rapporto la povertà in Italia 2009*. 15/07/2010, disponibile in www.istat.it.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (1994), *Terra-patria*, Milano: Raffaello Cortina.

- Pasquino, G. (A cura di). (2007). *Strumenti della democrazia*. Bologna: il Mulino.
- Salatin, A. (2011). Prefazione. In Colozzi, I. (a cura di), *Scuola e capitale sociale. Un'indagine nelle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Trento*. Trento: Erickson.
- Santelli Beccegato, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccegato, L. (2003). *Quali significati e ragioni in un tempo di multi e interculturalità*. In Erbetta, A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*. Atti del Convegno <Educazione e politica> Encyclopaideia. Bologna 7-8-9 Novembre 2002. Bologna: Clueb, p. 430.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: The Netherlands, IEA.
- Scurati, C. (2008). Un'educazione di qualità per la società della conoscenza. In Malizia G., Tonini M., & Valente, V. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (A cura di). (2005). *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerini.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Milano: La Nuova Italia.
- Zappatore, T. (2012). *Costruire la democrazia a scuola un'indagine tra (con) i protagonisti della scuola*. (Tesi inedita di dottorato).
- Zappatore, T. (2011). La scuola tra sfide, utopie e realtà: Fra mente e cuore...le relazioni che aiutano a crescere. In Elia, G. (A cura di), *Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga e propone* (pp. 378-388). Bari: Progedit.



*página intencionadamente en blanco*