

Le buone pratiche di Educazione Civica per generare la cultura della democrazia in contesti di povertà educativa.

The best practices of Civic Education To generate the culture of democracy in contexts of educational poverty.

Rosaria Capobianco, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Meri Cerrato, Universidad de Salamanca.

Eugenio Fortunato, Università degli Studi Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

In questo tempo di disordine globale si avverte con sempre maggiore insistenza la necessità di ripensare la formazione dei docenti per renderli competenti rispetto all'educazione alla cultura della democrazia.

Urge uno sforzo antropologico e pedagogico di fronte alla nuova condizione di incertezza ed indeterminazione umana che soffoca soprattutto le speranze delle nuove generazioni. Il forte indebolimento del senso civico è la tangibile espressione della devolution educativa che stiamo vivendo. Il saggio propone di formare i docenti a saper cogliere nell'insegnamento trasversale di Educazione Civica la possibilità di "rigenerare" il senso civico degli studenti attraverso pratiche didattiche enattive, in grado di far sperimentare atteggiamenti civici, sostenibili e responsabili. In particolare viene presentata un'esperienza didattica di Educazione Civica vissuta dagli studenti di un Istituto comprensivo della periferia di Roma.

ENGLISH ABSTRACT

In this time of global disorder, the need to rethink teacher training to make them competent with respect to education in the culture of democracy is felt with increasing insistence.

There is an urgent need for an anthropological and pedagogical effort in the face of the new condition of human uncertainty and indeterminacy that stifles the hopes of the new generations in particular. The strong weakening of the civic sense is the tangible expression of the educational devolution we are experiencing. The essay proposes to train teachers to be able to grasp in the transversal teaching of Civic Education the possibility of 'regenerating' students' civic sense through enactive didactic practices, capable of making them experience civic, sustainable and responsible attitudes. In particular, a didactic experience of Civic Education lived by the students of a comprehensive school on the outskirts of Rome is presented.

La *devolution* educativa nel disordine globale

La complessità del nuovo *disordine globale* impone l'urgenza di avviare una revisione delle competenze interculturali degli insegnanti, rispetto alla crisi che stanno vivendo tutti i sistemi educativi all'interno delle singole *biodiversità scolastiche globali*.

L'attuale tessuto sociale e educativo fatica a tradurre in azione didattica e a dare senso e significato alle conquiste delle *pedagogie attive* del primo Novecento. È necessario educare in modo integrale, affinché ciò che si apprende sia così significativo da poter essere replicato in classe, ed in tutti gli ambiti e gli aspetti della vita quotidiana. Le istituzioni educative stanno facendo molti sforzi per trovare quadri pedagogici adeguati, all'interno di un ordine sociale fluido, rarefatto, in continua ridefinizione, caratterizzato da rapidi cambiamenti nella sfera della soggettività e della relazionalità. La recente diffusione del *populismo autoritario*, che induce ad una polarizzazione politica ed all'esaltazione delle singole identità nazionali, ha mutilato l'attenzione verso le politiche educative e la ricerca didattica in tutto il mondo. Le opportunità e i limiti, che i curricula nazionali offrono attualmente agli educatori per affrontare questo fenomeno, sono ancora troppo incerti (Estellés, Oliveira & Castellví, 2023).

Malgrado il crescente interesse verso l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) dall'inizio del XXI secolo, stiamo assistendo alla crescente solitudine del cittadino contemporaneo, annichilito dalla meta-cultura globale, dagli effetti negativi dello shock pandemico e delle guerre (Kautt, 2020). Uno scenario a dir poco apocalittico, che non sembra dare alcun segnale di miglioramento, impone una riflessione sulle responsabilità educative, sui bisogni differenti che necessitano di nuove sinapsi relazionali: *umanizzare gli umani* attraverso nuove mentalità ed emotività, che possono essere modificate con mezzi educativi e specifiche competenze, volontariamente coercitive.

Questo richiede un'educazione globale in grado di comprendere che fattori come la globalizzazione, la crisi economica mondiale, la *quaestio sine tempore* dei rifugiati, il cambiamento climatico e le guerre, sfidano i confini tradizionali a causa dei loro effetti a catena. Urge uno sforzo antropologico e pedagogico di fronte alla nuova condizione di incertezza ed indeterminatezza umana, che minaccia l'autonomia etica e morale, che è inevitabilmente biopolitico, le cui tensioni, contraddizioni e paradossi, sono un segno di un altro dei tentativi di mimesi sociale che abbiamo conosciuto storicamente (Tovar, 2022).

All'interno di questo scenario, l'ECG diventa uno strumento importante per apprezzare l'interconnessione del mondo e delle sue diverse culture e il loro ruolo nel rispondere alle sfide globali. L'obiettivo dell'educazione alla cittadinanza globale è quello di creare cittadini attivi e responsabili *del e nel* mondo. Ma quali sono o meglio quali dovrebbero essere le implicazioni relative all'accettazione di un nuovo approccio che assegna all'ECG, il compito di aiutare a costruire e sviluppare competenze interculturali globali? Quali sono le implicazioni etico-valoriali per la pianificazione, per le procedure pedagogiche da adottare e per la valutazione?

È necessario specificare il tipo di esperienze pratiche ed autentiche, che possono sviluppare identità civiche globali, stabili e durature, con rispettivi valori morali e critici che ne derivano (Rapanta *et al.*, 2021), che veicolino verso comportamenti, credenze e aspettative culturalmente fondate, su ciò che è più appropriato per le interazioni interculturali.

Ridefinire la *gestalt* educativa implica l'analisi della dimensione delle competenze dei docenti nell'ambito della globalizzazione che induce a nuove riflessioni sul concetto di competenze: *transculturali, democratiche e globali*, profondamente legate a modelli di ECG (García-Beltrán, Bueno-Villaverde & Teba-Fernández, 2021).

La sfida per il futuro è, quindi, quella di comprendere la competenza professionale e l'ECG come necessariamente interrelate, di bilanciare le esigenze del mercato del lavoro con gli obiettivi educativi, di stimolare il pensiero autonomo e creare una consapevolezza dei dilemmi etici e professionali (Zuurmond *et al.*, 2023).

La ricchezza delle *abilità non cognitive* contro la povertà educativa

Disponiamo di luoghi fisici e mentali privilegiati, all'interno dei quali è possibile l'osmosi dei valori democratici nei diversi ambiti formali, non formali e informali. Le nostre istituzioni educative scolastiche e gli insegnanti con i rispettivi insegnamenti e le specifiche competenze dovrebbero essere portatori e divulgatori di questa osmosi assiologica. L'apprendimento dei valori democratici all'interno delle scuole è oggi in grado di nutrire al meglio le giovani generazioni e la società, in modo che la consapevolezza dei propri doveri e delle proprie responsabilità di cittadini, possa essere adeguatamente assolta. I valori democratici che vengono *incarnati* attraverso l'apprendimento dell'educazione alla cittadinanza sono i valori della tolleranza, della cooperazione, della libertà di opinione, del rispetto reciproco e della fiducia in se stessi.

Le *strutture e le infrastrutture* di supporto utilizzate dagli insegnanti per enfatizzare tali obiettivi di apprendimento possono essere molteplici (Tuhuteru, 2023); in tal senso, le competenze associate alla professionalità degli insegnanti non possono più essere le stesse, cioè quelle tradizionali consolidate dall'esperienza. Oggi ne esistono di nuove, inclusive e globali, che mettono in contatto gli insegnanti come agenti di cambiamento, con il mondo della ricerca e della sperimentazione. Compito della pedagogia democratica interculturale, propria dell'ECG, è quello di interrogarsi sulla diversità/alterità, superando, nelle relazioni tra persone di culture diverse, il dilemma degli stereotipi culturali. Le competenze in generale possono essere insegnate, trasmesse a tutte le età, in contesti educativi formali e non formali. Nei contesti scolastici necessitano di essere attuate in situazioni problematiche, definite dalla loro autenticità, anche in situazioni di simulazione, devono essere percepiti come reali, fedeli alle condizioni in cui appaiono nella vita reale e rilevanti, ossia legati al compito di vita del soggetto e, quindi, alla sua sopravvivenza. L'opportunità di poter replicare questa autenticità in classe favorisce apprendimenti significativi, resi tali dal coinvolgimento emotivo, valutando che l'emotività stessa del soggetto risulta essere modificabile (Monereo & Pozo, 2007).

L'approccio globale all'educazione produce, quindi, uno sforzo decisivo nello sviluppo di diverse prospettive e competenze chiave, relative alle tre aree del *sapere, saper fare e saper essere* (Cerrato, 2021), competenze trasversali, spesso identificate come competenze non cognitive: *Life e Survival Skills, Power Skills e Soft e Character skills* (Cabrera Giráldez, 2021; Cabrera Giráldez & Sala, 2021; Capobianco, 2022).

TAB. 1: TRIADE DELLA COMPETENZA GLOBALE E TRANSNAZIONALE DEGLI INSEGNANTI.

1. SAPERE COMPETENZA DI SAPERE (conoscenza dell'ecg)	2. SAPER FARE COMPETENZA DI SAPER FARE (didattica e metodologia in ecg)	3. SAPER ESSERE COMPETENZA DI SAPER ESSERE (valori ed attitudini in ecg)
<i>(Life and Survival Skills)</i>	<i>(Power Skills)</i>	<i>(Soft and Carácter skills)</i>
Agenda 2030 obiettivo 4. Educazione multiculturale, diritti umani transnazionali per una cittadinanza democratica globale. Insegnamento trasversale della competenza globale nel quadro dell'educazione civica.	Didattica del processo di insegnamento-apprendimento Metodo del Debate: simulazioni giochi di ruolo, compiti e incarichi autentici.	Impegno e valori sociali, solidarietà, uguaglianza e giustizia sociale, etica dei diritti umani, prospettiva globale e transnazionale, azione pedagogica transculturale, pensiero critico e riflessivo.

Fonte: (Cerrato, 2021, p.1279).

Sebbene l'importanza delle abilità e competenze non cognitive sia ampiamente accertata, non sono stati ancora condotti studi sufficienti, rispetto ai vari ed ulteriori effetti che ogni specifica *core competence* può avere sugli apprendimenti in generale (Tal, 2019). La valutazione sociale della competenza di un soggetto si è storicamente concentrata sulla capacità cognitiva, sul quoziente intellettivo e, solo occasionalmente, ha rivolto lo sguardo verso altri domini e dimensioni, inerenti alla personalità dell'essere umano. Abilità e talenti caratteristici delle competenze non cognitive, rappresentano oggi più che mai una componente essenziale, un notevole valore aggiunto, all'interno del capitale umano (Zhou, 2022). L'emotività e il coinvolgimento dei sensi umani sono elementi fondamentali che rafforzano conoscenze, abilità e competenze: una sorta di rinforzo positivo che garantisce apprendimenti veramente significativi e duraturi. Questa mancanza necessita di essere ulteriormente indagata, al fine di contribuire attraverso il dibattito scientifico, all'arricchimento delle competenze globali e transnazionale degli insegnanti contro la povertà educativa.

L'educazione alla cittadinanza per una cultura della democrazia

L'educazione alla cittadinanza è una delle *armi* più efficaci per *combattere* la povertà educativa e le disuguaglianze sociali. Alla luce dei tristi fatti di cronaca nera, delle intemperie politiche, delle guerre *recenti* (come il conflitto russo-ucraino) e di quelle di *lungo corso*, degli episodi di violenza tra i giovanissimi e delle discriminazioni di ogni tipo si avverte, con sempre maggiore insistenza, l'impellente bisogno di *educare alla cultura della democrazia*.

La richiesta è precisa e chiara: la scuola deve *educare alla cultura della democrazia*, piuttosto che *educare alla democrazia*, perché bisogna formare dei cittadini attivi e partecipi che, ispirati da una solida coscienza democratica, sappiano agire in piena consapevolezza e in autonomia (Forsberg, 2019). La scuola ha il compito di preparare gli studenti affinché diventino cittadini impegnati, eticamente responsabili e tolleranti. Del resto, anche se è chiaro a tutti che non può esserci *democrazia* senza le istituzioni democratiche e senza le leggi, è però altrettanto lapalissiano che queste istituzioni e le stesse leggi non possono operare se non si coltiva una *cultura della democrazia*, composta da valori, da espressioni, da comportamenti e da azioni democratiche.

Nel 2018, il Consiglio d'Europa nell'interessante *Framework of competences for democratic culture* (Consiglio d'Europa, 2018a; 2018b; 2018c), tradotto in italiano e pubblicato nell'agosto del 2021, con il titolo *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, affidava ai sistemi educativi, alle scuole e alle università il compito di preparare alla *cittadinanza democratica* ribadendo la necessità di adottare delle «misure per risolvere i problemi delle disuguaglianze sociali e degli svantaggi strutturali» (Consiglio d'Europa, 2016, p.5).

È importante poter avere a disposizione un *modello* di competenze per promuovere la *cultura della democrazia* in ambito formale, infatti nel capitolo sesto del *Framework* (Consiglio d'Europa, 2018a) viene presentato il *modello* adottato da tutti i paesi dell'Unione europea, che si compone di tre serie di *valori*, di sei *atteggiamenti*, di otto *attitudini* e di tre *categorie di conoscenze e di comprensione critica*.

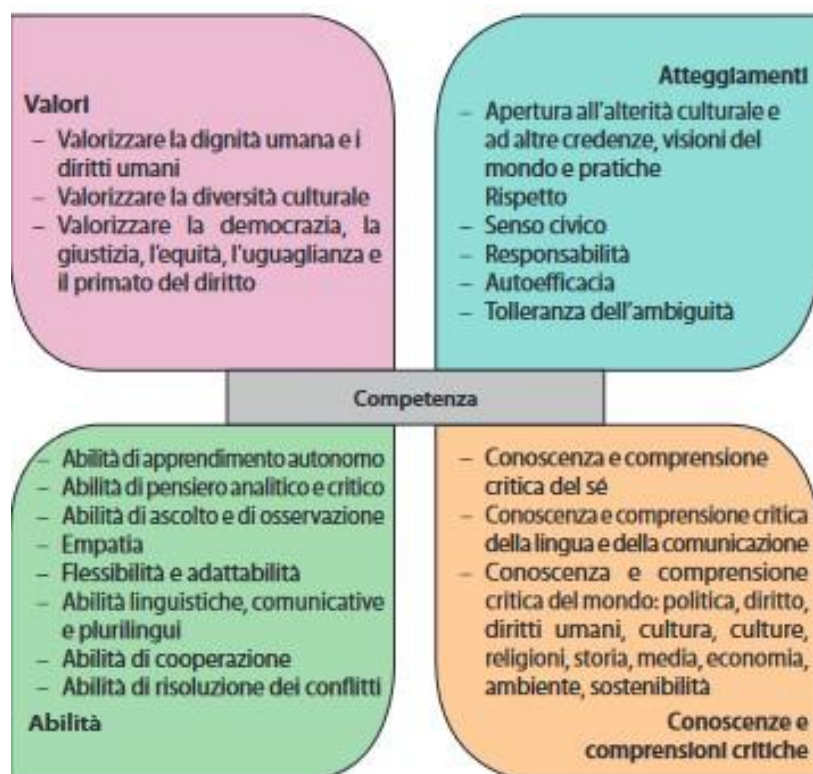


FIG. 1: FRAMEWORK OF COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE (CONSIGLIO D'EUROPA, 2018A, P.38)

Il modello si struttura sull'idea che in un contesto di *cultura della democrazia* un soggetto agisce in modo competente quando risponde in maniera appropriata ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle possibilità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali, mobilitando e utilizzando alcune o l'insieme di queste 20 competenze (Consiglio d'Europa, 2018a, p.38).

Deve essere chiaro che il termine "competenze" non è utilizzato in questo *framework* nella sua accezione di uso comune, ossia come sinonimo di *skill*, ma bensì con un significato più ampio, ossia per indicare tutte quelle *risorse* (valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze) che devono essere mobilitate e impiegate per poter rispondere ai bisogni e alle sfide semplici e complesse poste dalla società contemporanea. Pertanto, non deve meravigliare se anche i *valori* sono inseriti in queste *risorse*, in quanto, a differenza degli atteggiamenti, essi hanno un carattere meramente prescrittivo e normativo. I *valori* diventano necessari per poter concettualizzare le *competenze* che consentono la piena espressione della cultura della democrazia. La presenza dei *valori*, come base di partenza, da cui sviluppare, in ambito formale, la vera *educazione alla cultura della democrazia*, è una validissima intuizione, altrimenti si potrebbe correre il rischio di non formare a delle *competenze democratiche*, ma bensì a delle *competenze politiche generaliste* utilizzabili in qualsiasi ordinamento politico, compresi i sistemi totalitaristi, dittatoriali e antidemocratici.

È necessaria, però, una formazione dei docenti per permettere a ciascuno di loro di *saper educare* alla cittadinanza e al senso civico gli studenti, coloro che saranno i futuri costruttori della società (Kennedy, 2012). I docenti, in questo tempo di incertezza, di frammentazione e di relativismo valoriale, devono essere guidati e incoraggiati, affinché possano comprendere attraverso quali strategie e attività didattiche poter sviluppare quelle competenze in grado di promuovere quel senso civico necessario a favorire la partecipazione ad una cultura della democrazia e per vivere insieme pacificamente in delle società culturalmente differenti (Losito, 2014).

Educare alla cultura della democrazia: la formazione dei docenti all'insegnamento trasversale di Educazione Civica (EC)

È indispensabile riuscire a formare i docenti di ogni ordine e grado a questo modello di competenze, ossia al *Framework of competences for democratic culture* (Consiglio d'Europa, 2018), che può essere considerato un vero e proprio *faro* in grado di guidare i docenti che, da tre anni, cioè dall'anno scolastico 2020/2021, stanno sperimentando *autoctoni* curricoli di *Educazione Civica* (EC), secondo le *Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica* (MI, 2020), *navigando a vista* (Capobianco & Cerrato, 2022).

In Italia, infatti, una *possibile* concreta esperienza di *educazione alla cultura della democrazia* si è avuta con l'introduzione nella scuola, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, dell'insegnamento trasversale di Educazione Civica, voluto dalla legge n.92 del 20 agosto 2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*) che, ha inserito, tra le discipline curricolari, l'insegnamento trasversale di EC, a partire da iniziative e da percorsi di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile fin dalla scuola dell'infanzia, per diventare una vera e propria disciplina in tutte le scuole italiane sia del

primo, che del secondo ciclo d'istruzione. La Legge 92/2019 ha previsto la progettazione "trasversale" del *curricolo* di EC che non deve essere pensato come «un contenitore rigido», ma bensì, come ribadito dalle linee Guida (2020), deve essere «un'indicazione funzionale ad un più agevole raccordo fra le discipline e le esperienze di cittadinanza attiva che devono concorrere» a comporlo, in quanto ogni disciplina è «parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno» (M.I., 2020, p. 1).

Il sinergico connubio tra il *Framework of competences for democratic culture* (Consiglio d'Europa, 2018) e le *Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica* (MI, 2020) offre ai docenti la giusta *formula* per attivare dei validi ed efficaci percorsi educativo-didattici al fine di preparare gli studenti a diventare dei cittadini *competentemente* democratici (Corradini & Mari, 2019), attraverso la promozione della democrazia e dei diritti umani, in accordo con i valori chiave che accompagnano, in ambito educativo, le azioni del Consiglio d'Europa.

Adesso si attende che il *Ministero dell'Istruzione e del Merito* (MIM) pubblichi gli esiti del *monitoraggio* sull'insegnamento trasversale dell'EC nelle scuole italiane (MI, 2022), predisposto la scorsa estate dal precedente *Ministero dell'Istruzione* (MI). L'obiettivo della rilevazione era quello di sondare le modalità adottate dalle singole istituzioni scolastiche (a partire dalla Scuola dell'infanzia, fino alla Scuola secondaria di II grado), per gli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022 (ossia la prima e la seconda annualità di sperimentazione).

Come comunicato attraverso la nota del 27 giugno 2022, questo monitoraggio rappresenta la prima fase di un percorso di progettazione partecipata rispetto all'insegnamento di EC (MI, 2022), infatti dall'analisi degli esiti della rilevazione, il Ministero intende integrare e perfezionare, entro l'anno scolastico 2022/2023, le *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica* emanate nel giugno del 2020 (MI, 2020).

Verso un cambiamento di rotta necessario

L'introduzione del *Curricolo trasversale* di EC traccia un solco importante nella scuola italiana aprendo piste di riflessione necessarie alla ricerca educativa, al rinnovamento della didattica e al ruolo della collegialità per mutare l'insegnamento in pratica, e quindi in qualcosa di agito.

Altresì, la capacità della nuova disciplina di connettere i termini *educare* e *dimensione civica* lascia intuire la dimensione comunitaria, formativa, trasformativa e valoriale che caratterizza e contraddistingue l'EC dagli altri insegnamenti in quanto è disciplina che si avvale di una conoscenza incarnata e operativa (Capobianco, Cerrato & Fortunato, 2022).

Per tutto ciò, l'EC richiede "flessibilità", adozione di buone pratiche e, quindi, un fondamentale capovolgimento di rotta poiché con essa l'apprendimento non è solo formale, ma pratica vissuta dall'alunno nell'esercizio singolo e comunitario dei valori della Costituzione (Fortunato, 2022a). D'altronde, le finalità del nuovo insegnamento si innestano proficuamente rispetto alla formazione della cittadinanza e alla capacità di veicolare e trasferire in maniera propositiva i valori costituzionali nella scuola e in un percorso che prosegue oltre la scuola.

L'insegnamento di EC, reintrodotta in maniera obbligatoria e trasversale nella scuola nell'a.s. 2020/2021, dopo mesi di DaD dovuti dalla nota emergenza sanitaria (Covid-19), ha faticato ad affermarsi. Ancora una volta alla scuola viene affidato il compito urgente di consegnare agli studenti chiavi di competenza necessarie per districarsi all'interno di una società caratterizzata da perenni trasformazioni e da sfide rilevanti che interpellano il futuro dell'umanità e che richiedono di agire nell'oggi (Fortunato, 2022b; 2023). Andando a ritroso è possibile considerare i modelli educativi e didattici che hanno caratterizzato la scuola e l'insegnamento.

Dalla scuola delle conoscenze, trasmissiva ed ancorata al *magistrocentrismo* e ai contenuti da passare all'alunno considerato come puro ricettore, si è giunti alla *scuola dell'apprendimento* fondata su bisogni e sui *centri d'interesse* dell'alunno. In questo tipo di scuola la sperimentazione e l'innovazione didattica sono rispondenti alle inclinazioni dello studente, quest'ultimo è chiamato a rielaborare ed arricchire creativamente i contenuti. Infine, si è giunti alla *scuola delle competenze* all'interno della quale le conoscenze e le abilità si consolidano con l'esperienza per poi essere trasferite nell'extra scuola.

Per cui, per abituarsi a questo capovolgimento, la scuola ha bisogno di formazione e per fare ciò è bene partire da una componente considerevole: la formazione è un diritto-dovere professionale che è parte integrante della *funzione docente*, la quale «realizza il processo di insegnamento-apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni» (CCNL, art. 26.1).

Essa si fonda sull'autonomia culturale e professionale degli insegnanti esplicandosi nelle attività di formazione – in servizio - e di aggiornamento (art.26.2) e negli Organi Collegiali (OO.CC.) in cui gli obiettivi di apprendimento vengono adattati ai bisogni del territorio (art.26.3). Anche l'EC prevede la formazione del *Coordinatore* e a seguire a "cascata" per tutti i docenti a decorrere dall'a.s. 2020/2021.

Queste normative evidenziano la necessità di formazione e di creare sinergia tra scuola e territorio al fine di mutare l'EC in un sapere incarnato, affinché la cittadinanza si consolidi nel percorso biografico dello studente e prosegua nel contesto sociale più ampio.

Tutti i fattori analizzati legittimano ed enfatizzano una componente rilevante acuitasi con l'introduzione dell'EC: il docente per statuto è ricercatore come ribadito anche nell'art. 27 del CCNL, quando si parla di competenza didattica e di ricerca, e nell'art. 9 della L. 92/2019 la quale invita la scuola a promuovere buone pratiche, e quindi a percorrere la via della sperimentazione. Si capisce che l'EC convalida, seppur in maniera implicita, il docente ricercatore anche se già i Decreti Delegati dedicavano particolare attenzione alla sperimentazione e all'innovazione all'interno della scuola.

Il DPR 416/1974 sottolinea la partecipazione democratica alla vita scolastica attraverso gli OO.CC. al fine di «realizzare la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica» (art.1). Il DPR 419/1974, invece, riconosce e regola le sperimentazioni nella scuola intese come «espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico» (art. 1, b) autorizzate dal Collegio dei docenti e comprendente più insegnamenti (art.2).

Documentare le buone pratiche di Educazione Civica

Possiamo considerare la documentazione e sperimentazione come azione assegnata alla sensibilità dei singoli docenti, senza oneri, avallando, per certi versi, alcuni aspetti condivisibili con l'EC: da una parte la partecipazione attiva dell'alunno e la sperimentazione di buone pratiche possono innescare cambiamenti nella scuola, contribuire alla rielaborazione della cultura e alla formazione civica dello studente. Dall'altra, l'EC invita il docente a realizzare processi di insegnamento-apprendimento scanditi da ciò che Schön (2006) ha definito "pratica riflessiva". Il docente riflessivo, quindi, è anche ricercatore, poiché adotta costantemente la ricerca ed effettua una ricognizione dei bisogni educativi finalizzata all'apprendimento significativo. Nel caso dell'EC per validare le buone pratiche realizzate nelle 33 ore annue la documentazione si impone come elemento portante per interpretarle. Tale impegno è presente già nell'art. 6 del DPR 419/1974 che stimola a considerare la documentazione pedagogica come strumento metodologico adottato dal docente "riflessivo" per promuovere ricerca e innovazione ed espediente didattico per comprovare l'efficacia e la qualità della buona pratica. E ancora, la documentazione nella scuola dell'autonomia (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) diventa essa stessa oggettivazione della ricerca come indicato nel seguente passaggio: «Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali» (art.6). Il passaggio considerato, per certi versi, può essere confrontato con la L. 92/2019 in cui si pone attenzione alla formazione, all'alleanza scuola-territorio e all'apposito *Albo delle buone pratiche di educazione civica* «al fine di condividere e diffondere soluzioni organizzative ed esperienze di eccellenza» (art. 9). Documentare, quindi, offre la possibilità di comunicare, ripercorrere, riflettere e rendere ripetibile una buona prassi di EC, ma si configura, anche, come «processo che produce tracce, memoria e riflessione, che rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e che permette di valutare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo» (MIUR, 2012, p.18). In sintesi, la documentazione e la riflessività diventano l'anima stessa dell'EC la quale può avvalersi delle innumerevoli tecnologie e canali multimediali, il web - come la pagina istituzionale online della scuola - per rendere una buona pratica un'azione individuale, collegiale, oltre che apertura verso l'esterno.

Un'osservazione privilegiata come ricercatore-partecipante si è svolta nell'a.s. 2020/2021, presso l'Istituto Comprensivo *via Acquaroni*, nel quartiere periferico di Tor Bella Monaca (Roma). L'EC si è incarnata nella realtà scolastica attraverso buone pratiche utili a problematizzare il sapere, finalizzate alla cultura della cittadinanza e strutturate secondo la didattica *enattiva* e laboratoriale. Ciò che sta alla base della cittadinanza nelle declinazioni considerate fino ad ora (democratica, ecologica e globale) è l'intelligibilità, ovvero la capacità di leggere e di comprendere la realtà in cui si vive per poi agire, e la criticità, ossia la capacità di riflettere per trasformare la realtà in cui si sta agendo (Fortunato, 2022a; 2022b).

L'istituto in questione, caratterizzato da povertà educativa, da spazi verdi inutilizzati e poco valorizzati nella didattica e da una massiccia presenza di palazzoni grigi, ha investito nell'EC per rendere operativa e incarnata l'educazione all'*identità ecologica*, compiendo una ricognizione dei suoi bisogni educativi e formativi con l'obiettivo di sensibilizzare gli alunni alla cura del pianeta a partire dal proprio contesto.

Da questo bisogno formativo, l'Istituto Comprensivo ha accettato di aderire al progetto *Un albero per il futuro. Crea un bosco diffuso con i Carabinieri della Biodiversità*. Nella foto (Figura 2) si possono osservare gli alunni impegnati a piantare le specie vegetali adottate insieme al Raggruppamento Carabinieri per la Biodiversità di Roma in collaborazione con il Ministero dell'Ambiente della Tutela del Territorio e del Mare.



FIG. 2: GLI ALUNNI DELL'IC VIA ACQUARONI, ASSIEME AI CARABINIERI FORESTALI, EFFETTUANO LA PIANTAGIONE DEGLI ALBERI ADOTTATI NEL GIARDINO DI VIA MERLINI, 30 A TOR BELLA MONACA (ROMA 04/06/2021).

Questo rappresenta il capovolgimento di prospettiva necessario per rendere l'EC una disciplina incarnata e aderente ai bisogni educativi e formativi di un istituto della periferia romana. Nell'evento, che è stato concepito come partecipazione dell'intera comunità scolastica – tenendo presente la trasversalità interna fra le discipline, la trasversalità esterna con i Carabinieri della Biodiversità e la verticalità (coinvolgimento dei tre gradi scolastici) - gli alunni hanno sperimentato il senso di cura ed esercitato in maniera pratica l'ecologia come impegno culturale (Fortunato, 2022b) e azione incarnata a partire da una buona pratica (Capobianco, Cerrato & Fortunato, 2022) in cui saperi e competenze si sono incrociati senza alcuna forzatura con i tre assi concettuali individuati nelle *Linee Guida* (MI, 2020), in questo caso con lo *Sviluppo Sostenibile*.

Conclusioni

Oggi la scuola è chiamata a formare le cittadine e i cittadini della società globale, inclusiva, pacifica e sostenibile del prossimo futuro, dando loro non solo la conoscenza, ma anche la consapevolezza di saper gestire le tante sfide del XXI secolo, sfide complesse, come la crisi della globalizzazione che inevitabilmente chiede, al mondo intero, che si attui un suo ripensamento. Le tante emergenze che ci circondano, dalla situazione post-pandemica con le conseguenze sociali ed economiche che attanagliano gli Stati, all'affermazione del sovranismo in Europa che sta generando una "politica della paura" e, non da ultimo, la crisi climatica che sta sconvolgendo il pianeta, richiamano tutti, dalla politica alla scuola, dal locale al globale, a vivere l'impegno civico secondo l'etica della responsabilità.

L'esperienza di Educazione Civica vissuta dagli studenti dell'Istituto Comprensivo via Acquaroni, nel quartiere periferico di Tor Bella Monaca (Roma), dimostra quanto sia importante incarnare nell'azione didattica quotidiana dei comportamenti di cittadinanza attiva in grado di sviluppare l'*identità civica* che è fondamentale per favorire il senso di appartenenza alla collettività, per sostenere la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ognuno, per incentivare l'impegno per il bene comune. Preoccuparsi del verde, del rispetto dell'ambiente significa prendere coscienza dei problemi della collettività e interessarsi delle vicende della vita pubblica.

L'esperienza didattica di Tor Bella Monaca permette di comprendere quanto l'insegnamento trasversale di Educazione Civica possa rappresentare una concreta occasione per promuovere l'*educazione alla cultura della democrazia*, e quanto la sua flessibilità e la sua trasversalità aprano la strada ad ampie concettualizzazioni, a possibili progettazioni e ad efficaci valutazioni. È importante che si creino ambienti democratici di apprendimento e di sperimentazione didattica a scuola al fine di poter formare delle cittadine e dei cittadini responsabili, consapevoli, autonomi e in grado di partecipare attivamente alla vita della società nel rispetto delle istituzioni democratiche e dei diritti umani (Baldacci, 2019).

Note degli autori

Rosaria Capobianco è autrice delle sezioni §3 e §4 e delle Conclusioni, *Meri Cerrato* è autrice delle sezioni §1 e §2), *Eugenio Fortunato* è autore delle sezioni §5 e §6. L'abstract è la sintesi della collaborazione tra i tre autori citati.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Cabrera Giráldez, M. (2021). *Hacia una ciudadanía compartida en la unión europea basada en sus valores*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=297144>.
- Cabrera Giráldez, M., & Sala, A. (2021). LifeComp: El Marco de Referencia Europeo para la competencia personal, social y de aprender a aprender. Relevancia en el contexto de la Covid-19. *Estudios de Deusto*, 69(1), 155–186.

- Capobianco, R. (2022). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, XX, 3, 457–474.
- Capobianco, R., & Cerrato, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, XX, 2, 107–128.
- Capobianco, R., Cerrato, M. & Fortunato, E. (2022). La formazione dei docenti e la trasversalità delle competenze nell'insegnamento dell'Educazione Civica: un confronto di buone pratiche. In F., Batini, G., Agrusti, I., Vannini, F., Falcinelli & R., Salvato. *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts*. Università degli Studi di Perugia, 27-28 ottobre 2022. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, pp. 96-98
- Cerrato, M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. *Investigación e Innovación Educativa Frente a Los Retos Para El Desarrollo Sostenible*, 1271–1286.
- Cerrato, M., & Fortunato, E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. *IATED Digital Library, 17th (INTED 2023 Proceedings)*, 5526–5534. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1447>
- Consiglio d'Europa (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasburgo: Edizioni del Consiglio d'Europa.
- Consiglio d'Europa (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg.
- Consiglio d'Europa (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg.
- Consiglio d'Europa (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Strasbourg.
- Corradini, L. & Mari, G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- DPR 31 maggio 1974, n. 416. *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*.
- DPR 31 maggio 1974, n. 419. *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*.
- DPR 8 marzo 1999, n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59.
- Estellés, M., Oliveira, A., & Castellví, J. (2023). National curricula and citizenship education in populist times. The cases of Brazil and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170167>
- Forsberg, S. (2019). Setting a global agenda of education: Cooperation and tension within the global education policy field. *Geoforum*, 100, 32-40.
- Fortunato, E. (2022a). Il valore pedagogico della Costituzione e la funzione etica dell'Educazione Civica: modelli pedagogici a confronto. *PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.*, 193, 67-77.
- Fortunato, E. (2022b). L'attitudine ecologica nei giovani come esercizio di cittadinanza. *Giovani, Educazione ed Ecologia. Atti del Seminario di Studio Rivista Orientamenti Pedagogici (Roma, 28 aprile 2022)*. (M.O. Llanos ed.). LAS, Roma, 55-70.

Fortunato, E. (2023). The civic activism of elderly and young generations within the ecological challenge. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV, 2, 1, 109-120.

García-Beltrán, E., Bueno-Villaverde, Á., & Teba-Fernández, E. (2021). Marco teórico para la evaluación de la gestión educativa para el desarrollo de la competencia global. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 14, 83–97.

Kautt, Y. (2020). Media, Sociocultural Change, and Meta-Culture. *Challenges of Globalization and Prospects for an Inter-civilizational World Order*, 61-76.

Kennedy, K. J. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states? *Education Sciences*, 2, 121-35.

Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019.

Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 1, 53-72.

MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*.

MIUR (2022). *Nota n. 16706 del 27 giugno 2022 della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione*.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 12–18.

Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32, 475–494.

Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Tal, C. (2019). Core Practices and Competencies in Teaching and Teacher Education: Definitions, Implementation, Challenges and Implications. In P. McDermott (Ed.). *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (pp. 1-74). New York: Nova Science

Tovar, J.K.V. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo xxi. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.259178>

Tuhuteru, L. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHESS)*, 2(4), 1251–1263.

Zhou, C. (2022). A Narrative Review on Studies of Non-cognitive Ability in China. *Science Insights Education Frontiers*, 12(1), 1675–1689.

Zuurmond, A., Guérin, L., van der Ploeg, P., & van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–20.