

# PAMPAEDIA



**As.Pe.I.**

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.  
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 193  
Luglio/Dicembre 2022

*Educare è crescere insieme*



*Nuova Serie*

Direttore responsabile

Donatella Lombello

---

**Comitato Scientifico**

Monica Barò Llambias

Franco Blezza

Mirca Benetton

Maristella Cerato

Marco Dallari

Fabrizio D’Aniello

Adam Fijałkowski

Stefano Lentini

Vincent Liquète

Luisa Marquardt

Giordana Merlo

Antonio Michelin Salomon

Rinalda Montani

Luca Refrigeri

Rosa Grazia Romano

Concetta Sirna

Arianna Thiene

Carla Xodo

Patrizia Zamperlin

**Comitato di Redazione**

Arturo Carapella

Stefano Corso

Giuseppina D’Auria

Micaela Desiderio

Daniela Di Ruscio

Giuseppe Terranova

Andrea Valsecchi

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione “doppio cieco” double-blind peer review

OPEN  ACCESS

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma

Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line)

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Luglio / Dicembre 2022



**Editing e stampa**

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

# Indice

- 5 **Editoriale**  
DONATELLA LOMBELLO
- 8 Educazione civica: riflessioni sull'eredità deweyana  
**Civics: reflections on the Deweyan legacy**  
LUCIANA BELLATALLA
- 17 Educare alla cittadinanza digitale a scuola  
**Educating in digital citizenship at school**  
KARIN BAGNATO
- 27 School Library Roles in Civic Education  
**Il ruolo delle biblioteche scolastiche nell'educazione civica**  
LESLEY FARMER
- 46 Enea è uno studente italiano. Nuove generazioni e cittadinanza  
**Enea is an Italian student. New generations and citizenship**  
VINICIO ONGINI
- 55 Sui diritti della persona minore di età nella scuola. Il ruolo dell'educazione inclusiva  
**On the rights of the child at school. The role of inclusive education**  
STEFANO CORSO
- 67 Il valore pedagogico della Costituzione e la funzione etica dell'Educazione civica: modelli pedagogici a confronto  
**The pedagogical value of the Constitution and the ethical function of Civic Education: pedagogical models comparison**  
EUGENIO FORTUNATO
- 78 La scomparsa di Giuseppe Serio (1925-2022)  
**The death of Giuseppe Serio (1925-2022)**  
FRANCO BLEZZA, EMILIO LASTRUCCHI, CONCETTA SIRNA
- 81 I Premi ASPEI 2022
- Recensioni**  
**LUCIA ZARAMELLA**
- 89 *La bambina con la valigia. Il mio viaggio tra i ricordi di esule al tempo delle foibe*
- 91 *La rosa della giustizia*
- 93 *L'incredibile plantoide e i superpoteri del regno vegetale*
- 95 Appello ai crediti universitari

# Revisori dei n. 192-193 (2022)

*Anna Ascenzi* (Università degli Studi di Macerata)  
*Karin Bagnato* (Università degli Studi di Messina)  
*Luciana Bellatalla* (Università degli Studi di Ferrara)  
*Mirca Benetton* (Università degli Studi di Padova)  
*Franco Blezza* (Università degli Studi di Chieti)  
*Hervé A. Cavallera* (Università degli Studi del Salento)  
*Andrea Cegolon* (Università degli Studi di Macerata)  
*Fabrizio d'Aniello* (Università degli Studi di Macerata)  
*Maria Fontes* (Università degli Studi di Padova)  
*Simona Gatto* (Università degli Studi di Messina)  
*Francesca Gobbo* (Università degli Studi di Torino)  
*Barbara Gori* (Università degli Studi di Padova)  
*William Grandi* (Università degli Studi di Bologna)  
*Anne Lehmans* (Université De Bordeaux)  
*Francesco Magni* (Università degli Studi di Bergamo)  
*Elena Marescotti* (Università degli Studi di Ferrara)  
*Luisa Marquardt* (Università degli Studi di Roma Tre)  
*Antonio Michelin Salomon* (Università degli Studi di Messina)  
*Giuseppe Milan* (Università degli Studi di Padova)  
*Rinalda Montani* (Università degli Studi di Padova)  
*Anna Maria Passaseo* (Università degli Studi di Messina)  
*Andrea Porcarelli* (Università degli Studi di Padova)  
*Luca Refrigeri* (Università degli Studi del Molise)  
*Rosa Grazia Romano* (Università degli Studi di Messina)  
*Concetta Sirna* (Università degli Studi di Messina)  
*Donatello Smeriglio* (Università degli Studi di Messina)  
*Giuseppe Trebisacce* (Università degli Studi della Calabria)  
*Patrizia Zamperlin* (Università degli Studi di Padova)

## EDITORIALE

Donatella Lombello

*già Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per ragazzi  
donatella.lombello@unipd.it*

Abbiamo anticipato nello scorso numero, con l'interessante articolo del compianto Gianni Balduzzi (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/aspei/issue/view/287/187>), la celebrazione del mezzo secolo di vita della nostra rivista, benché la sua nascita cada proprio in questo ultimo periodo dell'anno, cioè nel trimestre ottobre-dicembre, retrocedendo tuttavia di cinquant'anni, fino a imbatterci nel 1972.

Parliamo di mezzo secolo d'impegno didattico-educativo e di ricerca, manifestato, oltre che attraverso il nostro periodico "Bollettino As.Pe.I.", ora "Pampaedia", anche nei nostri corsi e seminari di formazione, svolti sul territorio nazionale, e nei nostri regolari congressi su temi di grande spessore pedagogico: occasioni periodiche d'incontro tra mondo scolastico e accademico, di dibattito tra educatori, insegnanti della Scuola di ogni ordine e grado, ricercatori e professori universitari.

Siamo, dunque, eredi e continuatori dell'originale caratteristica voluta per l'As.Pe.I. fin dalla sua fondazione nel 1950, con Giovanni Calò suo primo Presidente, ossia di essere collegamento osmotico e circolarità viva tra scienza accademica e applicazione e/o sperimentazione didattico-educativa nella quotidianità scolastica.

È stato con questo spirito che abbiamo accolto l'invito del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Ferrara di partecipare alla realizzazione della Scuola estiva di formazione e aggiornamento per dirigenti scolastici, insegnanti e educatori, dedicata all'insegnamento dell'educazione civica. Il Corso, dal titolo: "L'educazione civica a scuola: una legge per formare al pensiero complesso, alla comprensione e alla pratica delle leggi", si è svolto, in presenza, nella sede rodigina di Palazzo Angeli, ma anche *on line*, da lunedì 4 luglio a giovedì 7 luglio 2022. Vi hanno partecipato, incrociando saperi giuridici e pedagogici, docenti dell'Università di Ferrara e dell'Università di Padova e professionisti impegnati in campo educativo e sociale, che sono intervenuti con relazioni o coordinando lavori di



gruppo su aspetti fondamentali della legge n. 92/2019: “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”.

Abbiamo, di conseguenza, voluto mantenere, anche nel numero del secondo semestre della nostra rivista, il tema dell’educazione civica.

Le declinazioni ci sono offerte su molteplici versanti.

L’eredità del pensiero deweyano è sviluppata da Luciana Bellatalla (Università di Ferrara) attraverso una serie di riflessioni volte, tra l’altro, a porre il problema del valore dell’educazione civica in quanto disciplina scolastica o, invece, quale componente essenziale dell’educazione e della pratica scolastica.

Di cittadinanza digitale ci parla Karin Bagnato (Università di Messina), che sottolinea l’importanza dell’adeguata conoscenza della complessità teorica e dell’applicazione tecnologica del digitale per permettere ai nostri allievi di maturare adeguate capacità critiche, in quanto consumatori e/o produttori.

Il contributo d’oltreoceano s’impenna sul ruolo della biblioteca scolastica nell’educazione civica: Lesley Farmer (California State University Long Beach) approfondisce anche il compito del bibliotecario scolastico nel facilitare, da parte degli allievi, l’accesso fisico e intellettuale alle risorse bibliotecarie.

Proprio per valorizzare, (almeno) presso le studentesse e gli studenti di Formazione primaria, la consapevolezza della funzione educativo-didattica della biblioteca scolastica e del bibliotecario scolastico, l’As.Pe.I., in attesa del riconoscimento giuridico della figura del docente-bibliotecario, ha lanciato l’appello (il cui testo compare alla fine di questo numero) per l’attribuzione di 4 crediti universitari (l’equivalente di 35 ore) per l’insegnamento di “Pedagogia della Biblioteca scolastica” nell’ambito di quel Corso accademico, con la possibilità di aderirvi firmando al link: <https://aspei.it/appello-crediti-universitari-per-la-pedagogia-della-biblioteca-scolastica/>.

Della relazione tra cittadinanza e nuove generazioni di immigrati, nati e cresciuti in Italia, tratta Vinicio Ongini (Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura – M.I.), che, sulla metafora della figura di Enea, approfondisce possibilità di interazioni e di affermazione di nuovi valori.

Di pedagogia inclusiva e di rispetto dei diritti della persona di minore età si occupa Stefano Corso (Università di Ferrara), che affronta l’argomento della centralità dell’educazione civica per trasmettere i principi dell’inclusività.

Nell’analizzare la relazione tra scuola, Costituzione e insegnamento dell’educazione civica, Eugenio Fortunato (Università Roma Tre) riprende aspetti dell’esperienza educativa di don Lorenzo Milani, Albino Bernardini e Mario Lodi, riconducendoli ad articoli specifici della Costituzione.

Doverosamente ricordiamo, nel contributo di Franco Blezza, Emilio Lastrucci e Concetta Sirna, la scomparsa di Giuseppe Serio (17 settembre 2022), Socio onorario dell’As.Pe.I., attivissimo nell’aver organizzato congressi e conferenze,



oltre che nell'aver istituito le Sezioni di Cosenza Sibaritide, di Praia a Mare e Riviera dei Cedri.

Si potranno leggere la motivazione e la breve presentazione dei lavori ai quali è stato attribuito il Premio As.Pe.I. 2022. Risultano vincitori: i Proff.ri Andrea Porcarelli (UniPd) e Andrea Cegolon (UniMc), per il Premio "Accademia", Giulia Scarlatti (UniPd) per "Tesi di Dottorato", Giusy Denaro (UniCt) per "Tesi di Laurea", e, infine, per il Premio "Esperienza", Enrico Paniccià (presidente Mus-e del Fermano), Carlo Pagliacci (coordinatore locale) e Tiziana Petti (coordinatrice didattica) per il progetto "MUS-e-l'arte per l'integrazione a scuola".

Chiude il nostro numero, come di consueto, la rubrica delle recensioni di opere di Letteratura per l'infanzia, curata da Lucia Zaramella, che ci propone: *La bambina con la valigia. Il mio viaggio tra i ricordi di esule al tempo delle foibe*, di Egea Haffner e Gigliola Alvisi (Milano, Piemme, 2022), *La rosa della giustizia*, di Cinzia Capitanio (Milano, Piemme, 2022), e *L'incredibile plantoide e i superpoteri del regno vegetale*, di Chiara Valentina Segré e Barbara Mazzolai (Firenze-Trieste, Editoriale Scienza, 2022).

Il prossimo numero di *Pampaedia* (194/2023) verterà sul grande, e spinoso, tema della Pace (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/aspei/announcement/view/45>), prendendo spunto dalla frase di Maria Montessori: "L'educazione arma più importante della pace".

Che il 2023 sia davvero un anno di pace per ciascuno di noi e per tutti.



# Educazione civica: riflessioni sull'eredità deweyana

## Civics: reflections on the Deweyan legacy

Luciana Bellatalla

*già Professore ordinario di M-PED/02 Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara  
luciana.bellatalla@unife.it*

### Abstract

This paper, though focused on the social implications of Dewey's moral, civil and educational ideas, actually, starting from a Deweyan perspective, deals with the meaning and the role of so-called Civic Education, just questioning its legitimacy in school curriculum: particular school subject or, rather, a necessary and intrinsic character of the concept of Education to be transferred into a genuine school practice?

**Keywords:** Dewey, education, civic education, school, curriculum

Questo intervento, sebbene abbia il suo focus sulle implicazioni sociali delle tesi morali, civili e educative di Dewey, di fatto, prendendo spunto da tali tesi, mette in discussione il significato, il ruolo e perfino la legittimità della cosiddetta educazione civica nei curricula scolastici: disciplina scolastica o, piuttosto, aspetto necessario ed intrinseco dell'educazione tout court e, quindi, della pratica scolastica iuxta propria principia?

**Parole chiave:** Dewey, educazione, educazione civica, scuola, curriculum

## 1. I termini del problema

A dispetto delle esternazioni, per lo più autocompiaciute, di ministri recenti che si vantano di avere introdotto nella scuola l'educazione civica, essa è stata presente nei *curricula* scolastici fin dall'inizio della nostra storia nazionale, anche se in maniera non sempre chiara e per lo più sfuggente, come attestano le denominazioni che ha via via assunto nei diversi periodi della nostra storia. Di volta in volta si è parlato di "Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino", di vera e propria educazione



civica, di “educazione alla cittadinanza”, di “cittadinanza attiva” o di “educazione alla legalità”; in alcuni casi, se n’è fatta una disciplina a sé stante, con un proprio programma, affidata per lo più a docenti di materie letterarie, di Storia e Filosofia e/o di Diritto, a seconda del grado, dell’ordine scolastico e del periodo storico. Oppure, come impongono la Legge del 20 agosto 2019, n. 92 ed il conseguente D.M. 35 del 22 gennaio 2020, si è preferito introdurla come una disciplina trasversale, che chiama in causa tutti i docenti di una classe con un orientamento interdisciplinare, anche perché affianca al tradizionale studio della Costituzione l’approccio allo “sviluppo ecosostenibile” ed alla “cittadinanza digitale”, che chiama in causa altre competenze oltre quelle storico-etico-giuridiche. Non entro nel merito di quanto questa ultima ordinanza abbia introdotto di confuso e fragile nel percorso curricolare e di quanto abbia trascurato ed omesso di interessante per la crescita del cittadino. Queste notazioni sono già state fatte da studiosi e da chi nella scuola opera, come la breve bibliografia a conclusione di questo intervento evidenzia.

A fronte di queste incertezze di definizione e contenuti, bisogna segnalare che ha sempre operato, nella pratica scolastica, un *curriculum* occulto (Bellatalla, 2021, pp. 11-22), peraltro, a dispetto dell’aggettivo qualificativo, ben decifrabile e volto a conformare le nuove generazioni all’ideologia politica egemone. Ciò basterebbe a mettere in luce la debolezza di statuto, di definizione di confini e di senso della disciplina.

Questo succinto quadro storico permette di osservare come di fatto, parlando di “Educazione civica”, si debba parlare di due dimensioni del discorso, strettamente congiunte alla sfera della formazione del soggetto, ma diversamente perseguibili, come peraltro la lezione deweyana ci insegna.

Per un verso, c’è l’aspetto dell’approccio alle norme, ai principi che regolano l’umano consorzio ed ai problemi che la società pone: a scuola è non solo opportuno, ma necessario leggere la Carta Costituzionale ed imparare a conoscere i modi in cui la cittadinanza si acquisisce, si esercita e si manifesta e come funzionano i nuovi strumenti conoscitivi e comunicativi.

Per un altro verso, c’è la dimensione della consapevolezza civile, ossia la formazione della coscienza dell’appartenenza ad una comunità, ad una cultura condivisa che si riconosce in valori legati alla partecipazione, al rispetto per sé, gli altri, l’ambiente, alla solidarietà, ecc., vale a dire ai capisaldi di una convivenza democratica, aperta alle trasformazioni culturali e capace di orientarle per il bene comune. Di più è la dimensione che deve o dovrebbe guidare, per riprendere una metafora mazziniana, a salire tutta la scala che porta dall’individuale all’universale e dall’idea di nazione a quella di umanità.

La commistione tra momento dell’alfabetizzazione alla convivenza civile e momento ideologicamente orientato, che anche le disposizioni attuali in qualche modo impongono nella direzione del *politically correct*, non si è mai rivelata una mossa educativamente vincente. Basti pensare che, a rafforzarla, sono serviti (dentro



e fuori la scuola) galatei, racconti e romanzi con il preciso intento non di dilatare gli orizzonti delle giovani generazioni, ma di conformarle all'esistente. Non dimentichiamo che l'educazione civica non era assente neppure dalla scuola del Ventennio, dove compariva come "Cultura fascista". Nei manuali, alcuni anche a firme illustri (come quella di un giovane Nicola Abbagnano), erano illustrati i principi dello Stato Corporativo, i Poteri dello Stato, il ruolo del Re, del Governo, del Duce in modo che gli alunni capissero e conoscessero i meccanismi sociali e politici del loro tempo. Ovviamente, però, tutto questo era accompagnato da una prospettiva ideologica conclamata e rafforzata da letture scolastiche e non che predisponessero all'accettazione dello *status quo* come il migliore dei mondi possibili (Bellatalla, 2015).

D'altronde, la pratica didattica, quando è ridotta ad un monologo dell'insegnante, all'ascolto continuo dell'adulto, alla memorizzazione ed alla ripetizione acritica, a quale modello di coscienza civile e sociale può condurre?

La domanda-chiave, dunque, è come, nella scuola e attraverso i *curricula* scolastici, si può diventare cittadini, ossia non coloro che compiono rituali civili a scadenze prefissate, ma coloro che sanno leggere il mondo che li circonda, lo sanno interpretare e ricostruire continuamente, esercitando altrettanto continuamente la loro intelligenza, non in maniera isolata, ma in interazione con gli altri. È su questo punto che Educazione civica e lezione deweyana si incontrano.

## 2. L'articolazione della questione

Per avviare un dialogo con la complessa prospettiva deweyana, bisogna articolare il discorso su vari piani, che si rimandano l'un l'altro e dalla cui interazione derivano quegli aspetti su cui Dewey suggerisce di riflettere: il primo, più generale, in riferimento allo sfondo teorico di tale proposta educativa; il secondo sulla visione di "coscienza civile" e di comunità che Dewey presenta; in terzo, infine, che passa dalla dimensione teorica alla dimensione scolastica dell'educazione.

Dal punto di vista generale, dobbiamo soffermarci almeno su cinque punti. Dewey, infatti, delinea:

1. un concetto di educazione come crescita ed allargamento del senso e del significato dell'esperienza, intesa non come accumulo di dati empirici, ma come risultato dell'esercizio continuo e controllato dell'intelligenza;
2. un concetto di democrazia, come società aperta, *planning* e non *planned*, in lotta contro atteggiamenti settari e lobbistici, cioè tale da permettere a tutti, non uno escluso, di essere protagonista del suo tempo: uno stile di vita e non un rituale, come recita un celebre (e perfino abusato) brano di *Democracy and Education*;



3. la centralità del metodo dell'intelligenza non limitato a campi specifici di indagine, ma ad ogni momento dell'esistenza: un metodo non a caso definito pubblico, perché il solo che garantisce la trasparenza di ogni processo sociale e l'asseribilità controllata di ogni affermazione in tal modo contrastando pregiudizi, false verità o giudizi ideologici capaci di avvelenare la vita civile con la manipolazione delle opinioni e l'eterodirezione di chi ascolta e accetta acriticamente quanto gli viene propinato;
4. l'equazione tra individualismo e socialismo, con cui nel 1899 si apre *The School and Society*, un apparente paradosso volto a contestare un interesse ristretto ed egoistico sulla scuola perché quanto il più saggio dei genitori vuole per suo figlio, la comunità intera deve volere per tutti i suoi figli (Dewey, 1915, p. 3). Ciò implica – Dewey sarà più chiaro nel 1916 – che la scuola non è al servizio di istanze particolari o di particolari gruppi di potere, ma della comunità e può esercitare il suo servizio solo formando l'umanità dei suoi alunni che sono sempre individui sociali;
5. una linea di demarcazione sottile tra pubblico e privato, quale conseguenza dell'apparente paradosso del 1899, come emerge nel 1927 quando scrive che “la distinzione tra privato e pubblico equivale a quella tra individuale e sociale... In senso lato, ogni *transazione* sviluppata deliberatamente tra due o più persone è qualitativamente sociale. È una forma di comportamento tra associati, e le sue conseguenze possono ripercuotersi su ulteriori forme di associazione” (Dewey, 1946, p. 14). Ciò accade nelle relazioni private non meno che in quelle pubbliche, ma mentre a livello privato, come nel caso dell'amizizia, le conseguenze della relazione toccano direttamente i suoi attori, a livello pubblico, le conseguenze toccano anche chi non entra in maniera diretta nel “gioco” relazionale. Il caso della guerra – e Dewey lo cita di proposito – lo dimostra. Così si esercita un passaggio dal privato al pubblico, ossia per dirla nuovamente con Dewey, al *publicus* che diventa sinonimo di *populus*, in modo che singoli e collettività non appaiano più come “entità” contrapposte, ma continue tra loro. Infatti, bisogni, scelte e propositi di una collettività “*have their locus in single beings*” (Ivi, p. 22). Negli anni '30, dopo la crisi di Wall Street, Dewey sarà ancora più deciso quando affermerà, non diversamente da Marx, che la “società è gli individui nelle loro relazioni reciproche” (Dewey, Childs, 1981, p. 112).

Di qui, necessariamente, due aspetti qualificanti, per la formazione di quella coscienza civile, che siamo abituati a sintetizzare nella definizione di “educazione alla convivenza civile”.

Il primo aspetto è quello dell'autonomia del pensiero, dell'azione e della volizione, in quanto condizione imprescindibile per costruire e valutare le relazioni intersoggettive. Insomma, la dimensione civile dell'esistenza, non diversamente da quella più privata, ha bisogno di soggetti capaci di esercitare il giudizio ed ar-



bitri della loro esperienza per poter appartenere con pieno diritto al “populus” quale Dewey lo disegna.

Il secondo aspetto è quello della responsabilità, strettamente dipendente dal fatto che l’individuo non è una *monade*, ma l’esito di una complessa rete di relazioni. Dewey stesso testimonia con le sue scelte questa responsabilità. Aprendo i lavori del cosiddetto processo Trotsky a Cocayan, in Messico nel 1937, ricorda la sua riluttanza nell’acceptare l’incarico, per il quale certo altri sarebbero stati più competenti, ma conclude: “*I have given my life to the work of education, which I have conceived to be that of public enlightenment in the interests of society. If I finally accepted the responsible post I now occupy, it was because I realize that to act otherwise would be false to my work*”<sup>1</sup>. In queste poche frasi, Dewey riassume bene e con chiarezza la sua idea di responsabilità e la collega con altrettanta chiarezza all’idea di educazione *tout court*.

Siamo così giunti al terzo momento del discorso, vale a dire il nesso necessario tra consapevolezza civile e educazione, in cui si intrecciano le istanze teoriche generali e gli aspetti più particolari.

Infatti, poiché l’individuo nasce immaturo, ciò implica che si nasce potenzialmente uomini e soggetti sociali, ma che occorre il processo educativo per fare acquisire a ciascuno la capacità di pensare, ragionare, provare emozioni e controllarle, ricordare e, infine, di entrare in relazione con gli altri. Si tratta di un processo di crescente e continua maturazione che non può mai quietarsi e non può esimersi dal confronto con l’altro, sia esso l’ostacolo che si frappone allo svolgimento dell’esperienza, o un diverso valore culturale e morale o, infine un altro individuo o gruppo (dalla famiglia agli avversari politici, dai colleghi ai compagni di strada) con cui ci si incontra e ci si scontra per costruire l’esistenza e, insieme, la nostra comunità.

Perciò, nella formazione del soggetto nuovamente torna la continuità tra privato (la sfera dei sentimenti più intimi della vita quotidiana) e pubblico (il lavoro, le funzioni svolte e gli impegni cui la comunità chiama). L’individuo educato di necessità è chiamato ad armonizzare le due sfere e non può sottrarsi ai suoi doveri per conseguire tutta la sua pienezza, conoscitiva, sentimentale e civile. E ciò al punto che dovere e responsabilità civili si trasformano in una *fede comune*, come recita il titolo di un’opera del 1934, laica e permeata di antidogmatismo e spirito di cooperazione, fondata sulla tesi che la comunità è traducibile in un soggetto plurale (il “Noi”) non formato dalla giustapposizione di tanti “Io” singolari, ma dalla continua e complessa *transazione* – e uso non a caso questo termine caro al Dewey vecchio – tra gli individui. Ciò garantisce ad un tempo al soggetto di essere

1 *The Leon Trotsky Inquiry*, in John Dewey, *Later Works (1925-1953)*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2008, Vol. 11, p. 309; il corsivo è mio.



attore della vita della comunità ed alla comunità di essere una sorta di vivente “volontà generale” mai statica.

Dewey vede nella scuola – in quanto luogo per eccellenza dell’educazione, al centro di un sistema formativo integrato, ben delineato fin dal 1899 in *The School and Society*<sup>2</sup> – lo strumento per formare abiti comportamentali coerenti con la costruzione teorica illustrata e con l’istanza, certo permeata di slancio utopico, di una comunità coesa intorno ad una fede condivisa.

Eppure nelle sue opere, nell’affrontare il tema del curriculum, Dewey non parla mai di disciplina esplicitamente intitolata all’educazione civica. Ciò che sempre raccomanda, in maniera più o meno distesa a seconda dei casi, è che la scuola sia un laboratorio, ossia un luogo in cui si apprende attraverso il metodo dell’*inquiry*, progettando, sperimentando, confutando e soprattutto confrontandosi: essa, infatti, è una comunità in cui si apprende vivendo. Ciò significa non tanto che i curricula scolastici devono essere significativi per la vita (non quella passata e non quella presente, ma quella futura, che va immaginata e prefigurata) quanto che la scuola, come l’educazione che la “genera”, è vita. In altri termini, gli alunni, in interazione con gli insegnanti, tra loro e con il mondo esterno, devono lavorare, studiare ed apprendere non in una zona neutra ed anodina che li vuole passivi, disciplinati ed amorfi, ma come attori responsabili in una comunità vivente, né più né meno come accadrà, quando, da adulti, saranno chiamati nella più grande comunità a contribuire al bene di tutti.

Nel 1932, a New Orleans, durante un congresso, Dewey affermò: “Il primo dovere sociale dell’educazione non è quello di perpetuare l’ordine sociale esistente, nel suo aspetto economico, giuridico, o politico, ma quello di contribuire a migliorarlo”<sup>3</sup>, ossia di contribuire a quella ricostruzione continua del mondo, grazie alla quale la pur necessaria dimensione culturale dell’esperienza si può tradurre in civiltà, definibile come l’aspetto vitale e trasformativo della cultura, in modo che il futuro non sia azzeramento del passato, ma, piuttosto, una rinascita in forme nuove e più significative di quanto le nuove generazioni hanno ereditato.

Nel 1909, in *Moral Principles in Education*, Dewey afferma, secondo un orientamento ricorrente nei suoi scritti, che è inutile introdurre nei curricula nuove discipline così come, di fatto, l’educazione si realizza indipendentemente dai curricula scolastici: ciò che fa davvero la differenza sono il clima sociale in cui si lavora, l’approccio inquisitivo alle questioni studiate, lo stimolo ad esercitare il pensiero in maniera autonoma e critica. Solo un anno dopo, Dewey pubblica *How We Think*, una delle sue opere più interessanti per comprendere il valore ed il ruolo del pen-

2 Cfr. *The School and Society*, cit., in generale ed in particolare nei diagrammi presenti nel capitolo III, “Waste in Education”.

3 “Interferenze politiche nell’istruzione superiore e nell’indagine scientifica”, in J. Dewey, *Educazione di oggi*, tr. it. di L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 333.



siero riflessivo nel percorso educativo. E pensiero riflessivo equivale ad applicazione del metodo dell'intelligenza ad ogni esperienza dell'esistenza: dal quotidiano ai problemi della comunità, dalla dimensione privata a quella pubblica.

### 3. Da Dewey a oggi: le condizioni strutturali per una genuina educazione “civica”

Se ci poniamo nella e dalla prospettiva fin qui presentata, nel *curriculum* scolastico, come peraltro ho anticipato, appare legittima solo la parte inerente l'informazione intorno alle regole e le leggi che normano una data società in un dato momento storico. Queste informazioni sono necessarie ma non sufficienti se, come Calamandrei nel 1955 ricordò in un celebre discorso agli studenti, la Carta costituzionale non è una macchina che, una volta messa in moto, va avanti per inerzia, ma richiede un impegno ed una responsabilità quotidiani a rinnovarne e vivificare valori e principi<sup>4</sup>. Ciò implica che l'educazione civica genuina è un valore aggiunto, perseguibile in altro modo che non con l'imposizione di una disciplina a sé stante, perché deve suggerire e radicare nei giovani la disposizione all'impegno ed alla responsabilità continui. Non a caso i problemi connessi con l'ecosostenibilità, l'interculturale, il dibattito sui diritti delle minoranze allertano conoscenze e competenze che investono l'intero curriculum con le sue specificità.

E, dunque, non si può sperare di suscitare nei più giovani una coscienza civile, senza garantire lo svolgimento dell'educazione nel suo complesso, assicurando alla scuola ed agli insegnanti alcune condizioni strutturali imprescindibili. In altri termini, l'educazione realizza tutte le sue potenzialità, ivi compresa la sua dimensione sociale è civile solo in una scuola

1. *laica*, non perché priva di idealità, ma perché non assoggettata a principi ideologici o valoriali eteronomi;
2. capace di porre al suo centro la *cultura* e non bisogni strumentalmente declinati e dipendenti dall'economia, da istanze produttive o da ipoteche di ordine sociale, che fanno ricadere il progetto formativo nell'eteronomia;
3. guidata da una mentalità sperimentale, che richiede tempo e pazienza e non valutazioni frettolose sulla base di standard di tipo produttivistico ed aziendalistico;
4. unitaria ma in grado di accogliere tutte le declinazioni del sapere, da quelli scientifici ed umanistici alla tecnologia e le competenze pratiche;

4 Discorso consultato in data 10 giugno 2022, in “Profession Giustizia.it/documenti/-guide/piero-calamandrei\_e\_la\_costituzione”.



5. inclusiva, perché messa in grado di dare a ciascuno secondo i suoi bisogni perché ciascuno possa raggiungere il massimo delle sue potenzialità;
6. didatticamente non ingessata sull'ascolto e sulla ripetizione, ma basata sul confronto e sul dialogo in modo che l'apprendimento sia sempre, in qualche modo, un'attività di interpretazione e di ri-creazione;
7. con al centro l'insegnante e l'alunno: il primo con le sue competenze culturali e professionali; il secondo con i suoi bisogni;
8. infine, al centro di un sistema formativo integrato pubblico, potendo difendere il suo ruolo senza condizionamenti da parte di terzi.

In altri termini per difendere i valori della convivenza civile, propagarli e trasformarli in un sorta di seconda natura per chi li fa suoi e li applica, bisogna investire sulla scuola e i suoi attori. Classi non sovraffollate permettono di trasformare il lavoro quotidiano in una palestra di dialogo, di co-costruzione del sapere e di esercizio del linguaggio e del giudizio critico, ossia di quelle condizioni senza le quali parole come rispetto, tolleranza, alterità, multiculturalismo, solidarietà ed ecosostenibilità – capisaldi del vivere civile – sono destinate a diventare solo *flatus vocis*, come accade nel nostro mondo, in cui libertà e democrazia sono termini ricorrenti proprio nei discorsi di chi non ama né l'una né l'altra e si adopera per distruggerle.

Ciò implica restituire all'insegnante il suo ruolo di intellettuale e, quindi, di educatore, liberandolo da quei lacci burocratici cui il Ministero lo ha costretto per distrarlo dal suo vero compito, la formazione continua per essere non l'officiante di un rito stantio in aula, ma il sollecitatore e la guida delle menti in formazione. È urgente, pertanto, sia investire sulla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante, anche se il pasticcio annunciato da Patrizio Bianchi non fa ben sperare per il futuro, sia avviare una vera riforma degli organi collegiali della scuola per educare anche le famiglie ad un approccio collaborativo e non solo "rivendicativo" verso la scuola e, sul piano didattico, incentivare il lavoro laboratoriale e per progetti.

Insomma, perché dalla scuola escano soggetti capaci di vivere in maniera collaborativa, consapevole ed attiva in comunità, bisogna lavorare sui due pilastri dell'educazione, l'insegnante e la relazione che diventa educativa solo se nutrita del libero esercizio della mente e dell'immaginazione. Insomma, educarsi civilmente vuol dire non solo apprendere alcune nozioni utili, ma appropriarsi di uno stile di vita: e siccome a nuotare si impara nuotando (la citazione è usata ed abusata da molti filosofi, Dewey compreso), mi piace concludere dicendo che anche ad esercitare le virtù sociali e civili, si può imparare solo applicandole, tutti i giorni ed ogni occasione. Certo, non si fanno nostre leggendo semplicemente un manuale per l'uso.



## Riferimenti bibliografici

- Arcuti M.S., Di Luzio M., Negro G. (2021). *L'educazione civica nella scuola italiana nell'Agenda 2030 dell'Europa unita: l'impegno umano e l'avvenire migliore*. Roma: Stamen.
- Ariemma L. (2011). *L'educazione del cittadino: per una cittadinanza partecipata*. Napoli: L'Orientale.
- Bellatalla L. (2012). Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey. *Educazione democratica*, 5.
- Bellatalla L. (2013). I manuali di educazione civica nella scuola italiana. In J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX* (pp. 207-220). Instituto de Educação, Universidad de Lisboa (e-book).
- Bellatalla L. (2015). *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla L. (2021). Hidden Curriculum and Hegemonic Culture. Some examples in Italian School in the First Decades of National Life. *Spes*, 15: 11-22.
- Bellatalla L., Pennacchini M. (2019). *John Dewey e l'educazione degli adulti. Una rilettura di Moral Principles in Education (1909)*. Roma: Anicia.
- Corradini L. (Ed.) (2011). *Cittadinanza e Costituzione*. Napoli: Tecnodid.
- D'Addelfio G., Gallelli R., Gaudio A. (Eds.) (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali, sezione monografica. *Pedagogia oggi*, XIX, 2.
- Dewey J. (1899). *The School and Society*. Chicago: Chicago University Press, 1915 (revised edition).
- Dewey J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston: New York and Chicago, Houghton Mifflin Company.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey J. (1927). *The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry*. Chicago: Gateway Books, 1946.
- Dewey J. (1933). *La Frontiera Educativa*, tr. it. di L. Bellatalla. Firenze: La Nuova Italia, 1981.
- Dewey J. (1934). *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey J. (1940). *Educazione di oggi*, tr. it. di L. Borghi. Firenze: La Nuova Italia, 1953.
- Luatti L. (Ed.) (2009). *Educazione alla cittadinanza attiva: luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.



# Educare alla cittadinanza digitale a scuola

## Educating in digital citizenship at school

Karin Bagnato

Ricercatrice di Pedagogia della Relazione d'Aiuto e Psicopedagogia, Università degli studi di Messina  
kbagnato@unime.it

### Abstract

Within the Guidelines for the Teaching of Civic Education (Law 92/2019) it is possible to trace a new declination of the meaning of citizenship, the digital one, understood as the need for all citizens to acquire specific skills inherent to the broader concept of media literacy, in order to be able to face the complexity and challenges of a constantly changing society in which technologies play a key role. The term digital does not only concern the use of media, but also brings with it a whole series of theoretical concepts, from those that emphasize the technological aspect more to those that analyze what digital media can offer to implement new forms of citizenship.

Therefore, the need to intervene from the earliest grades and grades of school emerges with well-structured actions aimed at the conscious digital education of pupils to prevent the situation from getting out of hand.

The school, therefore, is called to implement educational approaches that respond to an adequate use of digital technologies. In fact, teachers need to help their students to grasp the complexity of change, rather than marginalize some aspects as mere risks. Only in this way will it be possible to promote a full digital citizenship in which students take ownership of digital media, moving from passive consumers to critical consumers and responsible producers of content.

**Keywords:** law 92/2019, digital citizenship, media education, school

All'interno delle Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica (Legge 92/2019) è possibile rintracciare una nuova declinazione del significato di cittadinanza, quella *digitale*, intesa come la necessità che tutti i cittadini acquisiscano specifiche competenze inerenti al più ampio concetto di media literacy, al fine di saper fronteggiare la complessità e le sfide di una società in continuo mutamento e in cui le tecnologie giocano un ruolo chiave.

Il termine *digitale* non riguarda soltanto l'utilizzo dei media, ma porta con sé anche tutta una serie di concezioni teoriche, da quelle che accentuano di più l'aspetto



tecnologico a quelle che analizzano ciò che i media digitali possono offrire per attuare forme inedite di cittadinanza.

Emerge, dunque, la necessità di intervenire fin dai primi ordini e gradi di scuola con azioni ben strutturate e indirizzate all'educazione digitale consapevole degli alunni per evitare che la situazione sfugga di mano.

La scuola, dunque, è chiamata ad implementare approcci educativi che rispondano ad un adeguato utilizzo delle tecnologie digitali. Occorre, infatti, che i docenti aiutino i propri alunni a cogliere la complessità del cambiamento, invece che marginalizzarne alcuni aspetti come semplici rischi. Solo in questo modo sarà possibile promuovere una piena cittadinanza digitale in cui gli studenti si appropriano dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti.

**Parole-chiave:** legge 92/2019, cittadinanza digitale, media education, scuola

## Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (Legge 92/2019)

La reintroduzione dell'educazione civica all'interno dei curricoli scolastici di ogni ordine e grado (Legge 92/2019) ha riaperto l'antico e sempre acceso dibattito inerente ai contenuti da insegnare, alle competenze da incoraggiare e a quali docenti spetti tale insegnamento.

La letteratura scientifica sull'argomento colloca l'educazione civica all'interno del costruito multidimensionale e sempre in evoluzione dell'educazione alla cittadinanza, interpretata come un insieme di attività formative di diversa natura e a carattere interdisciplinare.

All'interno delle Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica (Miur, 2019), è possibile rintracciare tre declinazioni del significato di cittadinanza.

La prima fa riferimento all'educazione civica intesa come studio delle norme, degli ordinamenti e delle leggi che regolamentano il nostro Paese; la seconda attiene più alla dimensione valoriale, al senso di appartenenza del soggetto alla propria cultura, alle proprie tradizioni, alla storia del proprio Paese; infine, la terza riguarda la *cittadinanza digitale*, ovvero la necessità che tutti i cittadini acquisiscano specifiche competenze inerenti al più ampio concetto di media literacy, al fine di saper fronteggiare la complessità e le sfide di una società in continuo mutamento e in cui le tecnologie giocano un ruolo chiave (media education).

Nelle Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica, si legge che per cittadinanza digitale "deve intendersi la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. Sviluppare questa capacità a scuola, con studenti che sono già immersi nel web e che quotidianamente si imbattono nelle tematiche proposte, significa da una parte consentire l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo



e così radicato modo di stare nel mondo, dall'altra mettere i giovani al corrente dei rischi e delle sfide che l'ambiente digitale comporta, considerando anche le conseguenze sul piano concreto" (Miur, 2019, p. 2).

Da quanto appena detto, si evince che il termine *digitale* non riguarda quindi soltanto l'utilizzo dei media, ma implica anche tutta una serie di concezioni teoriche, da quelle che accentuano di più l'aspetto tecnologico a quelle che analizzano ciò che i media digitali possono offrire per attuare forme inedite di cittadinanza. Ciò perché siamo tutti cittadini digitali in quanto abitiamo e siamo immersi in un ambiente tecnologico e iperconnesso che noi stessi abbiamo contribuito a creare.

Secondo il legislatore la cittadinanza digitale si realizza attraverso la promozione della partecipazione dei cittadini alla vita sociale e pubblica *nei e attraverso* i media. Si tratta di insegnare loro sia di partecipare alla *produzione* di contenuti digitali sia di sfruttare i vantaggi derivanti dall'uso dei media al fine di esprimere le proprie idee e opinioni e di relazionarsi con gli altri. In altre parole, la legge fa riferimento a competenze da sviluppare sia per *sapersi informare* (livello individuale) sia per *saper interagire con gli altri* (livello collettivo) (Celot, Franceschetti, Salamini, 2021). Il *sapersi informare* si concretizza nella capacità di imparare a selezionare informazioni, valutarle criticamente, produrre contenuti, tutelarsi dai rischi, ecc. Il *saper interagire con gli altri*, invece, si concretizza nell'essere parte attiva di una comunità e ciò si rivela fondamentale perché il potere di un individuo in rete è strettamente correlato alle sue competenze comunicative.

È, dunque, evidente che il conseguimento da parte di ogni cittadino di queste specifiche abilità non può prescindere dall'acquisizione di peculiari e adeguate competenze digitali che unite alla maturazione di un pensiero critico, responsabile ed etico diventano strumenti essenziali nell'ottica di un'educazione mirata all'uso degli strumenti e degli spazi digitali e sempre più consapevole delle potenzialità, ma anche dei rischi.

A questo proposito, la Media and Information Literacy (MIL) (Unesco, 2011) indica tutta una serie di competenze che ogni individuo dovrebbe acquisire:

- accedere, individuare, valutare e utilizzare le informazioni di cui si ha bisogno in modo efficace ed etico;
- capire il ruolo e il funzionamento dei media;
- comprendere le funzioni che assolvono i media;
- valutare criticamente il contenuto dei media;
- impegnarsi concretamente ad essere parte attiva di una comunità digitale;
- produrre contenuti medialità e informativi.

Tutte queste competenze permettono di assolvere ad alcune funzioni, quali quella informativa, comunicativa, creativa, partecipativa, ecc. Tra queste, quella partecipativa viene particolarmente sottolineata all'interno della legge 92/2019



perché, tramite essa, è possibile instaurare relazioni sociali e garantirne la qualità attraverso i media, ovvero è possibile promuovere una piena cittadinanza digitale.

Quest'ultima presuppone, infatti, la capacità di partecipare e collaborare con gli altri e di utilizzare la tecnologia eludendo l'esclusione sociale per impegnarsi attivamente ad essere cittadini a pieno titolo. È, dunque, importante sviluppare non solo competenze, ma anche attitudini, valori e conoscenze affinché la cittadinanza digitale sia attiva, matura e consapevole.

Altro aspetto strettamente correlato a quello della cittadinanza digitale, è la dimensione dell'eticità che viene messa ben in evidenza dal modello multidimensionale *Digital Competence framework* di Calvani, Fini e Ranieri (2009, 2010). Secondo quest'ultimi "la dimensione etica riguarda il sapersi porre nei rapporti con gli altri, sapersi comportare adeguatamente nel cyberspazio, con particolare riguardo alla tutela personale (sapersi schermare dai rischi, garantire la propria sicurezza) e al rispetto degli altri, aspetti che si arricchiscono di una vasta gamma di tipologie e situazioni possibili (privacy, netiquette e socioquette)" (Calvani, Fini, Ranieri, 2010, p. 43).

Questo concetto è reso ancora più chiaro ed esplicito nell'Agenda Digitale 2020-2030<sup>1</sup> del Consiglio d'Europa quando afferma che la cittadinanza digitale fa riferimento alla capacità di ciascun individuo di impegnarsi positivamente, criticamente e con competenza negli spazi digitali con l'intento di attuare forme di partecipazione sociale rispettose dei diritti umani e della dignità mediante l'uso responsabile della tecnologia.

In sintesi, si può affermare che con l'espressione cittadinanza digitale si intende "il diritto-dovere di ogni cittadino di accedere con competenza e criticità ai nuovi ambienti digitali e di appropriarsene, personalizzandoli in vista della soddisfazione dei bisogni identitari, sociali, politici e abitandoli con responsabilità e eticità, contribuendo attivamente a renderli il più possibile ambienti inclusivi, sicuri e partecipativi per se stesso e per gli altri da sé" (Fabbri, 2020, p. 13). Di conseguenza, l'educazione alla cittadinanza digitale si concretizza nel consegnare a tutti i cittadini strumenti orientativi che insieme al pensiero critico possano favorire la capacità sia di navigare negli ambienti digitali con eticità e consapevolezza sia di

1 La prima Agenda Digitale Europea 2010-2020 mirava a migliorare l'accesso ai beni e ai servizi digitali per i consumatori e le imprese in tutta Europa dotando l'UE di un sistema avanzato in materia di diritti degli utenti e protezione dei consumatori e delle imprese. In particolare, stabiliva disposizioni specifiche basate sulla possibilità di garantire un ambiente digitale equo, aperto e sicuro per tutti. La seconda Agenda Digitale Europea 2020-2030 si focalizza sui profondi cambiamenti introdotti dalle tecnologie digitali, sul ruolo essenziale svolto dai servizi e dai mercati digitali e sulle nuove ambizioni dell'UE in campo tecnologico e geopolitico. Nello specifico, la Commissione Europea ha definito le azioni specifiche che intende intraprendere per contribuire alla creazione di mercati e servizi digitali sicuri.



rispondere in maniera efficace ed efficiente alle minacce e alle opportunità della società odierna.

## Insegnare la cittadinanza digitale a scuola

Da quanto detto finora, emerge che le parole chiave della cittadinanza digitale sono spirito critico e responsabilità. Lo spirito critico è necessario per essere pienamente consapevoli che dietro le potenzialità della tecnologia si nascondono molte implicazioni sociali, culturali ed etiche. Esso, dunque, è condizione imprescindibile per *gestire* il cambiamento tecnologico e per orientarlo verso obiettivi sostenibili per la nostra società.

La responsabilità è fondamentale perché i media digitali non sono solo dispositivi di fruizione, ma anche di produzione e di pubblicazione di messaggi e ciò implica l'esigenza di considerare gli effetti di quest'ultimi, siano essi positivi o negativi.

Dall'unione di queste due abilità, deriva la capacità di riuscire a massimizzare le potenzialità della tecnologia – in termini di educazione, partecipazione, creatività, socialità, ecc. – e di minimizzare i suoi rischi (ad es. violenza, comportamenti illegali, informazione manipolata, ecc.).

A tal proposito, la legge 92/2019 sottolinea l'importanza di educare ad un uso consapevole degli strumenti digitali al fine di far diventare tutti i cittadini soggetti attivi e responsabili, pronti a interagire adeguatamente sul web, ma anche capaci di identificare i pericoli della Rete.

Da questo punto di vista, quindi, emerge la necessità di intervenire fin dai primi ordini e gradi di scuola con azioni ben strutturate e indirizzate ad un'educazione digitale consapevole degli alunni per evitare che la situazione sfugga di mano.

L'istituzione scolastica, dunque, è chiamata ad implementare approcci educativi che rispondano ad un adeguato utilizzo delle tecnologie digitali. Occorre che i docenti aiutino i propri alunni a cogliere la complessità del cambiamento, invece che marginalizzarne alcuni aspetti come semplici rischi. Solo in questo modo sarà possibile promuovere una piena cittadinanza digitale in cui gli studenti si appropriano dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti.

Infatti, la Legge 92/2019, con un approccio a 360°, invita ad affrontare a scuola alcuni specifici argomenti inerenti alla cittadinanza digitale:

- selezione e affidabilità di fonti, dati, informazioni e contenuti;
- competenze nell'uso di tecnologie digitali e varie forme di comunicazione;
- utilizzo dei servizi digitali pubblici e privati;
- partecipazione e cittadinanza attiva;



- netiquette (regole di comportamento nel mondo digitale);
- strategie di comunicazione;
- rispetto delle diversità;
- gestione e protezione dei dati personali e della propria identità digitale (conoscenza di normative e tutele);
- benessere psicofisico, individuazione di dipendenze o abusi (cyberbullismo).

Per quanto riguarda in modo più appropriato le politiche dirette a promuovere la cittadinanza digitale nel contesto scolastico, Celot, Franceschetti e Salamini (2021) sottolineano l'importanza di:

1. promuovere l'inclusione della Media Education (ME) nei programmi scolastici;
2. formare insegnanti competenti nella ME;
3. coordinare le iniziative a livello europeo per sviluppare materiale didattico adeguato;
4. promuovere la formazione continua, anche negli adulti.

In Italia la ME non è ancora riuscita ad affermarsi né come materia autonoma né obbligatoria. Grazie alla legge 92/2019, però, alcuni aspetti dell'educazione ai media potranno essere integrati come disciplina trasversale.

La ME può essere intesa come una forma di educazione alla cittadinanza digitale perché l'educazione ai media prepara i giovani ad inserirsi in uno scenario socio-culturale in cui la presenza dei media digitali è sempre più massiccia, di conseguenza si rende necessario favorire la formazione di soggetti autonomi capaci di partecipare attivamente al mondo che li circonda. La ME è, dunque, impegnata a rendere possibile, rispetto ai media, un agire politico ed educativo efficace (approccio education centred) (Buckingham, 2006, 2007; Rivoltella, 2017; Soriani, 2018).

Essa nasce nel mondo anglosassone come attenzione educativa ai media e ai loro linguaggi e si esplica in uno spazio riservato ai media all'interno del contesto scolastico, dapprima come curricolo trasversale e poi come curricolo disciplinare. In Italia, l'espressione ME viene utilizzata come sinonimo di educazione mediale, ovvero non viene riferita solo al contesto scolastico, ma a tutti gli altri contesti.

L'integrazione della ME nei programmi scolastici richiede una chiara definizione dei suoi scopi e dei risultati che si propone di raggiungere e per essere veramente inclusiva dovrebbe porsi tre obiettivi principali (Celot, Franceschetti, Salamini, 2021):

- dare accesso a tutti i tipi di media, strumenti necessari per capire e partecipare alla vita democratica;
- sviluppare consapevolezza e competenze che consentano l'analisi critica dei



messaggi, sia di natura informativa sia di intrattenimento, con l'obiettivo di rafforzare le capacità e l'autonomia delle persone;

- incoraggiare la produzione, la creatività e la partecipazione nei diversi settori della comunicazione mediatica.

Alcune dimensioni della cittadinanza digitale su cui si potrebbe focalizzare l'attenzione tramite percorsi di ME sono (Rivoltella, 2013):

- i diritti civili (controllo politico e ideologico dei media, diritto di accesso a media, privacy, ecc.);
- la cittadinanza politica (associazioni interessate ai temi dei media, possibilità di sedere ai tavoli politici, ecc.);
- la cittadinanza sociale (attivazione di spazi di collaborazione con le agenzie formative e le imprese dei media);
- la cittadinanza culturale (rapporto dei media con le subculture).

Naturalmente, i programmi scolastici dovrebbero esser adattati alla diversità dei contesti educativi, economici e sociali e diventare parte integrante della cittadinanza. Occorre poi definire le competenze trasversali, interdisciplinari e specifiche e i sistemi di valutazione per ogni livello del sistema scolastico.

Visto che il lavoro con i media costituisce una dimensione insostituibile del lavoro educativo e che il rapporto con i media rappresenta sempre e comunque un evento educativo significativo, per tutti gli insegnanti dovrebbe essere prevista l'educazione ai media nella loro formazione iniziale. Essa dovrebbe includere dimensioni teoriche e pratiche e dovrebbe basarsi su una buona conoscenza dell'utilizzo dei media da parte dei giovani.

In riferimento a ciò, già nel 2011, l'Unesco ha pubblicato un Programma di alfabetizzazione mediatica e informativa rivolto agli insegnanti (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, Cheung, 2011).

Tale programma si basa su tre aree tematiche: 1) conoscenza e comprensione dei media e dell'informazione, 2) valutazione dei testi mediatici e delle fonti informative, 3) produzione e utilizzo dei media e dell'informazione. Ciascuna di queste aree tematiche è collegata a sei concetti chiave dell'istruzione (politica, curriculum e valutazione, educazione, media e informazione, organizzazione e amministrazione/gestione, sviluppo professionale dell'insegnante). In particolare, il Programma aiuta gli insegnanti ad esplorare e comprendere:

- le funzioni dei media: come operano e quali sono le condizioni ottimali per svolgere efficacemente queste funzioni;
- come le informazioni dovrebbero essere valutate criticamente;



- il concetto di autonomia editoriale e il giornalismo come disciplina di verifica;
- come i media e gli altri fornitori di informazioni possono contribuire alla promozione delle libertà fondamentali e dell'apprendimento permanente;
- l'etica dei media e l'infoetica;
- le capacità, i diritti e le responsabilità degli individui in relazione ai media;
- le limitazioni necessarie per prevenire la violazione dei diritti altrui (incitamento all'odio, diffamazione, privacy);
- le fonti informative e i sistemi di archiviazione e organizzazione;
- i processi di accesso, d'indagine e di determinazione dei fabbisogni informativi;
- gli strumenti di localizzazione e recupero;
- come organizzare e valutare le informazioni, inclusa l'affidabilità della fonte;
- la creazione e la presentazione di informazioni in vari formati;
- la conservazione, il riutilizzo, la registrazione, l'archiviazione e la presentazione delle informazioni in formati utilizzabili.

Fondamentalmente, il Programma delinea una struttura per lo sviluppo di un percorso di alfabetizzazione mediatica e informativa attraverso vari livelli di coinvolgimento con i media e i canali di informazione.

Il framework del curriculum e i suoi moduli non sono prescrittivi, ma flessibili al fine di poter essere adattati ai diversi sistemi educativi e istituzionali e alle diverse esigenze.

In qualsiasi forma presentato, il Programma aiuterà a sviluppare nei docenti la comprensione dell'importanza della libertà e dei diritti fondamentali come parte integrante dell'educazione civica, in primo luogo nell'ambiente scolastico e poi in quello extrascolastico.

Altro elemento importante è che, poiché la formazione mediatica e informativa degli insegnanti non deve essere vista come riservata solo a chi ha accesso alle tecnologie avanzate, il Programma prevede anche l'utilizzo di strumenti cartacei e audiovisivi così come dei tradizionali mezzi di comunicazione per favorire la sua applicazione anche nei contesti in cui l'uso delle tecnologie digitali è limitato.

Anche il Consiglio d'Europa (2019) ha ideato una guida dal titolo "Digital citizenship... and your child - What every parent needs to know and do", per aiutare genitori e insegnanti a comprendere meglio cosa sia la cittadinanza digitale, come discuterne con i propri figli/alunni e come poter fornire loro quegli strumenti essenziali per rendere il mondo social e digitale un posto sicuro.

La guida è suddivisa in tre parti (essere online, benessere online e diritti online) che coprono dieci specifiche aree: accesso e inclusione, apprendimento e creatività, alfabetizzazione su media e informazione, etica ed empatia, salute e benessere, ePresence e comunicazione, partecipazione attiva, diritti e responsabilità, privacy e sicurezza, consapevolezza del consumatore.

Per ogni area il manuale fornisce utili consigli e buone pratiche per quei geni-



tori e insegnanti che vogliono introdurre a casa e a scuola il tema dell'educazione alla cittadinanza digitale.

In relazione alla possibilità di coordinare le iniziative a livello europeo per sviluppare materiale didattico adeguato, ormai da tempo si registra la mancanza di condivisione di tante esperienze empiriche e teoriche maturate e sviluppate sia dentro sia fuori la scuola nei vari Paesi.

Questa mancanza di condivisione di ciò che accade negli altri Paesi, di ciò che gli altri hanno avuto modo di sperimentare con esiti positivi o negativi, va ad intaccare il sistema di conoscenza poiché questa è il risultato anche di osservazioni e di esperienze che sono state fatte da altri e che vanno comparate, attraverso una raccolta di dati e di osservazioni, al fine di dedurne regole, principi, linee guida, ecc.

Conoscere, quindi, cosa accade negli altri Paesi in relazione all'alfabetizzazione mediatica e informativa permette di rilevare, ad esempio, lo stato di avanzamento o di regressione di alcune modalità d'intervento, di cogliere somiglianze e differenze, di fare proprio un sistema di soluzioni ritenute efficaci per migliorare il proprio. Si tratta, dunque, di fare tesoro delle esperienze e dei risultati altrui per migliorare i propri, sempre nella consapevolezza della molteplicità dei diversi punti di vista.

Infine, è necessario inserire la ME nel quadro dell'apprendimento permanente poiché essa non è solo per i giovani, ma anche per gli adulti.

I dispositivi digitali, infatti, fanno ormai parte del panorama esperienziale di un numero sempre maggiore di adulti e rappresentano per essi una delle principali fonti di informazione e conoscenza, oltre che una delle principali modalità di relazione interpersonale e di costruzione e condivisione dell'esperienza sia nei contesti professionali che nella vita privata. Per fare in modo, dunque, che gli adulti non restino esclusi da questo mondo sempre più tecnologico e iperconnesso, che riescano a stare al passo con le nuove forme di comunicazione e di apprendimento, che sappiano decifrare i nuovi stili comunicativi e le nuove dinamiche sociali, si rivela di fondamentale importanza fornire loro opportunità di apprendimento permanente (Fabbri, 2019), inteso come "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (legge 92 del 28.06.2012, articolo 4, comma 51).

A questo punto, emerge chiaramente che la promozione della cittadinanza digitale a scuola si rivela necessaria per offrire agli studenti la possibilità di riflettere sui propri diritti online e sulle proprie responsabilità come cittadini digitali, così come di rielaborare criticamente la vita che vivono online.

Il mondo della scuola, dunque, non può sottrarsi dinanzi a questa sfida impegnativa poiché ciò che oggi sembra mancare è proprio una sorta di cultura della responsabilità che aiuti a colmare il divario tra l'alfabetizzazione mediatica e informativa e la capacità di interpretare criticamente il cambiamento.



La scuola deve, quindi, riuscire a declinare il concetto di cittadinanza digitale nei suoi aspetti principali: identità, partecipazione, insieme di diritti e responsabilità.

Sviluppare tali aspetti a scuola, con studenti che sono già immersi nel web e che quotidianamente si scontrano con le tematiche proposte, significa sia permettere loro di acquisire informazioni e competenze funzionali ad *affinare* questo nuovo e consolidato modo di stare nel mondo, sia informare i giovani sui rischi e sulle insidie che l'ambiente digitale porta con sé, vagliando anche gli effetti sul piano concreto (Miur, 2019).

## Riferimenti bibliografici

- Buckingham D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1): 43-55.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010). La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 5: 9-21.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48: 39-46.
- Celot P., Franceschetti R., Salamini E. (2021). *Educare ai nuovi media. Percorsi di cittadinanza digitale per l'Educazione Civica*. Milano-Torino: Pearson Academy.
- Council of Europe (2019). *Digital citizenship and digital citizenship education*. Disponibile in: <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education>
- Fabbi M. (2019). Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedep Education. *Pedagogia Oggi*, XVII(2): 285-299.
- Fabbi M. (2020). Preadolescenti onlife: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1): 139-161.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (19G00105).
- Rivoltella P.C. (2013). Educare (al)la cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 51(2): 214-224.
- Rivoltella P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholè.
- Soriani A. (2018). From media education to digital citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school systems across Europe. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13: 85-113.
- Unesco (2011). *Media and Information Literacy*. Disponibile in: <https://www.unesco.org/en/communication-information/media-information-literacy>
- Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Cheung C. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Parigi: UNESCO.



## School Library Roles in Civic Education

### Il ruolo delle biblioteche scolastiche nell'educazione civica

Lesley S. J. Farmer

*California State University Long Beach*

*Lesley.Farmer@csulb.edu*

#### Abstract

Especially in democratic societies, youth have the right and the responsibility to participate in civic life. However, youth need civic education that supports the knowledge, skills, communication tools and access to public spaces in order to civically engage effectively. School librarians can support such efforts through physical and intellectual access to civic-related resources in several ways: in collection development, reference and information services, civic education curriculum support, instruction in relevant literacies, mentoring, and connecting with the community at large. These efforts also model school librarians' own civic engagement.

**Keywords:** civic education, school librarians, physical and intellectual access to resources

Soprattutto nelle società democratiche, i giovani hanno il diritto e la responsabilità di partecipare alla vita civile. Tuttavia, i giovani hanno bisogno di un'educazione civica che supporti le conoscenze, le abilità, gli strumenti di comunicazione e l'accesso agli spazi pubblici per impegnarsi civicamente in modo efficace. I bibliotecari scolastici possono sostenere tali sforzi attraverso l'accesso fisico e intellettuale alle risorse legate al civico in diversi modi: nello sviluppo di raccolte, nei servizi di riferimento e di informazione, nel supporto del curriculum di educazione civica, nell'istruzione nelle alfabetizzazioni pertinenti, nel tutoraggio e nel collegamento con la comunità in generale. Questi sforzi modellano anche l'impegno civico dei bibliotecari scolastici.

**Parole chiave:** educazione civica, bibliotecari scolastici, accesso fisico e intellettuale alle risorse



Government actions impact everyone: from local entities such as schools and businesses to international entities such as NATO and UNESCO. Therefore, it behooves everyone to know what government resources, services and regulations impact them in order to comply with them, take advantage of them, and change them if they need to be improved. Furthermore, if people are denied certain government actions or if governments do not offer certain services and resources, then those people should determine the possible impact and the bases for those government decisions so they can determine what to do accordingly.

To be aware of, to understand, to comply with, and to change government actions requires civic knowledge. To that end, K-12 schools need to provide relevant and applicable civic education. In support of such education, school libraries can play important roles.

### Some Definitions

The term “citizen” usually refers to a person who is a governmentally recognized subject with legal rights and protection, but that term might be more broadly applied to any member of a community. As such, the term “citizenship” usually refers to the rights and responsibility as a participating member of that community. Viola (2020) broadened the indicator of citizenship to include an emotional sense of belonging, legal status and legal right to belong, and active involvement in the community. Today’s youth tend to see citizenship as a self-actualizing activity rather than a duty (Freelon, Wells & Bennett, 2013). These days, the term “digital citizenship” constitutes an important part of citizenship; it usually means the ability to use technology safely, purposefully, productively, responsibly, and civically.

A related term, “civic engagement,” typically refers to participation as a community member or, more narrowly, a citizen in order to address issues of public concern in order to improve the community (Crowley, n.d.). While this paper uses the above meaning, it should be noted that definitions can vary significantly, depending on the source, the agenda, the implied actions, and the target audience (Adler & Goggin, 2005; Ekman & Amnå, 2012; United Freedman, 1999). The degree of engagement can range from voting to helping keep the neighborhood learn to petitioning for bicycle lanes and to actively advocating for human rights. Even though youth cannot vote, they can still get civically involved.

The term “participatory politics” is one movement within civic engagement, and may be defined as interactive, peer-based acts to voice and influence issues of public concern (Cohen et al., 2012). Examples of participatory politics include online community affiliation such as Changemaker Xchange (<https://changemakerxchange.org/>) and Global Girlhood (<https://www.globalgirlhood.org/>), creative expressions for social change, and collaborative problem solving.



The term “civic education” generally refers to instruction for participation as community members. The typical outcomes include students’ “knowledge of civic-related content, their skills in understanding political communication, their concepts and attitudes towards civics, and their participation or practice in this area” (OECD, 2002, p. 1).

One of the literacies that support civic education is information literacy: the ability to locate, access, evaluate, use, and manage information effectively and responsibly. A related literacy is digital literacy, which includes digital aspects of information as well as technical skills such as producing information using technology tools. Another related literacy is media literacy, which focuses on the impact of formats or medium on production and meaning; media literacy also entails information literacy in terms of its location, access and management. School librarians tend to serve as experts in these literacies within K-12 settings.

## Models of Civic Engagement

Westheimer and Kahn (2004) identified three models of citizenship and civic engagement, which can be supported by school libraries.

- Personally responsive citizenship. At this level, youth comply with laws and act responsibly. They keep current with issues of public concerns and make informed decisions. They evaluate the credibility of civic information and avoid sharing mis- and dis-information. They respect others and their property, and might volunteer at, to donate to, a food bank, for instance. School libraries can provide information about current events and legislation for youth to access. School librarians can teach information and media literacy to help students access, evaluate and use civic information effectively and responsibly.
- Citizen deliberation and participation. At this level, youth interact with others: exchanging ideas about a social issue, participating in a neighborhood clean-up event, signing petitions for community improvement, or collaborating with others for a common good such as creating a website on discerning fake news. School librarians can locate information about relevant civic groups and events that youth can participate in.
- Social justice-oriented citizens. At this level, youth contribute to social justice, such as ensuring human rights, equity and inclusion. To be effective at this level, youth need to have the knowledge and skills to effect sustainable social improvement. School librarians can provide social justice resources and teach information and media literacy as well as work with the school community to provide opportunities to practice these skills.



## Conditions for Civic Engagement

The benefits of civic engagement seem apparent: greater awareness and use of socio-political resources and services, greater sense of belonging to the community, greater awareness and knowledge about socio-political issues, greater ability to help address socio-political issues to improve the quality of life, and greater social capital as the value of their interpersonal relations and their resources in contributing to society is recognized. However, several pre-conditions need to be in place for effective civic engagement. To an extent, school librarians can help address those conditions.

Personal conditions, which reflect both nature and nurture contexts, may come to mind first. Cognitive, affective and physical conditions impact civic attitudes and actions. For instance, youth with good reading and communication skills, who exhibit leadership qualities and have a sense of agency are more likely to be civically engaged than their peers who do not feel they have those qualities (Anyon et al., 2018). School librarians can support positive reading habits and help students gain information and digital literacy skills.

Social environments – familial, community, ethnic – impact civic norms. For instance, youth whose parents are civic engaged are more likely to participate as well than youth who do not have such role models (Anyon et al., 2018). How individuals interact with their physical environments also impacts their reactions, and influences future feelings and behaviors, including their choices to engage civically. These interactions include awareness of civic issues, understanding of those issues, and motivation and skills to act upon those issues. School libraries can provide a positive learning environment in which students are encouraged to engage with the library's civic-related resources independently and with others. School librarians can also offer students opportunities to contribute to the library program as aides and library club members.

Civic engagement entails communication skills, both in its consumption and participation. While youth gain social skills in communicating in daily life, they are less likely to have opportunities to practice communication skills in voice civic discourse, which makes them less effective in those venues (Bennett, Wells & Rank, 2009). Giroux (2016) asserted that education offers tools for systematic critique of power and social contexts, and language for creating democratic change. However, most civics classes focus on teaching government basics and encourage students to follow political events, but they do not provide opportunities for students to self-express their opinions in the public arena and engage in thoughtful civic deliberations. In the realm of social media, youth are likely to witness more personal opinion than evidence-based respectful deliberation. Even formal debates typically try to advance each side's stance rather than advance negotiation. In contrast, civic engagement should reflect collaborative problem-solving to meet mutual goals. To that end, then, youth need to be taught how to



communicate and collaborate effectively in public settings (Mihailidis, 2018). Again, school libraries can provide resources that showcase impactful public discourse and successful collective social justice efforts (e.g., Fitzgerald et al., 2020; Mardis & Oberg, 2019; Winberry & Bishop, 2021).

In today's society, physical and intellectual access to technology constitutes an important condition for civic engagement. Increasingly, governmental entities are using the Internet to provide information and services, often requiring individuals to request access online. Similarly, public announcement about possible actions and associated hearings are increasingly conducted mainly online. At the same time that such communication may be more convenient physically (e.g. reducing transportation limitations), it can limit participation because of the digital divide, especially if Internet connectivity is not equitably stable and free or low cost. In that respect, socio-economic status becomes a critical issue; likewise, individuals with disabilities and other special needs may be marginalized. School libraries serve as a safety net to provide access to Internet-connected computers throughout the day, and school librarians also provide instruction and guidance in digital literacy.

The issue of public discourse points out the need for civic space in both physical and virtual environments. Such spaces provide convenient, well-coordinated communications channels found in educational institutions, town halls, media outlets, reputable agencies and organizations, and workplace settings. As minors, youth sometimes do not have access to some civic venues (Brunelle et al., 2018). As bridges between the school community and the community at large, school librarians can suggest feasible public civic spaces and may even facilitate students' access to them via invited speakers or community networking.

Civic engagement conditions also involve the systemic level of governments themselves. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003) identified five challenges for online civic engagement, which continue to persist.

- Capacity: how can individuals gain and practice civic engagement skills?
- Scale: how can governments pay attention to, evaluate and address an increasing number of civic voices?
- Commitment: how can governments be mandated and made accountable to civic input?
- Coherence: how can government provide coherent, transparent and inclusive communication systems, incorporating technology, to maximize civic engagement?
- Evaluation: how can government measure and access online civic engagement and its effectiveness?



Educational systems are part of this picture. Certainly, they need to facilitate capacity and should be part of the communication system. In these two areas, school librarians are centrally positioned to provide efficient and inclusive physical and intellectual access.

One international initiative that has impacted civic engagement is United Nation (UN)'s 2030 agenda for sustainable development goals (SDG), adopted in 2015. Its seventeen goals serve as pathways to make the planet sustainable economically, socially, and environmentally so that all people can reach their potential in a peaceful world. Goal 4 specifically focuses on inclusive and equitable lifelong education, but the overall vision asserts that universal literacy is needed to achieve the other goals, such as ending poverty, promoting well-being and healthy lives, and sustaining ecosystems. Moreover, the agenda also states that interconnected information and communications technology accelerates human progress and knowledge. Several school library projects use SDG as their framework (e.g., Garcia-Febo, 2021; Mkumbo, 2016; Samantaray, 2017).

Even if all those conditions are met, challenges may remain, some of which might be beyond personal or educational control. Individuals can feel overwhelmed by the amount of information that they encounter, and not have the time to sort through and evaluate all that information. Individuals may manage the glut of information by choosing just a couple communication channels to follow, which may just reinforce their pre-existing worldviews; such limitations tend to decrease civic engagement (Feeseel & Jones, 2017; Mihailidis, 2018). In terms of active participation, some individuals may curb their opinion because of social pressure or distrust in their government (Sakariassen & Meijer, 2021). Furthermore, when young people think that their voice does not count or they think about no change is possible, they may give up or despair.

## Youth and Civic Engagement

What is the status of youth and their civic engagement? Issues of gun control, sexual assault, racism, the environment, and war have stimulated students to engage civically through social media posts, videos, protests, boycotts, walk-outs and sit-ins. Swedish activist Greta Thunberg exemplifies youth civic engagement, which inspired teens around the world to strike and otherwise enter the public discourse about climate change. Behind the scenes, many other youth are civically engaged, although such practices are not the norm.

While youth are key stakeholders in governmental actions, they have fewer rights and fewer opportunities to be civically engaged. Youth are also less likely to be seriously considered by government entities if for no other reason than they cannot vote and have less fiscal power (Viola, 2020). Furthermore, they have less



civic knowledge and less experience in public discourse to articulate their case convincingly.

Holbein and Hillygus (2020) found that 90 percent of American youth were interested in politics, and 80 percent intended to vote. However, only 43 percent eventually cast a vote, and even fewer took steps to get actively engaged civically. Youth may have a narrow definition of citizenship, equating it with voting or running for office, which also limits engagement to those with adult status (Viola, 2020). Youth may choose not to be civically involved because they have little interest in, or distrust, the media, the government, or generally people in power. Youth might not have an interest or empathy for some social issues, especially if those issues are distant or do not seem to impact them. Furthermore, youth may not feel empowered to make a difference civically. They may feel frustration or even despair.

In writing a UNICEF report, Cho, Byrne and Pelter (2020) focused on digital civic engagement of youth between nine and seventeen years old living in eleven countries. Even though many youth distrust political processes, 43 to 64 percent read news online, and 12 to 27 percent discussed political issues online. These youth preferred digital civic engagement to more traditional forms, and they preferred personally meaningful issues such as climate change where they could network and self-express rather than traditional citizenship actions such as party caucusing or attending town halls. When choosing which issues to follow, youth are motivated by their friends' activism and by their identification with other activists (such as Greta Thurman) who align with their own personal values (Wallis & Loy, 2021).

Social media has become the de facto platform for civic discourse and action. Indeed, youth examine civic groups' online platform's features and functions as much as the agendas themselves as they consider participating civically (Cho, Byrne & Pelter, 2020). Cohen and Kahne's 2018 study revealed that Youth use social media regularly to connect with family and friends and to pursue personal interests. Across ethnicities, with Blacks being most highly represented, 41 percent have engaged in participatory politics, and 44 percent have engaged in other political acts. Online political engagement correlates with higher offline political engagement because it helps develop digital social capital. The study also revealed that youth would like to know how to judge the credibility of online information, which would make them more effective civic participants.

Taken as a whole, then, youth bring their own background, knowledge and interest to the civic engagement table. Their social affiliations that support civic engagement help them to take action, particularly when they have access to civic spaces where they feel they have agency and can make a positive difference. (Viola, 2020) Since civic engagement is contextually situated, its traditional view such as voting and politically caucusing should be broadened to embrace more issues-based and personally-meaningful participation as well as the incorporation of new media.



One caveat needs to be mentioned: differing perspectives as to socio-political goals. More than ever, it seems, attitudes about social issues have been polarized. Stances on climate change, immigration, abortion, gun rights, and vaccinations are recent examples. Especially as social aspects can significantly impact youth, some extremist groups intentionally recruit and even radicalize vulnerable youth. Therefore, it is even more imperative to help youth gain critical thinking skills and to provide opportunities for positive relationships, which school librarians are well positioned to do.

## Civic Education

The case is clear that civic education positively impacts youth civic engagement, be it political or not. In 2017 OECD stated that civics education affects individuals' beliefs, commitment, abilities and actions as community members. Civics education fosters civic knowledge and skills, it improves attitudes towards public and political institutions, it promotes civic equity, it facilitates social empowerment, and it leads to greater civic engagement effectiveness. Nevertheless, similar to civic engagement in general, civics education also encounters challenges: ensuring high quality curriculum when governments do not prioritize such knowledge, inequitable instruction to marginalized populations, lack of funding for instruction, and polarized political climate where curriculum change may be perceived as a political agenda more than as a public good (Guilfoile & Delander, 2014).

No universal civic education exists, and in the United States no national curriculum exists. Therefore, it is not surprising that the quality and impact of civic education is uneven. Moreover, most existing civic education curriculum focus on content knowledge with little attention to skills development or student agency. The fact that fewer than a quarter of eighth graders met the proficient level on a national civics exam demonstrates that there is serious work to do (Shapiro, Brown & Center for American Progress, 2018).

Many civic education frameworks address the rights and responsibilities of citizens and their community in terms of knowledge, skills, and dispositions. In examining civics education curriculum around the world, OECD (2017) found that civics education concepts usually include human rights, politico-institutional arrangements, and electoral processes. UNESCO (2015) parsed the domains of civic learning into cognitive (knowledge about societal issues and critical thinking), social-emotional (sense of belonging, empathy, solidarity, and respect), and behavioral aspects (action for peace and sustainability). Holbein and Hillygus (2020) discovered that “non-cognitive” skills (self-regulation, effortness, and interpersonal interaction) were better predictive factors for youth voting and civic engagement than political knowledge. Viola (2020) asserted that media studies



and digital skills were necessary for both civic consumption as well as civic participation. The Center for Civic Education (Branson, 1998) identified three general foci: civic knowledge, civic skills of critical thinking and methods of participation, and civic dispositions that support democracy. The Council of Europe (2016) detailed those strands, and subdivided disposition into attitudes and values.

- Knowledge and critical understanding of self, language and communication, and the world
- Skills of listening and observing, analysis, lifelong learning, empathy, flexibility and adaptability, linguistics, cooperation and conflict resolution
- Attitudes of responsibility, self-efficacy, openness, respect, civic-mindedness, tolerance of ambiguity
- Valuing human dignity and rights, cultural diversity, democracy, justice and fairness, equality, and rule of law.

The 2016 International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA) (Schulz et al., 2016) posited a similar framework for civic and citizenship education: content knowledge, cognitive processes, and behavior. IEA then contextualized this framework within school community characteristics and perceptions as well as the wider community's characteristics and relationships with education.

Here is a sampling of K-12 civic education curricula. School librarians can share this list and draw from it as they collaborate with relevant teachers to develop and implement civic education curriculum.

- Center for Civic Education. <https://www.civiced.org/>
- Generation Citizen. <https://generationcitizen.org/our-programs/our-curriculum/>
- Educating for American Democracy. <https://www.educatingforamericandemocracy.org/>
- Chicago Public Schools Social Science and Civic Engagement: <https://cps.edu/Pages/socialscienccecivicengagement.aspx>

While a well-considered curriculum is a foundation for youth civic learning, it is not sufficient to ensure that students will be civically knowledgeable and civically engaged. How that curriculum is implemented is key. A synthesis of studies on civic education results in the following factors for effective practice and outcomes: civic content knowledge, awareness of civic issues and their impact that are meaningful for students, effective use of communication tools, and opportunities to practice and apply civic education for positive change (Schulz et al., 2016). These factors can serve as criteria for assessing the degree and quality of



student civic knowledge and engagement. Other representative assessment models and tools include Jenkins, Zukin and Andolina's 1990 measures of youth's community-based civic engagement; Zaff et al.'s 2010 factorial analysis of civic engagement constructs; Freelon, Wells and Bennett's 2013 assessment of user civic activity levels in web sites; Wray-Lake, Metzger and Syverton's 2017 comparison of youth civic engagement models; and Cho, Bryne and Peter's 2020 analytical tool for evaluating youth digital civic engagement.

The LEADE center at UCLA (2022) stated that civic learning involves civic learning, civic associations, and civic action. They further posit key qualities of civic instruction: information rich, critical and strategic, participatory, culturally responsive, and reflective. The Civic Mission of Schools report (Gould et al., 2018) identified a similar, researched-based set of principles: classroom instruction, discussing controversial issues and current events, service learning, extra-curricular activities, student school governance participation, and simulating democratic processes and adult civic roles. Likewise, in their research-based recommendations for civic education, Holbein and Hillygus (202) asserted the need to start earlier (in middle school), to emphasize applied learning, and to integrate civics throughout the school's curriculum. In their 2021 report on educating for civic reasoning and discourse, Lee, White and Dong discussed the need for students to develop a civic identity based on self-knowledge, student-centered open discussions, information literacy development, and project-based inquiry across academic domains. Based on twenty years of research, CIRCLE (2021) made the following recommendations for effective civic education: affirm every youth's place in, and responsibility to, civic life; address and critically analyze issues from a variety of information sources and points of view; link curriculum to real-world events and groups; and provide teachers with needed resources and full support. Kahne, Hodgins and Eidman-Aadahl (2016) also emphasized the need for civic education students to network for change, applying their knowledge to produce and disseminate factors and recommendations about meaningful social issues. Campbell (2019) emphasized the need to address aspects of civic education outside the classroom: co-curricular activities such as debating, service learning, and the school's ethos of active citizenship. In their study of voting participation, School libraries play a vital role in this school-wide culture, which is detailed in the following section. Bennion and Laughlin (2018) reviewed of twelve years of *Journal of Political Science Education* to identify best civic education practices. Authors recommended incorporating reputable news publications for discussion, developing students' knowledge of policy-making processes, providing a wide range of activities, providing opportunities for social interaction, incorporating civic engagement role-playing, combining coursework with community-based civic engagement such as analyzing a community's civic issues and assets, facilitating student involvement in the electoral process, and having students practice democratic leadership skills.



The following list offers a variety of resources and activities to help educators teach civics. School librarian can consult this list for their own instruction and share it with all faculty.

- American Political Science Association Civic education and engagement. <https://www.apsanet.org/RESOURCES/For-Faculty/Civic-Education-amp-Engagement>
- Annenberg Classroom Resources for excellent civics education. <https://www.annenbergclassroom.org/> and
- Baylor University How to teach civics in action in K-12 students. <https://onlinegrad.baylor.edu/resources/teaching-civic-education-democracy/>
- Better Arguments Project. <https://betterarguments.org/>
- Cardinali, E. (2018, August 14). How to make a civics education stick. *NRP*. <https://www.npr.org/2018/08/14/632666071/how-to-make-a-civics-education-stick>
- Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) Growing voters report. <https://circle.tufts.edu/circlegrowingvoters>
- Civic Engagement Research Group. <https://www.civicsurveyo.org>
- Civics Connected. <https://www.civicsconnected.com/>
- Digital civics toolkit. <https://www.digitalcivicstoolkit.org/>
- Educating for participatory politics. Youth Participatory Politics Research Network. <http://ypp.dmlcentral.net> and <https://ypp.dmlcentral.net/projects/educating-participatory-politics.html>
- Education Week Citizen Z Project. <https://www.edweek.org/ew/collections/civics-education/index.html>
- iCivics. <http://www.icivics.org>
- International Debate Education Association. <https://idebate.net/resources/database>
- Kidizenship. <https://www.kidizenship.com/>
- National Action Civics Collaborative. <http://actioncivicscollaborative.org/>
- Rock Your World. <https://www.rock-your-world.org/flexible-and-creative-school-curriculum>

When civic education is effective, youth act. For instance, after a high school shooting in Georgia, students from that school staged demonstrations, worked with the media, built coalitions based on mutual values and goals, and lobbied for meaningful gun safety laws (Graham & Weingarten, 2018). To stimulate students to civic engagement, classroom teachers and school librarians can draw attention to:

- 15 youth-led organizations to follow for International Youth Day. <https://www.tiramisuapp.com/2021/08/11/15-youth-led-organizations-to-follow-for-international-youth-day/>



- Fridays for Future. <https://fridaysforfuture.org/>
- Engaging Youth for Positive Change. <https://eypcprogram.org/>
- Massachusetts Library System. <https://guides.masslibsystem.org/youngchange-makers/resources>

## School Libraries and Civic Engagement

School librarians provide physical and intellectual access to information, and can use a civic education lens to optimize student success as they support the school community in this curriculum.

### Resources

School libraries offer a centralized repository of developmentally-appropriate resources in various formats that support civic education across academic domains. For instance, science materials inform students about environmental crises, propaganda posters stimulate artistic protests, primary sources reveal historical social efforts, and databases provide reputable information about current events. To be effective in such collection development, school librarians should examine civic education curriculum and course materials, participate in school-wide discussion about civic education, and reach out to community civic groups to facilitate civic service learning. The earlier that school librarians can collaborate with classroom teacher on civic education, starting with co-developed curriculum and identifying possible resources to creating bibliographies on civic issue, the more impactful the library program can be in contributing to student learning.

School libraries provide physical access to civic information resources through the organization of the library facility itself, classification schemes, the library catalog, the library web portal, webliographies, directional signs and posters, magazine racks, book displays, reserve shelves, directories, files, Internet-connected computers, other equipment such as audio players 3D printers, and assistive technologies.

### Instruction

Intellectual access includes teaching youth and staff how to gain competence in information and media literacies that support civic education. The options are many and diverse: showing how to use encyclopedia indexes, providing just-in-time reference help for a civics assignment, demonstrating how to use advanced



searching options such as reading level filters, producing topical research guides, creating screen-capture videos to demonstrate how to find a magazine article in a database, providing citation style links on the library web portal, conducting a webinar on media production, helping debate teams find relevant case studies, collaboratively designing instruction on fake news evaluation, and so on. Such efforts may occur as one-time class orientations, project-based guidance, ongoing co-teaching of research skills, one-to-one consultation with a teacher, readers' advisory, or co-curricular coaching. A main goal of intellectual access is to empower students to use information effectively and purposefully, including contributing to positive social change. School librarians can also collaborate with faculty as a whole to develop a civic education scope-and-sequence curriculum that is incorporated across the grades and disciplines. In that way, student learning build upon prior experience that is contextualized to optimize meaningful civic engagement. Instruction can be more strategic, particularly for the library program of instruction in terms of supporting literacies such as information, media, and technology.

In that respect, school librarians play a key role. American civics teachers nationwide see information literacy as a vital skill, particularly in light of increasing misinformation, but the majority of those teachers do not feel confident in teaching information literacy skills (Kawashima-Ginsberg, 2014). They would welcome training and resources, which school librarians can provide. co-teaching these skills within the context of civic education optimizing learning and facilities civic engagement.

Even traditional library skills of locating and evaluating information undergird civic education. Especially as students use technology to access information, they need to know the ever-broader universe of information collections such as online database aggregators as well as the original information sources: human experts. Each type of information source requires different searching strategies; for the above examples, students need to know how to use faceted key words and how to develop interview protocols. In evaluating information, students need to identify the original source and determine its authority and credibility, determine the perspective and possible agenda, identify the content's scope and what is omitted, and examine the evidence that justify claims. Students also need to know how to find and evaluate multiple sources of information about the same issue, and do lateral reading to compare the content. Media literacy is also needed in order to determine how the format, be it a magazine article or a video, impacts the message.

Among best practices in teaching civics is the use of inquiry-based projects for meaningful learning. This instructional approach leverages the library's collection and access to online information as well as the use of information and media literacies for personally-meaningful investigation. Kuhlthau (2010) is known for her guided inquiry learning process. To begin this process, students are initiated into an issue, such as climate change. To gain a baseline of knowledge, the learning



team (librarian, classroom teacher, and possibly another subject expert) select one or two key background resources for students to examine and discuss. Next students become aware of, and explore, a variety of relevant resources. At that point, students can then formulate personally meaningful research questions and identify possible approaches and resources. Then students gather, evaluate and interpret relevant sources. This effort enables them to create and share a knowledge product. While inquiry learning can be conducted independently, it is optimized when students can share their ideas with peers, and get valuable feedback. Furthermore, since each student pursues a unique research question from a unique perspective, the class benefits from collectively investigating an issue, resulting in a rich repository of knowledge that can be acted upon. Civic education itself benefits from the learning team's expertise and information resources.

Because school librarians work with the entire school community, they can incorporate civic education in many ways.

- School librarians can take advantage of existing civics learning activities such as the federal government kid-friendly “adventure” <https://bensguide.gpo.gov/>, CIRCLE's Growing Voters project (<https://circle.tufts.edu/circlegrowingvoters>) and Stanford's Civic Online Reasoning curriculum (<https://cor.stanford.edu/>) as a stand-alone series or as a co-taught unit in a civic course.
- Taking a life skills approach to school library's role in civic engagement, Woolls and Williams (2019) provide sample civic learning activities for grade ranging from preschool to high school graduations, such as interviewing community agencies, exploring student-friendly government websites, researching students' and minors' rights, exploring immigrants' experiences, getting informed and participating in emergency/disaster relief, and analyzing political media campaigns.
- Mihailidis (2018) emphasized the relevance of civic-based media literacy to teach critical consciousness and analysis of media messages about social issues and then to leverage media tools to communicate compellingly about those social issues. For instance, school librarian Joquetta Johnson (2019) developed a Lyrics as Literacy program, which used hip-hop to advance a social justice agenda. Students practiced hashtag activity to create issues-center social media messages. As a culminating experience, the library hosted a town hall meeting to address school and district issues.
- The Mecklenburg (NC) Public Library held a virtual summit and four follow-up town halls to discuss issues of interest to youth, planned by the library's VolunTeens. A panel of adult and teen experts talked about ways to address social inequities. The library then held monthly workshops, and some teens met weekly to produce social justice programs (Udell, 2020). A similar project could be done in school settings, vanguarded by the school librarian.
- In considering skills for youth civic engagement, the Carnegie Library of Pitts-



burgh focused on data literacy. Students participated in a week-long Civic Data Zine Camp, where they researched civic issues and produced a zine about their findings and recommendations (Dankowski, 2018). This kind of activity can be done as an elective course or interest club cosponsored by the library and mathematics department.

- Student hackathons have become popular, and increasingly focus on civic issues (Brennan, 2020). These hackathons collectively problem solve using technology, based on analyzing existing data sets. These activities enable youth to apply civic knowledge and skills to real-life issues, and foster a culture of civic engagement. School librarians can help in several ways: hosting hackathons, locating and providing relevant data sets, teaching students how to find and evaluate them, collaborating with mathematics faculty to teach data literacy and data management, helping students analyze the data, and helping students communicate their conclusions and recommendations.

## Venues

Schools need to help students locate and access venues to practice civic engagement. While social media provides low-bar access opportunities, but it can be hard to be taken seriously amid the millions of participants (Cohen et al., 2012). In that respect, introducing students to local social justice groups and media outlets can facilitate participation and build a sense of community belonging. Even producing and publicizing a list of civic groups and volunteer opportunities shows the library's efforts to facilitate student civic engagement.

Opportunities for civic engagement can start in the library itself. Among other ideas, the library can display student artwork on civic issues, produce zines of student research on civic issues, post student civic efforts on the library web portal, and host social justice themed poetry slams.

School librarians can mentor student library aides, giving them opportunities to gain workplace and leadership skills. Student library aides can locate civic websites to be added to the library web portal, coach peers on digital literacy skills using the library's computers, and blog about library resources on civics. Aides can also troubleshoot technical problems in classes and videotape presentations about civic issues. Students can also serve as library advisory board members, helping to improve the library and planning library programs on civic issues. School librarians can also serve as advisors for civic-related clubs and interest groups such as civic-themed book or film clubs, social issue zine writers, debate, Model UN, diversity allies, LGBTQ+, Back Lives Matter, social issues-theme video or blogging group, children's story group, as well as student chapters of service organizations such as Rotary Club or Lions.

School libraries can network with other local libraries – schools, public, aca-



democratic, and special – to facilitate student civic engagement. As examples, students can volunteer in public and special libraries, read stories to children in preschool, video academic libraries to facilitate successful transitions from high school to post-secondary libraries.

Focusing on news media, community-based activities that apply civic education to give students a civic voice include: adding content on community websites; creating news for the community via photos, artwork, videos, newsletters, and social networks; training others in responsible news literacy; and participating in social initiatives. One news-specific pathway for student civic engagement is citizen journalism: user-centered news production and participatory journalism. This type of journalism leverages social networking and collective intelligence to support more voices and different perspectives resulting in more inclusive and informed news coverage (Ess, 2014). School librarians can help students connect with local media outlets, and offer programs that bring journalists to the library to explain media production and impact.

Science-related social issues such as the pandemic and the environment offer several venues for student application of civic engagement. Scientists are trying to reach out to the public, not only to inform them but also to engage them in scientific initiatives. Concurrently, the Open Science movement has pushed for more transparent research and more open exchange of information, which leverages the use of new technologies and citizen participation. The most common civic engagement in science is data collection in which people in different locales measure specific scientific data, such as weather or pollution, and send it to a centralized data collection site for analysis. Such participation facilitates scientific recommendations as well as produce a community of participants who feel a sense of consequential community (Peters & Besley, 2019).

Within the scope of science, but impactful in many other areas of life, are environmental concerns. Especially as people need to share environmental resources, working together civically can help address ways to optimize how those resources are distributed and used. As the future stewards of that environment, youth have a big stake in engaging to solve environmental problems. As an example of action civics, middle schoolers in Upper Michigan worked with community adults to monitor local streams and protect local beaches. The students not only became more environmentally sensible, but they also became more aware of the civic responsibility and their positive role in the community (Hart & Youniss, 2018).

Because school librarians work with the entire school community and network with other librarians and community groups, as well as locate online civic-minded organizations, they are well positioned to facilitate authentic venues for student civic engagement.



## Conclusion

Especially in democratic societies, youth have the right and the responsibility to participate in civic life. However, youth need civic education that supports the knowledge, skills, communication tools and access to public spaces in order to civically engage effectively. School librarians can support such efforts through physical and intellectual access to civic-related resources in several ways: in collection development, reference and information services, civic education curriculum support, instruction in relevant literacies, mentoring, and connecting with the community at large. These efforts also model school librarians' own civic engagement.

## References

- Adler R., Goggin J. (2005). What do we mean by "civic engagement"? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253.
- Anyon Y., Bender K., Kennedy H., Dechants J. (2018). A systematic review of youth participatory action research (YPAR) in the United States: Methodologies, youth outcomes, and future directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865-878.
- Bennion E., Laughlin X. (2018). Best practices in civic education. *Journal of Political Science Education*, 14(3), 287-330.
- Brunelle S., Brussoni M., Herrington S., Matsuba M. K., Pratt M. W. (2018). Teens in public spaces and natural landscapes. In J. Lansford, R. Banati (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 361-379). New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47.
- Cho A., Byrne J., Pelter Z. (2020). *Digital civic engagement by young people*. New York, NY: UNICEF.
- Cohen C., Kahne J. (2018). *Participatory politics: New media and youth political action*. Oakland, CA: Mills College.
- Cohen C., Kahne J., Bowyer B., Middaugh E., Rogowski J. (2012). *Participatory politics: new media and youth political action*. Oakland, CA: MacArthur Research Network on Youth and Participatory Politics.
- Council of Europe. (2016). *Reference framework of competences for democratic culture*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Crowley D. (n.d.). *Summary of youth engagement strategy*. Woburn, MA: Social Capital, Inc.
- Dankowski T. (2018). Engaging civic-minded teens. *American Libraries*, 49(3-4), 38-41.
- Ekman J., Amnå E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Humaff*, 22, 283-300.



- Ess C. (2014). Introduction to inaugural issue. *The Journal of Media Innovations*, 1(1), 1-12.
- Feezell J. T., Jones J. L. (2019). Disagreement without deterrence: The importance of the setting for the study of political disagreement and participation of youth. *American Politics Research*, 47(4), 915-946.
- Fitzgerald M., Mignardi D., Sturge J., Walker S. (2020). School libraries & social justice education. *Knowledge Quest*, 48(3), E1-E6.
- Freedman M. (1999). *Prime time: How the baby boomers will revolutionize retirement and transform America*. New York: Public Affairs.
- Freelon D., Wells C., Bennett L. (2013). Participation in the youth civic web: Assessing user activity levels in web sites presenting two civic styles. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(3), 293-309.
- Garcia-Febo F. (2021). ALA's UN 2030 Sustainable Development Goals Task Force collaboration with Philippines' library associations. *International Leads*, 36(1), 8-10.
- Giroux H. A. (2016). *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. New York, NY: Routledge.
- Gould J. et al. (2018). *Guardians of democracy: The civic mission of schools*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Graham B., Weingarten R. (2018). The power of active citizenship: A renewed focus on teaching civics education. *American Educator*, 42(2), 4-8.
- Guilfoile L., Delander B. (2014). *Guidebook: Six proven practices for effective civic learning*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Hart D., Youniss J. (2018). *Renewing democracy in young America*. New York, NY: Oxford University Press.
- Holbein J., Hillygus D. (2020). *Making young voters: Converting civic attitudes into civic action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jenkins K., Zukin C., Andolina M. (1990). Three core measures of community-based civic engagement: Evidence from the youth civic engagement indicators project. In *Child Trends Conference on Indicators of Positive Development*. Washington, DC.
- Johnson J. (2019). Empower student voices: Using hip-hop lyrics in library lessons to engage youth in activism. *American Libraries*, 50(9/10), 58.
- Kahne J., Hodgins E., Eidman-Aadahl E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35.
- Kawashima-Ginsberg K. (2014). *National Civics Teacher Survey: Information literacy in high school civics*. Medford, MA: CIRCLE. <https://eric.ed.gov/?id=ED558585>.
- Kuhlthau C. (2010). Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School Libraries worldwide*, 1-12.
- Lee C., White G., Dong D. (Eds.). (2021). *Educating for civic reasoning and discourse*. Washington, DC: National Academy of Education.
- Leveraging Equity & Access in Democratic Education. (2022). *Civic learning*. Los Angeles, CA: University of California Los Angeles. <https://centerx.gseis.ucla.edu/leade/civic-learning/>
- Mardis M. A., Oberg D. (Eds.). (2019). *Social justice and cultural competency: Essential readings for school librarians*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Mihailidis P. (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic inten-



- tionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152-164.
- Mkumbo W. C. (2016). The role of school libraries in realizing the achievement of inclusive and equitable quality education in Tanzania: SDGs by 2030. *International Research: Journal of Library and Information Science*, 6(2).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Citizens with a say. *Trends shaping education spotlight 13*. <https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-13-Citizens-with-a-say.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Promise and problems of e-democracy: Challenges of online citizen engagement*. Paris, France: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). Glossary of statistical terms. In *Education at a glance*. (2002). Paris, France: OECD. <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5378>
- Peters M. A., Besley T. (2019). Citizen science and post-normal science in a post-truth era: Democratising knowledge; socialising responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 51(13), 1293-1303.
- Sakariassen H., Meijer I. C. (2021). Why so quiet? Exploring inhibition in digital public spaces. *European Journal of Communication*, 36(5), 494-510.
- Samantaray M. (2017). Role of libraries in quality education for achieving SDG. *Journal of Advances in Library and Information Science*, 6(1), 31-35.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Amsterdam, Neth.: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Shapiro S., Brown C., Center for American Progress. (2018). *The state of civics education*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Udell E. (2020). Let them lead: In a new age of protest, teen librarians support youth interests and activism. *American Libraries*, 51(11/12), 40-43.
- United Nations. (2015). *Agenda for sustainable development*. The Hague, Netherlands: United Nations.
- Viola J. (2020). *Young people's civic identity in the digital age*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Wray-Lake L., Metzger A., Syvertsen A. (2017). Testing multidimensional models of youth civic engagement: Model comparisons, measurement invariance, and age differences. *Applied Developmental Science*, 21(4), 266-284.
- Wallis H., Loy L. S. (2021). What drives pro-environmental activism of young people? A survey study on the Fridays For Future movement. *Journal of Environmental Psychology*, 74, 101581.
- Westheimer J., Kahne J. (2004). Educating the 'good' citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
- Winberry J., Bishop B.W. (2021). Documenting social justice in library and information science research: A literature review. *The Journal of Documentation*. DOI 10.1108/JD-08-2020-0136
- Woolls B., Williams C. (2019). *Teaching life skills in the school library: Career, finance, and civic engagement in a changing world*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Zaff J., Boyd M., Li Y., Lerner J. V., & Lerner R. M. (2010). Active and engaged citizenship: Multi-group and longitudinal factorial analysis of an integrated construct of civic engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 736-750.



# Enea è uno studente italiano. Nuove generazioni e cittadinanza

## Enea is an Italian student. New generations and citizenship

Vinicio Ongini

*Ministero dell'Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità  
vinicio.ongini@istruzione.it*

### Abstract

What 'bridges' there are between the first generations who immigrated to Italy from many different countries and the second or third generations born and raised in Italy?

Along with the difficulties, and sometimes the suffering of the "lives in between" there are also positive aspects: the new generations of immigrants look like all the new generations but are more cosmopolitan and more "naturally" intercultural because they are used to seeking a balance between different worlds.

They are girls and boys who are indeed Italians, but still without citizenship. They know more languages than their Italian peers and achieve better results in learning English, as shown by the annual Invalsi surveys. They are projected towards the culture of the country in which they live. "Natural equilibrists", they can teach us something about what it means to grow up managing similarities and differences. They can tell us about a new idea of citizenship.

**Keywords:** immigration, new italians, interculture, citizenship

Che "ponti" ci sono tra le prime generazioni immigrate in Italia da tanti e diversi Paesi e le seconde generazioni, o le terze, nate e cresciute in Italia? Insieme alle difficoltà, e a volte alle sofferenze delle "vite in mezzo" ci sono anche aspetti positivi: le nuove generazioni dell'immigrazione assomigliano a tutte le nuove generazioni ma sono più cosmopolite e più "naturalmente" interculturali perché abituate a cercare un equilibrio tra mondi diversi.

Sono ragazze e ragazzi italiani di fatto, ma ancora privi di cittadinanza formale. Conoscono più lingue dei coetanei italiani, ottengono risultati migliori nell'apprendimento della lingua inglese, come dimostrano le rilevazioni annuali Invalsi. Sono proiettate verso la cultura del paese in cui vivono. "Equilibristi naturali", possono insegnarci qualcosa su cosa significhi crescere gestendo somiglianze e differenze. Possono raccontarci un'idea nuova di cittadinanza.

**Parole chiave:** immigrazione, nuovi italiani, intercultura, cittadinanza

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.  
N. 193 - Luglio/Dicembre 2022 - pp. 46-54

ISSN 1721-1700  
DOI: 10.7346/aspei-022022-04



## 1. La scomparsa dei riti di passaggio

Quali sono e come sono oggi i “ponti” tra anziani e giovani, tra genitori e figli, qual è il loro stato di salute? Che tipo di trasmissione, di passaggi, di consegne, di eredità ci sono tra le generazioni nella nostra società?

Un bel libro della filosofa francese Nathalie Sartou-Lajus, *L'arte di trasmettere*, propone alcuni interrogativi e fornisce diverse, interessanti piste di lettura. Qual'è l'importanza del gesto di trasmettere nella vita del nostro tempo? È un atto profondo che si esplicita in diverse situazioni: filiazione, educazione, iniziazione. Ma trasmettere non significa solo educare, è qualcos'altro, è passare un po' dell'essenza dell'esistenza, scrive Nathalie Sartou, come si passa una palla di rugby, come si passa una ricetta.... L'idea del passaggio rimanda al *passeur*, una parola francese che indica una figura che oggi ha acquistato una connotazione precisa e controversa: accompagna il passaggio dei rifugiati attraverso le montagne. L'idea di passaggio rimanda ai “riti di passaggio”, scomparsi nella nostra società, sostiene l'antropologo Marco Aime, in *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*.

Fino a qualche decennio fa era possibile identificare forme di riti di passaggio nel servizio militare obbligatorio, per i maschi, o nella cerimonia del matrimonio, nell'esame di maturità, o nel primo ingresso nel mondo del lavoro. Molti di questi “passaggi” hanno perso i rituali di accompagnamento o sono stati del tutto cancellati, determinando nelle nuove generazioni forme di dipendenza prolungata dalla famiglia e allungando quello stato liminale, di adolescenza infinita, in cui alla maturazione biologica non corrispondono un riconoscimento e una responsabilità sociale.

Tracce di riti di passaggio si possono ancora trovare in alcune esperienze educative, nello scoutismo, per esempio. Lo racconta Edo Patriarca, che è stato presidente Agesci e portavoce del Terzo Settore: “Lo scoutismo è un sistema ricco di simboli: la promessa, il fuoco, il campo estivo, la route, la partenza.... Tutta una strumentazione di riti che oggi la maggior arte degli adolescenti non intercetta perchè si trovano in un tempo continuo, senza passaggi” (intervista a Edo Patriarca, *Riscoprire l'umanesimo scout. Quanta necessità ne abbiamo*, in *Avvenire*, 23 gennaio 2022).

## 2. Enea dove sei?

Le nuove generazioni italiane che aiutanti hanno nelle “traversate” che devono superare? Noi cerchiamo le somiglianze che ci rassicurano nel passaggio di un'eredità e di una linea genealogica. E constatiamo con stupore quanto un figlio possa essere differente dai suoi genitori o dai suoi fratelli e sorelle. C'è bisogno di costruire o ricostruire ponti, passaggi, legami sociali, spazi di interazione tra le ge-



nerazioni ma il tema riguarda in particolare, e in modo più acuto, le generazioni che provengono da contesti migratori. Nei primi giorni di gennaio 2022, nel flusso continuo di fatti e notizie fornite dai media, due immagini in particolare hanno richiamato la nostra attenzione. La prima è di un ragazzo indio, di una tribù dell'Amazzonia, che porta sulle spalle un uomo. Sta affrontando un lungo viaggio, dodici ore di cammino nella foresta. L'uomo sulle spalle è il padre, disabile. Lo ha legato, per non farlo cadere, con il "jamanxin", una specie di portantina di corda. Aveva saputo che nel nord della regione del Parà iniziava la distribuzione del vaccino anti covid. Molti quotidiani, e la televisione, hanno richiamato la figura epica di Enea che fugge dalla città in fiamme con il vecchio padre Anchise sulle spalle e il figlio Ascanio per mano. Nella fuga aveva portato con sé i Penati, divinità protettrici del focolare domestico e simbolo della patria. L'altra immagine, o meglio le altre, tante immagini, ripetute e riproposte insistentemente per giorni, sono invece quelle delle aggressioni da parte di gruppi di giovani maschi nei confronti di giovani donne, durante i festeggiamenti del capodanno in piazza del duomo a Milano. Tanto la prima notizia è stata proposta in modo positivo, quasi a sottolineare la caratteristica dell'exemplum straordinario (il legame padre/figlio, Enea in Amazzonia, l'amore filiale...), tanto la seconda è stata oggetto di preoccupate analisi, di polemiche, di allarme educativo e sociale.

La questura di Milano e tutti gli organi di informazione hanno messo da subito l'accento sulla presenza, in quei gruppi di aggressori, di "italiani di seconda generazione", di origine nord africana, provenienti in alcuni casi da quartieri di periferia, di Milano e Torino. Alcuni sono stati subito arrestati e le loro immagini rilanciate dai media. Qualcuno ha parlato di fallimento dell'integrazione delle seconde generazioni, o ne ha richiamato i limiti e le insufficienze, e di assenza della scuola e dell'educazione civica. Scrive Lorenzo Vidino, esperto di radicalismo islamico: "A Milano gli indagati sono ragazzi di origine nordafricana. Ma nati o perlomeno cresciuti nel nostro paese, sociologicamente italianissimi, prova che, se in molti casi l'integrazione funziona, esistono sacche di disagio personale e sociale tra le seconde generazioni in cui fa presa una sottocultura che sposa, spesso in maniera confusa, identità arabo/islamica, mitizzazione della criminalità e machismo. Dinamiche già viste in Paesi europei che hanno vissuto il fenomeno ben prima di noi. Per anni si è detto che queste problematiche non ci riguardavano, ma si cominciano ad osservare anche da noi episodi preoccupanti". È vero, da noi non ci sono le banlieus francesi, periferie ghetto per immigrati, ma trascurare questi temi, sostiene Vidino, "per buonismo o per evitare strumentali accuse di razzismo non è una scelta saggia. Sono necessari interventi e programmi di lungo respiro, basati su integrazione, partecipazione, senso civico che possano coinvolgere il mondo della scuola, le comunità, le associazioni culturali e sociali, il volontariato. E il problema non è solo di Milano, Torino, o Roma, ma di altri centri urbani, anche ben più piccoli" (Lorenzo Vidino, *Il fattore integrazione. Violenze di capodanno a Milano*, *La Repubblica*, 14 gennaio 2022).



### 3. Generazioni senza padri

Altri osservatori, collocati in postazioni significative, hanno messo l'accento sulla "generazione senza padri". Claudio Burgio, per esempio, cappellano del carcere minorile "Beccaria" e animatore della comunità "Kayros" di Milano: "Chi voglia spiegare certi episodi con la retorica dello straniero pericoloso si trova presto smentito dall'oggettività delle indagini (almeno non quelle dei social). Non è un fattore meramente etnico a determinare tali condotte, quanto piuttosto una povertà educativa sempre più estesa e pervasiva. Italiani e stranieri, periferie e centro, sono categorie che non vanno alla radice del disagio, nemmeno la pandemia costituisce l'unica spiegazione possibile. Un reato, in adolescenza, per quanto consumato il più delle volte in gruppo, è espressione della solitudine esistenziale, dell'insostenibilità di un rapporto significativo con la comunità di appartenenza e di uno spaesamento identitario... è una rabbia trasversale (italiani e stranieri) di una generazione senza padri. Come scrive Massmo Recalcati la domanda di padre che oggi attraversa il disagio della giovinezza non è una domanda di potere e di disciplina ma di testimonianza". (Claudio Burgio, *Generazione senza padri*, in *Avvenire*, 6 febbraio 2022)

Anche Gustavo Pietropolli-Charmet, psichiatra e fondatore della scuola di psicoterapia dell'adolescenza, "Il Minotauro", commentando i fatti di Milano, richiama l'attenzione sul tema dei padri: "è stato commesso un reato grave ma è come se sia stato messo in atto un rituale primitivo a caccia di capri espiatori. È una situazione nuova, complessa, che chiamo crisi del patriarcato. Nessuno rimpiange il padre-padrone ma nella scomparsa del padre non ci sono più limiti, non c'è più legge, non c'è più castigo, c'è una vaga nostalgia di qualcuno che metta ordine e dica qual è la regola. La repressione non basta, bisogna potenziare le risorse educative nelle periferie delle grandi città, dove abbiamo un fenomeno migratorio non integrato, con ragazzi di seconda generazione disponibili a vendicarsi per l'oltraggio subito. Bisogna ripristinare l'alleanza tra scuola e famiglia: se queste due istituzioni traballano c'è il rischio che gli adolescenti si rivolgano ad un'altra autorità forte, quella delle bande, che si danno appuntamento su Internet." (intervista a Gustavo Pietropolli-Charmet, "Violenza figlia dell'abbandono. Quei ragazzi cercano vendetta", *Corriere della sera*, 18 gennaio 2022.

### 4. Equilibristi naturali

C'è un documentario-film, realizzato da Andrea Parenà, una coproduzione Italia-Marocco, uscito a gennaio 2022, intitolato *La vita in mezzo*. In mezzo appunto tra Italia e Marocco, tra Torino (dove c'è la più grande comunità marocchina italiana) e Khouribga (città da dove proviene la maggior parte dei marocchini immigrati in Italia). Come ci si sente a stare *in mezzo* tra due Paesi, due culture, due



identità, cercando l'integrazione e nello stesso tempo mantenendo legami con le proprie radici? Il tema del film è indagato attraverso il ritratto di una famiglia, e in particolare il rapporto tra un padre e un figlio, Hassan e Omar. Al centro c'è il tentativo del figlio, ragazzo di seconda generazione, di confrontarsi, per diventare adulto, con il peso del retaggio familiare e tradizionale. Omar ha una compagna italiana, hanno un figlio, ma lei rifiuta di convertirsi all'islam, opponendosi al matrimonio religioso che il padre del marito vorrebbe. Hassan, il padre, dopo oltre vent'anni di lavoro in Italia ha deciso di tornare in Marocco, e il figlio Omar lo seguirà, accettando un matrimonio combinato con una ragazza marocchina.

Il film ripone la domanda: che ponti ci sono tra le prime generazioni immigrate dai tanti e diversi Paesi e le seconde generazioni, o le terze, nate e cresciute in Italia? Insieme alle difficoltà e alle sofferenze delle vite in mezzo ci sono però anche degli aspetti positivi: le nuove generazioni dell'immigrazione assomigliano a tutte le nuove generazioni ma sono più cosmopolite e più "naturalmente" interculturali perché abituate a muoversi, a cercare un equilibrio tra mondi diversi. Su quasi 900.000 alunni con cittadinanza non italiana (anno scolastico 2020/2021) la grande maggioranza, più del 66%, è costituita da alunni nati e cresciuti in Italia. Sono ragazze e ragazzi italiani di fatto ma privi di cittadinanza formale. Conoscono più lingue dei coetanei italiani, ottengono risultati migliori nello studio della lingua inglese, come documentato dalle annuali rilevazioni dell'Istituto nazionale di valutazione (Invalsi).

Sono "bravi da scoprire", ("Bravi da scoprire", in Vinicio Ongini, *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, 2019). Sono proiettate verso la cultura del Paese in cui vivono, più che verso la cultura e le tradizioni del Paese d'origine dei loro genitori. "Equilibrati naturali", li definisce la ricercatrice Anna Granata, in *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*: possono insegnarci qualcosa su cosa significhi crescere gestendo differenze e somiglianze, possono raccontarci un'idea nuova di cittadinanza. Questa loro "abilità" può causare incomprensioni, anche lacerazioni drammatiche con le proprie famiglie che talvolta mantengono forti legami con le regole e le tradizioni del Paese d'origine. Tradizioni che qualche volta sono in conflitto con le leggi del nostro Paese, quello in cui vivono e del quale i loro figli si sentono parte.

## 5. Un Paese senza nonni

Non ci sono, o quasi, i nonni e gli anziani nelle vite delle nuove generazioni dell'immigrazione. Il "Paese" costituito dagli oltre cinque milioni di immigrati residenti in Italia è un "Paese" giovane, quasi senza nonni. In alcuni gruppi di immigrazione i bambini piccoli, nati in Italia, vengono a volte mandati nel Paese d'origine, affidati ai nonni, per alcuni anni, poi fanno ritorno. Un andirivieni genitori-nonni, un andirivieni di affetti, strappi, nostalgie.



Al contrario in Italia, Paese tra i più anziani al mondo, caratterizzato da un significativo calo demografico, l'“inverno demografico”, è stato definito (nelle scuole gli alunni italiani sono diminuiti di quattrocentomila unità negli ultimi cinque anni) i nonni sono invece molto presenti. Ma in che modo sono presenti? Ci sono, per questa stessa ragione, più trasmissione intergenerazionale e ponti e legami più stabili? C'è un bel film coreano, *Minari*, del regista americano di origine coreana Lee Isaac Chun: racconta di ponti, di legami e di conflitti tra le generazioni all'interno di un piccolo nucleo familiare. Si tratta di una famiglia composta da una coppia con due bambini, emigrata dalla Corea in Arkansas, Stati Uniti, in cerca del sogno americano. Vive in una roulotte, in un luogo isolato, lontano dalla città, dove trova un terreno agricolo da coltivare. I primi momenti sono molto duri, poi arriva in aiuto la nonna, dalla Corea, un personaggio eccentrico e destabilizzante nell'equilibrio della famiglia. I bambini sono ormai integrati con la nuova cultura mentre lei, dice il nipote più piccolo, “puzza di Corea”, oltretutto dimostrandosi “non una vera nonna”, visto che non sa cucinare, non sa fare i biscotti e dice le parolacce. Ma la nonna ha portato dal Paese d'origine i semi della mitica pianta di *minari*, una sorta di versione piccante e coreana del prezzemolo, un ingrediente chiave del *chimki*, il piatto nazionale coreano.

Riuscirà a seminarlo e farlo crescere, con l'aiuto e in compagnia del nipote più piccolo, con cui era sempre in conflitto. Un segno d'identità, una traccia di appartenenza al Paese d'origine ma anche un legame, un piccolo ponte tra le due culture; Corea e America, e tra le generazioni che compongono il nucleo familiare. Un “legame” utile, una svolta per l'economia familiare, perchè buono da vendere agli immigrati coreani in Arkansas!

Sul coinvolgimento attivo dei nonni e degli anziani con le nuove generazioni dell'immigrazione ci sono diverse esperienze. La coltivazione di orti scolastici, per esempio, o la realizzazione di manufatti in botteghe e laboratori artigianali, in collaborazione con associazioni di volontariato sociale. Esempio è la raccolta di progetti contenuta nella pubblicazione di Auser Marche, *Insieme si può. Vademecum per un'integrazione possibile*, Ancona, 2020.

## 6. Cosa può fare la scuola. Il nuovo documento di linee guida del Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali*, 2022

È necessario un lavoro di costruzione e di manutenzione dei legami sociali e di prossimità, di invenzione di piccoli luoghi di interazione e spazi cerniera, di parole condivise tra le generazioni, italiane e italiane di origine migrante. La scuola può svolgere un ruolo importante, può coltivare, facilitare il senso di appartenenza alla comunità intergenerazionale, a quella dei coetanei, alla comunità scolastica.

Si parla di comunità con troppa enfasi e retorica. Si dice “la comunità indiana, o cinese, o peruviana ect”, come se una collettività statistica fosse di per sé una



comunità. In realtà molte famiglie immigrate sono sole, e sono sole soprattutto le donne, e non ci sono “passeur” che possano aiutarle nel rapporto con i figli che crescono qui e si allontanano, ai loro occhi in modo intollerabile, dalle loro radici, dalle loro tradizioni. L'economista indiano Raghuram Rajan, scrive nel suo libro *Il terzo pilastro. La comunità dimenticata da Stato e mercati*: “la mancanza di relazioni di prossimità ha prodotto sempre più segregazione sociale, nei ghetti urbani e nelle aree rurali, che sono oggi i granai dei demagoghi”.

L'acquisizione della cittadinanza è un fattore di stabilità e di integrazione, è un legame sociale, un “ponte”, e la scuola potrebbe/dovrebbe sollecitare e promuovere una discussione e una consapevolezza sul tema della cittadinanza per i figli degli immigrati, nati e cresciuti in Italia. Un'occasione preziosa per rileggere e attualizzare l'idea di cittadinanza, come partecipazione civica per tutti. Nel documento di nuove linee guida per la scuola, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* pubblicato dal Ministero dell'istruzione nel mese di marzo 2022 sono contenute utili indicazioni: “Questi giovani vivono in una condizione di appartenenza molteplice. Occorre evitare che questa si trasformi in un vissuto di assenza, di non appartenenza o di risentimento. I giovani delle nuove generazioni sono dei mediatori culturali naturali, allenati a stare in equilibrio tra lingue e culture ma occorre che ci siano le condizioni per una loro valorizzazione nella scuola, nell'associazionismo e nella società, a partire dal riconoscimento giuridico della cittadinanza italiana... è un'esigenza del nostro Paese quella di avere concittadini che condividano, oltre ai diritti, i doveri e le responsabilità della cittadinanza”. In questa prospettiva lo studio della Costituzione fornisce a tutti, italiani e nuovi italiani, una mappa dei valori necessari per esercitare la cittadinanza.. E la scuola è il primo luogo di cittadinanza vissuta, per questo è stato proposto come “teatro” anche dell'acquisto della cittadinanza formale per gli alunni provenienti da contesti migratori.

Anche il mantenimento e la valorizzazione a scuola, e fuori, delle lingue madri, con attenzione in particolare alle mamme, con la predisposizione di spazi di accoglienza e interazione nelle scuole dei più piccoli, può essere un legame che unisce le generazioni e che facilita l'integrazione culturale e sociale. Bisogna evitare l'isolamento di gruppi e famiglie, servono luoghi cerniera e tempi dedicati all'interazione sociale, alla costruzione di legami. Si possono, si devono fare prove, tentativi di comunità. Siamo *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni*, recita il titolo di un libro molto interessante di Noreena Hertz, che insieme a mille casi pratici e riferimenti alla letteratura sul tema, al cinema di Ken Loach e al ministero inglese della Solitudine. cita Hannah Arendt: “l'estraneazione, il senso di non appartenenza al mondo, è l'essenza del regime totalitario...”.



## 7. Conclusioni

La figura e il viaggio di Enea, fuggito dal suo Paese in guerra e riparato in Italia, ritenuto fondatore di Roma e portatore di nuovi valori, assomigliano ai viaggi di tanti esuli e rifugiati arrivati in Italia in questi anni da diverse parti del mondo: Siria, Afghanistan, Ucraina. Ma per estensione è anche assimilabile ai molti ragazzi figli di migranti, provenienti da tantissimi diversi Paesi del mondo, portatori di radici culturali cresciute altrove e seduti ora nei banchi delle nostre scuole. Proiettati verso possibili forme di integrazione, o meglio di interazione, equilibristi naturali ma a volte instabili, verso la conquista di una piena cittadinanza. Alla ricerca delle cose che ci uniscono, piuttosto che di quelle che ci dividono. Sono quasi un milione, dalle scuole dell'infanzia all'università.

Il mito antico dunque, raccontato da Virgilio duemila anni fa, ci aiuta a leggere il presente. Ci sarà tra di loro un nuovo Enea?

## Note bibliografiche

- Aime M. (2014). *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*. Torino: Einaudi.
- Auser Marche (Auser è un'associazione nazionale di volontariato impegnata nel favorire l'invecchiamento attivo degli anziani). *Insieme si può. Vademecum per un'integrazione possibile*. Ancona, 2020 ([www.ausermarche.it/progetti/](http://www.ausermarche.it/progetti/))
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Hertz N. (2021). *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni*. Milano: Il Saggiatore.
- Isaac Chun L. (2020). *Minari*, film.
- Ministero dell'Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana*, 2022.
- Ministero dell'Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, marzo 2022.
- Parena A. (2022). *La vita in mezzo*, docufilm.
- Rajan R. (2019). *Il terzo pilastro. La comunità dimenticata tra Stato e mercato*. Università Bocconi.
- Sartou-Lajus N. (2018). *L'arte di trasmettere*. Qiqajon: Comunità di Bose.

## Per approfondimenti

**Sul tema dei “passaggi” tra generazioni:**

- Cosenza G. (2020). *Cerchi di capire prof. Un dialogo tra generazioni*. ED - Enrico Damiani.
- Dalla Zuanna G., Ronzoni G. (2021). *Chi andrà per noi? Per trasmettere la fede alle nuove generazioni*. Padova: Cleup.



- Ivo Lizzola (2016). *Di generazione ingenerazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: FrancoAngeli.
- Paglia V. (Ed.). *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stoppa F. (2012). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Stoppa F. (2021). *Le età dei desideri*. Milano: Feltrinelli.
- Tonucci F. (2019). *Un nonno per amico. orecchio acerbo*.

### Sul tema nuove generazioni, cittadinanza, scuola

- Ambrosini M. (2021). *Altri cittadini. Gli immigrati nei percorsi della cittadinanza*. Avvenire e Vita e Pensiero.
- Ambrosini M. (2019). *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*. Bologna: Il Mulino.
- Buccini G. (2019). *Ghetti. L'Italia degli invisibili: la trincea della nuova guerra civile*. Solferino.
- Caferri F. (2014). *Non chiamatemi straniero. Viaggio tra gli italiani di domani*. Milano: Mondadori.
- D'Agostino M. (2021). *Noi che siamo passati dalla Libia, Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*. Bologna: Il Mulino.
- Farinelli F. (2020). Il diritto all'istruzione dei figli dell'immigrazione. In M. Giovannetti, N. Zorzella (Eds.), *Ius migrandi. Trent'anni di politiche e legislazione sull'immigrazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Fiorucci M., Sardelli R. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola tra le baracche*. Donzelli.
- Granata A. (2021). *Ius soli e seconde generazioni. Il grande autogol della ricerca sociale*. Fondazione Feltrinelli, 14 aprile, 2021.
- Ongini V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari: Laterza.
- Ricucci R. (2020). *Protagonisti di un Paese plurale. Come sono diventati adulti i figli dell'immigrazione*. SEB 27.
- Strozza S., Conti Tucci E. (2021). *Nuovi cittadini. Diventare italiani nell'era della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.



# Sui diritti della persona minore di età nella scuola. Il ruolo dell'educazione inclusiva\*

## On the rights of the child at school. The role of inclusive education

Stefano Corso

*Dottorando di ricerca in Diritto privato – Università degli Studi di Padova*

*Culture in Diritto privato nell'Università degli Studi di Ferrara*

*stefano.corso@unife.it*

### Abstract

The article examines the role that inclusive pedagogy and, more generally, inclusion in schools play in educating for inclusiveness and respect for rights. The analysis proceeds, from the recognition of the rights of the child and their declinations in the school context, dwelling on the international and supra-national panorama and drawing attention to the element of vulnerability. The brief essay concludes by considering the centrality of civic education – the teaching of which was established with the current characters by Law No. 92 of 2019 – as a tool to transmit the values of inclusion and inclusiveness.

**Keywords:** children's rights, inclusion, vulnerability, civic education, democratic schooling

L'articolo prende in esame il ruolo che la pedagogia inclusiva e, più in generale, l'inclusione nella scuola svolgono per l'educazione all'inclusività e il rispetto dei diritti. L'analisi procede, dal riconoscimento dei diritti della persona minore di età e dalle loro declinazioni nel contesto scolastico, soffermandosi sul panorama internazionale e sovranazionale e richiamando l'attenzione sull'elemento della vulnerabilità. Il breve saggio conclude considerando la centralità dell'educazione civica – il cui insegnamento è stato istituito con i caratteri attuali dalla l. n. 92 del 2019 – come strumento per trasmettere i valori dell'inclusione e dell'inclusività.

**Parole chiave:** diritti dei minori, inclusione, vulnerabilità, educazione civica, scuola democratica

\* Il presente contributo raccoglie e rielabora le riflessioni svolte, nell'ambito della Scuola estiva intitolata *L'educazione civica a scuola: una legge per formare al pensiero complesso, alla comprensione e alla pratica delle leggi*, organizzata dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Ferrara (sede di Rovigo), dall'Associazione Pedagogica Italiana, dal CUR - Consorzio Università Rovigo e da Macrocrimes - Centro studi giuridici europei sulla grande criminalità – e svoltesi dal 4 al 7 luglio 2022 a Rovigo – nella sessione seconda, *L'educazione civica, pilastro per una Scuola inclusiva*, e in quella dedicata al coordinamento del relativo gruppo di lavoro (si v. [www.unife.it](http://www.unife.it)).



## 1. I diritti del bambino declinati nella dimensione scolastica

Con sentenza del 19 novembre 2021, la Corte costituzionale tedesca ha riconosciuto l'esistenza di un diritto fondamentale del minore a che siano sostenuti, supportati e promossi il suo sviluppo e la sua crescita, in funzione dell'acquisizione di una personalità responsabile con l'educazione scolastica. Il diritto delineato in questa pronuncia, resa in relazione alla chiusura delle scuole durante il periodo di emergenza sanitaria, è un diritto della persona di minore età nei confronti dello Stato, che assume quindi i contorni di un diritto sociale. Segno dei tempi, l'età dei diritti.

La titolarità di diritti fondamentali in capo al minore, come noto, è stata sancita, a livello internazionale, con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel 1989. Il bambino, ora non più oggetto ma soggetto di diritti, è quindi titolare non solo di libertà e diritti civili, ma anche di diritti sociali e tutti i nuovi diritti tracciati negli anni dagli ordinamenti, nel susseguirsi delle generazioni stesse di diritti.

L'ordinamento italiano garantisce i diritti del bambino in ogni contesto in cui si trovi. In primo luogo, quindi, nella famiglia, come formazione sociale in cui viene a svolgersi la sua personalità, ai sensi dell'art. 2 Cost. L'art. 315 *bis* del Codice civile, introdotto con la l. n. 219 del 2012, enuncia lo statuto dei diritti del figlio. Oltre al mantenimento, egli ha diritto all'educazione, l'istruzione e l'assistenza morale da parte dei genitori, nel rispetto delle sue capacità, delle sue inclinazioni naturali e delle sue aspirazioni. Diritto all'assistenza morale, per non dire, come ha fatto il padre della riforma della filiazione, Cesare Massimo Bianca, diritto all'amore.

Il figlio, almeno dodicenne o anche di età inferiore ove capace di discernimento, ha inoltre diritto ad essere ascoltato, non soltanto nelle procedure, ma pure in tutte le questioni che lo riguardano.

I diritti del bambino sono garantiti anche nel contesto medico. Non solo egli gode del diritto alla salute, *ex art.* 32 Cost., ma anche ha diritto alla valorizzazione delle proprie capacità di comprensione e di decisione, in relazione al trattamento sanitario. In particolare, tale diritto è riconosciuto dall'art. 3 della l. n. 219 del 2017, il quale aggiunge che egli deve ricevere informazioni sulle scelte relative alla propria salute in modo consono alle sue capacità per essere messo nelle condizioni di esprimere la sua volontà.

Allo stesso modo, il contesto scolastico vede garantiti i diritti del bambino. Si pensi al diritto alla riservatezza e alla protezione dei dati personali, costantemente messo alla prova dall'evolversi della tecnologia e dall'impiego del digitale nella didattica – non da ultima la didattica a distanza, risorsa per l'istruzione durante la pandemia da Covid-19 – il diritto all'identità personale e all'immagine, specie nelle rappresentazioni che lo vedano coinvolto, o, ancora, il diritto alla salute stesso, che implica di assicurare la salubrità dell'ambiente.



La declinazione dei diritti del minore all'interno della scuola si fa specialmente pregnante, se si considera il ruolo che proprio la scuola è chiamata a svolgere nel far maturare nel bambino la consapevolezza dei suoi diritti e dei diritti di tutti, compresi i suoi compagni. A ciò si aggiunga il significato di eguaglianza, che è principio, formale e sostanziale, misura dell'esercizio dei diritti.

Per questo, assume importanza l'educazione civica e, in questo, fra i compiti della scuola vi è l'educazione all'inclusività.

## 2. L'insegnamento dell'educazione civica

La l. n. 92 del 2019 ha istituito l'insegnamento dell'educazione civica. In realtà, da molto tempo la scuola italiana ha impartito ai suoi allievi un insegnamento dai tratti analoghi, utilizzando pure una medesima nomenclatura, ma è solo con questa legge che l'educazione civica entra nei curricoli scolastici, con tale fisionomia ammodernata.

Questo insegnamento, che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società, ha ad oggetto, sinteticamente, lo studio della Costituzione della Repubblica italiana, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale. Connotandosi per la trasversalità, i suoi nuclei tematici, come specificato nell'allegato A al decreto del Ministro dell'istruzione n. 35 del 22 giugno 2020, che detta appunto le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, sono già impliciti negli epistemi delle discipline. «Si tratta dunque di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione, nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita dei bambini e dei ragazzi nei diversi gradi di scuola».

Concretamente, le istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 2, comma 3°, l. n. 92/2019, specificano, per ciascun anno di corso, le ore dedicate, non meno di trentatré annue, da svolgersi tra il monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti. L'educazione civica, nelle scuole del secondo ciclo, viene affidata ai docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, laddove disponibili nell'organico. È espressamente prevista, infine, la valutazione, espressa in decimi.

Posto che nell'ambito dell'educazione civica rientra l'Agenda 2030 – il programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottoscritto il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni unite e approvato dall'Assemblea Generale dell'ONU –, secondo le linee guida di cui all'allegato citato, gli obiettivi individuati per lo sviluppo sostenibile non riguardano soltanto la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche, tra l'altro, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone. L'educazione civica, quindi, si sostanzia anche dell'inclusione.



Ma questo insegnamento non si limita al carattere nozionistico, al sapere da trasmettere allo studente, bensì si caratterizza per un aspetto aggiuntivo, dalla natura diffusa, per così dire, continua, e dai confini forse più sfuggenti, che si traduce nella pratica costante dei principi costituzionali, nel vivere da cittadino e nel dare l'esempio con sé stessi. Come si può leggere nelle linee guida, «i comportamenti quotidiani delle organizzazioni e delle persone devono sempre trovare coerenza con la Costituzione».

Per essere veicolata, dunque, l'inclusività va vissuta; certo non si può fare sperimentando, invece, l'esclusione. Per poter educare all'inclusività, una scuola deve essere essa stessa inclusiva.

### 3. Inclusività e istruzione, oltre il diritto interno

La normazione in materia scolastica certamente mantiene rilevanza nel promuovere l'inclusione e orientare la scuola verso l'inclusività, legandosi a filo doppio con il riconoscimento, in capo alla persona – e al minore – del diritto all'istruzione. Ma la traiettoria del sistema giuridico, in tal senso, supera la dimensione ordinamentale interna.

Il diritto all'istruzione, infatti, è stato garantito da tempo, a livello internazionale. Così, già la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, nel 1948, sancì, all'art. 26, il diritto all'istruzione di ogni individuo. Altrettanto fece il Protocollo addizionale alla Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (c.d. CEDU), firmato a Parigi, il 20 marzo 1952, all'art. 2. Allo stesso modo il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966 lo riconobbe all'art. 13. La Carta sociale europea, adottata a Torino nel 1961 e rivista a Strasburgo nel 1996, lo include, all'art. 17, nel diritto dei bambini e degli adolescenti ad una tutela sociale, giuridica ed economica, ascrivendolo direttamente alla persona minore d'età. La citata Convenzione di New York sui diritti del fanciullo, del 1989, lo annovera, all'art. 28, tra i c.d. *provision rights*.

In ambito sovranazionale, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea proclama il diritto all'istruzione all'art. 14. Del resto, come enunciato all'art. 9 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea, nella definizione e nell'attuazione delle sue politiche e azioni, l'Unione tiene conto delle esigenze connesse, tra l'altro, con un elevato livello di istruzione, formazione e tutela della salute umana. Lo sviluppo di una dimensione europea dell'istruzione rientra tra gli scopi dell'azione dell'Unione, ai sensi dell'art. 165 TFUE (ex art. 149 TCE), per cui essa pure «contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche».



Se si considera che nel periodo che va dal 1° novembre 1993, quando entrò in vigore il Trattato di Maastricht, al 1° luglio 2014, si possono rinvenire pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale ben 428 documenti elaborati dalle Istituzioni europee in tema di educazione, formazione e istruzione, e che tuttora il diritto eurounitario continua ad evolversi e strutturarsi anche in questa direzione, si può comprendere come l'opera dell'Unione europea sia stata intensa e di grande rilevanza per gli Stati membri, a partire dal Libro verde del 1993 sino ad oggi.

Nella strategia Europa 2020, avviata nel 2010, di cui alla Comunicazione della Commissione COM(2010)2020 final, l'Unione ha focalizzato l'attenzione sui giovani, ponendo fra i suoi obiettivi la riduzione dell'abbandono scolastico, l'aumento della percentuale di persone di età compresa tra i 30 e i 34 anni che hanno completato l'istruzione terziaria e lo sviluppo di un pacchetto completo di misure a favore dell'istruzione e dell'occupazione. Il Consiglio ha poi adottato, il 26 novembre 2018, una risoluzione sulla nuova strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027, tra i cui obiettivi generali rientra quello di «migliorare le decisioni strategiche per quanto riguarda gli effetti che hanno sui giovani in tutti i settori, in particolare l'occupazione, l'istruzione, la salute e l'inclusione sociale».

La Commissione, con la Comunicazione COM(2020)0625 final, del settembre 2020, ha delineato uno “spazio europeo dell'istruzione”, articolato in sei dimensioni, tra cui, oltre a qualità dell'istruzione e della formazione, transizione verde e digitale, insegnanti e formatori, istruzione superiore e dimensione geopolitica, vi è anche l'inclusione. Come si può leggere, tra l'altro, in tale Comunicazione, «al fine di creare contesti educativi democratici privi di bullismo, retorica nociva e disinformazione, la Commissione intende continuare, attraverso il programma Erasmus, a sostenere gli Stati membri e le parti interessate nell'attuazione della *raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*».

Nella Comunicazione del 1° luglio 2020, COM(2020) 274 final, *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, si sottolinea il ruolo centrale dell'istruzione, nel percorso di affermazione dei diritti sociali. Il Pilastro europeo dei diritti sociali si apre affermando, dopo il preambolo, al primo principio, che «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e *inclusivi*, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro». Fra i principi del Capo III, “Protezione sociale e inclusione”, il n. 11 garantisce assistenza all'infanzia e sostegno ai minori. Con la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali*, del 4 marzo 2021, COM/2021/102 final, si è cercato di tradurre i principi del Pilastro in traguardi da raggiungere e previsioni attuative, tra cui spicca il valore dell'inclusione.



Allo stesso modo è a dirsi per la Raccomandazione del Consiglio, del 5 aprile 2022, *Costruire ponti per un'efficace collaborazione a livello europeo nel campo dell'istruzione superiore*, e, in relazione al diritto all'educazione e alla cura della prima infanzia, per la Raccomandazione del 22 maggio 2019, *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, con cui il Consiglio dell'Unione europea ha invitato gli Stati membri ad «adoperarsi per assicurare che i servizi di educazione e cura della prima infanzia siano accessibili, a costi sostenibili e *inclusivi*» e «migliorare l'accessibilità ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia». L'implementazione di tale diritto rientra fra le iniziative per rafforzare la dimensione inclusiva nello *spazio europeo dell'istruzione*.

#### 4. Vulnerabilità e diritto a un'educazione inclusiva

L'inclusività nel contesto scolastico può intendersi anche attraverso un'attenta considerazione della vulnerabilità.

Lungi dall'essere questa la sede per una riflessione sul concetto, può bastare, per cogliere la suggestione, il richiamo alla polisemia del termine. Vulnerabilità, quindi, come possibilità, o meglio, maggiore o specifica probabilità di essere 'ferito' – *vulnus* – da parte del soggetto. Debolezza intrinseca dell'individuo, non nel senso negativo, di pochezza, ma in un senso neutro o colorato dal riferimento a qualità peculiari, che ne determinano una fragilità e che rimandano a un bisogno di cura.

Atteso che il bambino, bisognoso di essere accudito, è un soggetto fragile, di per sé, si può comprendere come egli sia due volte vulnerabile, qualora versi in particolari condizioni, che ulteriormente lo possano esporre o che lo pongano in svantaggio. Povertà, lontananza, mancanze familiari, connotazioni sociali, problemi di salute.

La scuola inclusiva accoglie e protegge il minore vulnerabile, nell'effettività della garanzia del diritto all'istruzione. Venendo incontro alle sue necessità, si realizza il reciproco arricchimento della persona minore e dell'ambiente scolastico, che si fa plurale.

Il pluralismo, alla base di questa ricchezza, è reso attraverso l'inclusione, di cui si fa portatrice la pedagogia dell'intercultura. Interculturalità, però, non è soltanto a leggersi come approccio di confronto etnico-culturale, ma abbraccia oggi la molteplicità delle differenze che attraversa l'insieme dei rapporti umani, di cui quella etnico-culturale, appunto, è solo una. Da tale prospettiva si può scorgere la connessione e la – almeno parziale – interdipendenza tra i fattori di vulnerabilità e quelli identitari, propri della persona.

La vulnerabilità, nella dimensione scolastica, viene ad essere il riflesso delle tante forme di vulnerabilità che si registrano all'interno della società, anche come



conseguenza dell'instaurarsi di rapporti di dissimmetria, dominio e marginalizzazione fra i gruppi che la compongono.

Fra le tante cause che fanno di un individuo un soggetto vulnerabile – e quindi di un minore, una persona ancora più vulnerabile – particolare attenzione è stata mostrata, da un punto di vista tanto pedagogico, quanto giuridico, alla disabilità.

L'art. 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità riconosce il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. «Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione *inclusivo* a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita». Come espresso nel Commento generale n. 4 (2016), sul diritto a un'educazione inclusiva, del Comitato per i diritti delle persone con disabilità, al par. 2, «*inclusive education is central to achieving high-quality education for all learners, including those with disabilities, and for the development of inclusive, peaceful and fair societies. Furthermore, there is a powerful educational, social and economic case to be made*».

L'ordinamento giuridico italiano recepisce l'educazione inclusiva fra i diritti della persona. In tal senso, uno dei principali strumenti a sostegno dei minori con disabilità, nel loro percorso di formazione e istruzione, è il c.d. PEI (piano educativo individualizzato).

A ricordare, tuttavia, come non bastino proclamazioni e attuazioni solo formali di questi indirizzi, è tornata, di recente, la Corte europea dei diritti dell'uomo, che ha condannato l'Italia per la violazione dell'art. 14 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo (rubricato "Divieto di discriminazione"), letto congiuntamente all'art. 2 del Protocollo n. 1 ("Diritto all'istruzione"). La questione, alla base della pronuncia, adottata il 10 settembre 2020, nel caso *G.L. c. Italia*, aveva ad oggetto la privazione, a una bambina affetta da autismo non verbale, per i primi due anni di scuola elementare, del sostegno e dell'assistenza specifica in orario di lezione, che le sarebbero invece spettati, ai sensi dell'art. 13, l. n. 104 del 1992. Per i giudici amministrativi, aditi a livello nazionale, la pubblica autorità competente si sarebbe trovata nell'impossibilità materiale di applicare le corrispondenti disposizioni della legge 104, a fronte di una riduzione delle risorse da parte dello Stato, all'uopo destinate.

I giudici di Strasburgo, partendo dal presupposto che il diritto all'istruzione ha carattere fondamentale ed indispensabile in ogni società democratica e che ogni Stato deve assicurare l'equilibrio tra i bisogni educativi di quanti sono soggetti alla propria giurisdizione e la capacità di accoglierli, giungono a riconoscere la centralità del diritto ad un'educazione inclusiva, perché le persone con disabilità possano effettivamente godere del diritto universale all'istruzione. «*Inclusive education therefore forms part of the States' international responsibility*».

Il ragionamento della Corte attinge anche alla nozione di vulnerabilità della persona, per arrivare ad affermare, nella garanzia del diritto a un'educazione in-



clusiva, la necessità che le pubbliche autorità prendano in considerazione l'ipotesi di compensare la mancanza di risorse anche, eventualmente, riducendo il livello dell'offerta educativa, in modo equamente ripartito fra alunni con e senza *handicap*, come, del resto, prospettato dalla giurisprudenza della Cassazione (Cass., 25.11.2014, n. 25011; Cass., 20.4.2017, n. 9966; Cass., 8.10.2019, n. 25101).

La sensibilità della Corte europea dei diritti dell'uomo sembra, quindi, avvicinarsi oggi a quella del Comitato europeo dei diritti sociali, il cui rigore, per certi versi più avvertito, deriva dalle previsioni della Carta sociale europea, che esplicitamente sanciscono la tutela della persona portatrice di *handicap* e del minore (v. artt. 15 e 17). La decisione del Comitato, nel caso *Fédération internationale des Ligues des droits de l'homme (FIDH) et Inclusion Europe c. Belgio*, che ha condannato questo Paese per la mancanza di sforzi compiuti verso l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità intellettive, ne conferma la linea più rigida.

Preme sottolineare come la disabilità sia solo uno di quei fattori della vulnerabilità, per cui si parla di scuola inclusiva. In altri termini, la dimensione scolastica è realmente inclusiva quando si appresta ad accogliere e sostenere, certo, il minore disabile, ma anche tutti quei bambini che, per motivi pure differenti, si trovano ad essere vulnerabili.

Si pensi, ad esempio, al minore che professi una religione diversa da quella della maggioranza dei suoi compagni o del contesto sociale che abita o la cui famiglia sia di un credo differente. L'inclusività della scuola si traduce, in questo caso, nel rispetto del principio di laicità, che contribuisce a garantire il rispetto dell'identità di ognuno. Nell'ambito della scuola, esso comporta la conformazione di una comunità dialogante e confortevole, che possa favorire la crescita del minore e, scambievolmente, l'arricchimento di ciascuno e l'interculturalità. Laicità non intesa come disposizione neutralizzante, ma come assenza di ideologismi e apertura all'altro da sé.

Si tratta pure di affrontare questioni che non sono sempre agevoli da risolvere, che non si mostrano di facile composizione, sia per il pedagogo che per il giurista. Così è stato – ed è tuttora – per la presenza del crocifisso in aula. Libertà religiosa, libertà di insegnamento, eguaglianza talvolta appaiono inestricabilmente legate e la soluzione migliore per tutti può essere di difficile individuazione (si v. Cass., sez. un., 9.9.2021, n. 24414). La posizione dell'insegnante, attorno al quale viene a concentrarsi l'insieme di doveri e responsabilità, è spesso dirimente, ma non vi è estranea l'organizzazione della struttura scolastica stessa, nella pluralità di soggetti cui spetta prendere decisioni.

L'educazione inclusiva prende allora la forma di un percorso, che può avere tragitti diversi, ma non può che avere un'unica meta.



## 5. Per una scuola inclusiva

Dalla lezione deweyana si è appreso che la scuola può essere – come auspicabilmente è – democratica. Molto della democrazia della scuola sta nella libertà dell'educando, nella sua responsabilizzazione e partecipazione. Il metodo democratico nell'insegnamento e nel modo di fare educazione riveste, allora, una posizione preminente sulla strada per l'inclusione. La valorizzazione delle differenze e delle diversità è l'espressione del pluralismo proprio della democrazia.

Ritorna il rilievo dell'educazione civica e del suo fondarsi sulla Costituzione: il principio democratico è proclamato in apertura, all'art. 1.

I principi della Costituzione, che illuminano l'ordinamento giuridico italiano, si riverberano nella struttura della scuola. Così, il principio personalista, il principio di eguaglianza, il principio di laicità, tutti i principi fondamentali contribuiscono ad edificare una scuola inclusiva.

La relazione educativa, che si contraddistingue nella pratica di continua messa in discussione di sé per crescere, nell'imparare e nel fare imparare, nella reciprocità dell'educazione, può condurre così all'inclusività. Ciò è vero, soprattutto, quando si coglie l'educazione come modo per prendersi cura della persona. L'esempio più evidente può essere forse quello del bambino che necessita di un sostegno, per la sua condizione personale, come avviene per il minore disabile. Ma non è il solo.

È imprescindibile che nella scuola non vi siano discriminazioni. Queste – si sa – si fondano non solo sulla religione professata o sull'*handicap*, ma su molte altre condizioni, come il genere, il colore della pelle, l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, le convinzioni personali, le opinioni politiche o di altra natura, l'appartenenza ad una minoranza nazionale, il patrimonio, la nascita, l'età o le tendenze sessuali.

Che non si discrimini è necessario, però non basta. Occorre altro, bisogna attivarsi per promuovere la personalità di ognuno.

Inclusione è anche e soprattutto questo, quindi non mera integrazione o inserimento nel gruppo, ma rendere partecipi, condividere e mettere a disposizione di tutti gli strumenti per permettere a ciascuno di esprimere al meglio le proprie capacità. Non lasciare indietro nessuno, per dirla con Don Milani. La scuola abbandona quindi l'indifferenza e si accinge, invece, ad ascoltare i bambini, i loro bisogni, le loro curiosità, le loro idee, i loro desideri.

L'inclusione sottrae la persona da quel manto di invisibilità, che può discendere su questa in quanto vulnerabile.

Nella scuola comunità, non più autoritaria ma autorevole, al centro sta la cultura. In ciò, viene ad avere una funzione chiave la storia, nella misura in cui permette di cogliere il senso di identità del cittadino e la sua responsabilità verso le generazioni future. Altrettanto importante il ruolo giocato dalle lingue, o meglio, dalla parola. Una parola accessibile a tutti, vicina ai bambini, come



nella pedagogia di Mario Lodi. Una parola buona, che si fa inclusiva quando diventa corale.

La coralità implica che la scuola non è sola, ma si integra e si giova della collaborazione della famiglia, in modo speciale nel processo di alfabetizzazione relazionale ed affettiva. Ai sensi dell'art. 7, l. 92/2019, «al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie».

La scuola inclusiva, perciò, appare non solo l'unica in grado di educare all'inclusività, ma anche come quella che può garantire, nel modo migliore, i diritti dei minori, declinati nella dimensione scolastica. Certo, l'inclusione è anche una sfida, perché richiede uno sforzo in più, da parte di tutti quanti. Dall'inclusione scolastica, all'inclusione sociale.

«La scuola è aperta a tutti», nessuno vi rimane fuori.

## Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L. (2016). *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*. Roma: Anicia.
- Bergonzini C. (2020). *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardini M.G., Casalini B., Giolo O., Re L. (eds.) (2018). *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*. Roma: IF Press.
- Bianca C.M. (2014). *Istituzioni di diritto privato*. Milano: Giuffrè.
- Bobbio N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Burgio G. (2012). Minoranze, marginalità, emancipazioni. L'intercultura come pedagogia delle differenze. In S. Fontana, E. Mignosi (eds.), *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme* (pp. 51-71). Milano: Mimesis.
- Calabrò M., Tuccillo S. (2022). Diritto all'istruzione e *social diversity* in Italia nel periodo pandemico. *Ambientediritto.it*, XXII: 243-265.
- Casadei T. (2012). *I diritti sociali. Un percorso filosofico-giuridico*. Firenze University Press.
- Corso S. (2020). Il più rodariano dei diritti: il diritto all'ascolto dei bambini. In M. Benetton (ed.), *Il cielo è di tutti la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia* (pp. 117-145). Pisa: ETS.
- Corso S. (2021). Diritto all'educazione e all'istruzione del bambino con disabilità e strumenti di tutela. Il Piano educativo individualizzato (PEI). *Bollettino As.Pe.I.*, 191: 56-62.
- Dewey J. (1972). *Educazione e democrazia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giolo O., Pastore B. (eds.) (2018). *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*. Roma: Carocci.
- Lizzola I. (2017). Vivere vulnerabili e giusti in un tempo di durezza. *Pedagogika*, XX, 4, *Vulnerabile a chi?*. In [www.pedagogia.it](http://www.pedagogia.it), 14 giugno 2017.
- Lombello D. (2022). Editoriale. *Pampaedia - Bollettino As.Pe.I.*, 192: 5-7.



- Losana C. (2012). Il diritto all'educazione nel sistema europeo. *Minori giustizia*, 3, 75-85.
- Marchegiani M. (2020). 'La disabilità è negli occhi di chi guarda' (e resta a guardare): lo iato tra previsioni normative e attuazione concreta in tema di educazione inclusiva nella prospettiva della Corte europea. Considerazioni a margine del caso G.L. c. Italia. *SIDiblog*. In [www.sidiblog.org](http://www.sidiblog.org), 5 ottobre 2020.
- Marescotti E., Thiene A. (eds.) (2018). La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 10, n. 15-16.
- Martinelli E. (2022). Una sentenza sul crocifisso: verso un nuovo modello di laicità? *Nuova giurisprudenza civile commentata*, I, 121-129.
- Matucci G. (2020). La rivincita del diritto all'inclusione scolastica innanzi alla Corte EDU. Riflessioni a margine della Corte EDU, Sez. I, G.L. c. Italia, 10 settembre 2020, ric. 59751/15. *Osservatorio AIC*, 6: 508-523.
- Milan G. (2016). L'“intercultura interna” come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis*, XVII, 1, 11-30.
- Montani R. (2012). Essere grandi come i piccoli. In R. Caldin (ed.), *Emarginazione, povertà e giustizia sociale*. Padova: Cleup.
- Montani R. (2012). Fare il «possibile». In R. Caldin, V. Friso (eds.), *Pensare, Fare, Diffondere Cultura Inclusiva*. Padova University press.
- Montani R. (2015). Introduzione. In G. Pertile, *Giulia verso la vita indipendente*. Padova: Cleup.
- Nettesheim M. (2022). Das Grundrecht auf Unterstützung und Förderung der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung. *Juristen Zeitung*, 11: 525-534.
- Pariotti E. (2013). *I diritti umani. Concetto, teoria, evoluzione*. Padova: Cedam.
- Perlingieri P. (2005). *La persona e i suoi diritti. Problemi del diritto civile*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Piccinni M. (2007). *Il consenso al trattamento medico del minore*. Padova: Cedam.
- Poli L. (2021). Sistemi scolastici inclusivi tra *empowerment* delle persone con disabilità ed 'educazione alla diversità'. *Diritti umani e diritto internazionale*, 500-510.
- Silva C. (ed.) (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Sirignano F.M., Maddalena S. (eds.) (2019). *Costruire una nuova cittadinanza riflessioni e spunti per un impegno pedagogico*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Thiene A., Marescotti E. (eds.) (2017). La scuola al tempo dei *social network*. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 9, n. 13.
- Thiene A. (2017). Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali. *Famiglia e diritto*, 172-179.
- Thiene A. (2020). La Grammatica dei diritti dei bambini e dei genitori nel pensiero di Gianni Rodari. In M. Benetton (ed.), *Il cielo è di tutti la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia* (pp. 93-115). Pisa: ETS.
- Thiene A. (2021). La salute dei bambini tra diritto e medicina. In F. Zacchello, G. Perlongo, G. Silvano (eds.), *La pediatria a Padova. Una storia secolare* (pp. 189-199). Roma-Bari: Laterza.



- Zanovello F. (2021). Didattica a distanza: tra diritto all'istruzione e tutela della privacy. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 13, 21: 235-248.
- Zappaterra T. (2021). Il diritto all'istruzione e alla formazione dei bambini con DSA. In P. Bastianoni (ed.), *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica* (pp. 423-442). Bergamo: Junior.
- Zappaterra T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini e Associati.
- Zatti P. (2018). Spunti per una lettura della legge sul consenso informato e DAT. *Nuova giurisprudenza civile commentata*, I: 247-252.



# The pedagogical value of the Constitution and the ethical function of Civic Education: pedagogical models comparison

## Il valore pedagogico della Costituzione e la funzione etica dell'Educazione Civica: modelli pedagogici a confronto

Eugenio Fortunato

*PhD Student - Theory and History of Pedagogy, Education, Children's Literature*

*Department of Education, University of Roma Tre (Italy)*

*eugenio.fortunato@uniroma3.it*

### Abstract

The statutory objective of the Civic Education, to contribute to the formation of civic sense and to develop students' knowledge of the Constitution (L. 92/2019), invites to discover the pedagogical value of the pivotal norm and the historical-normative evolution that has marked the beginnings of this discipline. Approaching the Constitution, the foundation of the CE, equals to give voice to the teachers who have recognized its formative and transformative value. The connection with the educational past, unearth the didactic action of who have been able to dig through the Constitution adopting the verbs 'participate' and 'contribute' to realize a school «for everyone». The didactic transposition of the Constitution and the opportunity to gain experience as demonstrated by don Milani, Albino Bernardini and Mario Lodi, emphasizes the values received from the CE and its ethical meaning for the student and the citizen education. Therefore, the intention is to accentuate the relation between school and Constitution and the different ways of civic teaching application.

**Keywords:** best Practices, Italian Constitution, Civic Education, School, History of Pedagogy

L'obiettivo statutario dell'Educazione Civica, di contribuire alla formazione del senso civico e sviluppare la conoscenza della Costituzione negli studenti (L. 92/2019), invita a scoprire il valore pedagogico della norma cardine e l'evoluzione storico-normativa che ha segnato l'alba di questa disciplina. Accostarsi alla Costituzione, posta a fondamento dell'EC, equivale altresì a dare voce ai maestri che hanno riconosciuto il suo valore formativo e trasformativo. Il riferimento al passato educativo riporta alla luce le azioni didattiche di chi ha saputo scavare all'interno della Costituzione per assumere i verbi "partecipare" e "contribuire" come impegno per realizzare la scuola «aperta a tutti». La trasposizione didattica della Costituzione e la possibilità di farne esperienza, dimostrata da don Milani, Albino Bernardini e Mario Lodi, sottolinea lo sfondo valoriale recepito dall'EC e il suo significato etico



per l'educazione dello studente, e quindi del cittadino. L'intento, dunque, è di rimarcare la correlazione tra scuola e Costituzione e i diversi modi di applicare l'insegnamento civico.

**Parole chiave:** buone pratiche, Costituzione italiana, Educazione Civica (EC), scuola, storia della pedagogia

## Il significato dell'Educazione Civica tra passato e presente

Il quadro storico-normativo che accompagna l'insegnamento dell'EC nelle scuole trova le sue giustificazioni nella Costituzione stessa. Nello specifico, l'interdipendenza tra scuola e Costituzione si rintraccia nei Principi fondamentali (artt. 3 e 9) e nei Rapporti etico-sociali (artt. 33 e 34) da cui desumiamo il modello di scuola «aperta a tutti». Affiancare la Costituzione italiana al contesto scolastico equivale a contribuire alla sedimentazione di un impegno etico-pedagogico riscontrabile nell'agire didattico dei maestri presi in considerazione in questo contributo. Ma è proprio nell'accostarsi al dettato costituzionale che ci accorgiamo subito della presenza dei verbi “partecipare” e “contribuire” che nell'immediato rimandano all'agire rimarcando la necessità di intervenire per rimuovere quello che Pietro Calamandrei definiva “il privilegio dell'istruzione” e «gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3).

L'educazione del cittadino invita la scuola a comprendere le trasformazioni a cui essa è sottoposta in cui diventa impellente la necessità di consegnare alle giovani generazioni valori durevoli per orientarsi nel mondo consapevolmente. Un fine così ambizioso fu avvertito nella scuola del dopo guerra che, con la stesura dei Programmi del 1945, comincia ad armonizzare la dimensione educativa a quella civica. Da questo momento la scuola «è chiamata a rifare la coscienza e l'anima delle nuove generazioni» e ancora, l'11 dicembre 1947, nell'ordine del giorno di Aldo Moro, si chiedeva «che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano». Tale esigenza trovò sintesi nel successivo DPR n. 585 del 13 giugno 1958 dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro, testimone della Costituzione che ha avvertito il dovere di portare l'EC a scuola (Caligiuri, 2019). Nella proposta di Moro le finalità educative della scuola si armonizzano con la formazione al senso civico ispirata ai principi fondamentali della Costituzione riscontrabile anche nell'attuale legislazione (L. 92/2019, artt. 1-12).



«L'educazione civica – si legge nella Premessa del 1958 - si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, seppur confusamente, l'esigenza che la vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi verso le forme e le strutture della Vita associata». E ancora: «Se l'educazione civica mira, dunque, a suscitare nel giovane un impulso a secondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza» (DPR n. 585 del 13 giugno 1958).

L'EC nel tempo ha divaricato i temi di trattazione didattica con l'evolversi della società restando pur sempre ancorata alla triade scuola-vita e democrazia (Corsi, Sani, 2004). D'altronde, questo insegnamento si inverte nel dibattito pedagogico da differenti punti di vista già dagli anni Cinquanta del Novecento. Magistrale, a tal proposito le speculazioni e l'impegno di numerosi pedagogisti che cercarono di coniugare le matrici normative a quelle culturali dell'EC per la promozione e realizzazione della scuola democratica. Sostanzialmente tre correnti pedagogiche si affermarono nella questione educativa relativa alla scuola del modello costituzionale: studiosi cattolici (Casotti, 1953; Stefanini, 1955), laici (Codignola, 1946) e marxisti. Tutti e tre gli orientamenti considerano l'allievo al centro dei processi di insegnamento-apprendimento e la necessità di accrescere l'educazione per tutti in maniera permanente per ricostruire l'Italia (Chiosso, 1988).

Di pari passo, mentre l'EC si incardina nella scuola di quegli anni, numerosi pedagogisti e legislatori già a partire dall'anno successivo alla sua nascita alimentano il dibattito dell'EC che nel frattempo viene affiancato da un susseguirsi di normative che comporteranno il suo sviluppo (Pazzaglia, 1980; Tomasi, 1977). Successivamente alla sua introduzione nel 1958, l'EC subisce alcune modifiche nella denominazione ma non nel suo statuto: nel 1979 viene affidata al Consiglio della classe terza media; nel 1985, con la ministra Falcucci, assume la nomenclatura di "Studi sociali" trovando estensione nella scuola elementare al fianco dell'insegnamento della Storia e della Geografia. Con D.P.R. 104/1985 l'educazione alla convivenza democratica viene caldeggiata poiché «sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti». Ancora, l'EC viene riproposta con la dicitura "Convivenza civile" e poi "Cittadinanza e Costituzione" (L. 169/2008, art. 1bis). Dalle *Indicazioni Nazionali* (2007 e 2012) ai *Nuovi Scenari* del 2018 viene caldeggiata la centralità della persona e il compito della scuola per la promozione della cittadinanza attiva e responsabile attraverso forme di educazione interculturale e di valorizzazione della "diversità" (L.



107/2015). Le *raccomandazioni* proposte dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'UE (2006 e 2018) spostano, invece, l'attenzione sulle competenze socio-civiche e sulla necessità di promuovere valori comuni. Dall'exkursus proposto si deduce che l'EC, fin dal suo ingresso nella scuola, ha una natura formativa finalizzata a suscitare un impulso morale negli allievi, cittadini già nell'oggi, mentre il suo spessore etico intende rimarcare la dimensione operativa per il riferimento costante alla Costituzione e ai suoi valori da tradurre in chiave educativa.

## Il valore pedagogico e formativo della Costituzione

L'EC rimarca alcuni aspetti presenti nelle legislazioni che l'hanno preceduta (dal Decreto n. 585 del 13.6.1958 alla recente normativa) quali la "centralità dell'alunno" e l'operatività, o didattica laboratoriale, per esercitare e creare una sinergia costante tra cittadinanza attiva e responsabile e finalità scolastiche e ministeriali. L'EC richiede "flessibilità" per aderire alla logica della trasversalità necessaria per affrontare le tematiche all'interno delle 33 ore annue e allo stesso tempo l'esigenza di un apprendimento non solo formale ma vissuto dall'alunno, ovvero "pratica" ed esercizio dei valori della Costituzione in maniera comunitaria. A tal proposito, la Legge 92/2019 pone in evidenza la necessità di familiarizzare con la Costituzione e i suoi valori sin dall'ingresso del bambino a scuola. Si legge:

A fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica è posta la conoscenza della Costituzione italiana. Gli alunni devono essere introdotti alla conoscenza dei contenuti della Carta costituzionale sia nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, sia in quella del secondo ciclo, per sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà (L. 92/2019, art. 4).

L'attenzione riposta alla conoscenza della Costituzione, in quanto capace di «sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà», invita a considerarla come fonte a cui anelare nella prassi didattica per consolidare il senso civico negli studenti. Allo stesso tempo diventa il leitmotiv per il docente chiamato ad effettuare la trasposizione didattica dei temi più rilevanti che si registrano nel territorio di appartenenza e in quello globale. Con tali premesse a scuola si crea cittadinanza poiché gli studenti di oggi diventeranno i promotori di scelte e decisioni per tutti. L'EC si configura come disciplina significativa dove poter contestualizzare e personalizzare il sapere dell'allievo equivale a rafforzare le competenze-chiave all'interno di una vera e propria scuola-laboratorio di cittadinanza. Per evitare che l'EC sia intesa come disciplina ancillare alle altre bisogna calarla nel vissuto degli alunni. A tal proposito acquista rilevanza la centralità dell'esperienza in quanto è interconnessa



al tema della cittadinanza attiva, o meglio al vivere concretamente i valori costituzionali nella comunità educativa affinché ciascuno possa indentificarsi in essi. Con l'EC l'alunno si confronta con uno sfondo valoriale attraverso il "fare" affinché l'irrobustimento del senso civico si innesti come pratica quotidiana, ovvero capacità di riportare i valori costituzionali in un percorso di vita che prosegue oltre la scuola. In tal modo l'insegnamento dell'EC si innesta alla sfera valoriale dell'alunno e il significato che acquisisce è di tipo etico in quanto finalizzato alla formazione e alla strutturazione di cittadini consapevoli, orientati alla realizzazione del *bene comune* e alla partecipazione all'interno della società. Il suo valore formativo, e l'interdipendenza con la Costituzione, si è acuito con la Legge 92/2019.

L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, di cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona (art. 1).

In parole diverse, il valore pedagogico e formativo della Costituzione è ancorato ai diritti e alla dignità del cittadino posti a fondamento della norma cardine che sovvertono i principi del corso politico che li aveva preceduti (Corradini, Mari, 2019). In tal modo, l'obiettivo pedagogico e politico di «rimuovere gli ostacoli [...] che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (art. 3) trova piena effettuazione nell'articolo 34 della Costituzione: la scuola «aperta a tutti».

### Dove passione civica e educativa si fondono

La definizione significativa dell'articolo 34 della Costituzione, «La scuola è aperta a tutti [...], è obbligatoria e gratuita», va letta insieme all'articolo 3 che esprime il principio di eguaglianza e l'impegno di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana». Quindi, se la democrazia si inverte nello spazio-tempo in cui siamo inseriti possiamo comprendere almeno due questioni: da una parte i valori democratici sono incarnati nella Costituzione, dall'altra possiamo valorizzare la passione civica e educativa dei maestri che furono militanti per rendere effettiva, e non solo una dichiarazione di intenti, la scuola «aperta a tutti». Per questi maestri, chiamati ad agire in situazioni disagiate, l'aggettivo "tutti" diventa un principio inteso in senso sostanziale e non formale e, per di più, le loro vicende biografiche e professionali si intrecciano ad alcuni dati storici e culturali



significativi. Tra Mario Lodi (1922-2014) e don Milani (1923-1967), ad esempio, vi è una vera e propria fede nella parola e nell'espressione del pensiero come recita la Costituzione (art. 21). Nella scuola democratica del priore di Barbiana, una piccola frazione del Comune di Vicchio del Mugello, e del maestro del Vho di Piacenza, due realtà popolate dai figli di contadini analfabeti, la pratica della parola è *emancipativa*. Questa si irrobustisce con attività di scrittura collettiva per dare forma alla vita di questi alunni con svantaggi socioculturali e un codice linguistico ristretto. Mentre nella periferia romana di Pietralata con il maestro Albino Bernardini (1917-2015) la scuola del modello costituzionale recepisce il rapporto dialettico tra individuo e collettività; aspetto, questo, che aiuta a prendere in considerazione la natura comunitaria della scuola e la sua apertura al territorio in cui è indispensabile cooperare per la formazione integrale del cittadino.

Don Milani presenta un altro modo di fare scuola: al suo interno i bisogni educativi dei figli dei contadini confluiscono con le istanze provenienti dal dettato costituzionale, (artt. 3, 11, 21, 34 e 52 in particolar modo) che trasferisce in maniera pratica nella didattica quotidiana. Basta pensare all'impegno per l'attuazione del primo comma dell'art. 9 di promuovere lo sviluppo della cultura fra i suoi allievi attraverso una didattica cooperativa che guarda il "fare" cultura nella dimensione comunitaria, oppure dell'articolo 21 di manifestare il proprio pensiero ed esercitare la parola attraverso attività di lettura e scrittura cooperativa attente anch'esse a conferire democraticità all'apprendimento. A Barbiana, inoltre, lo studio costante della Costituzione è il perno e il fine ultimo dell'educazione poiché emancipa, oltre a formare il cittadino.

Già al suo ingresso nella parrocchia di Barbiana, il 7 dicembre del 1954, comprende nell'immediato la povertà economica e culturale dei figli dei contadini presenti nella piccola frazione. Qui decise di inserire una scuola post-elementare per offrire l'accesso al sapere ai figli delle famiglie povere e contadine del Mugello che venivano respinti dalla scuola media e unica così descritta: «classista [...] tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi» (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 30-31). Ciò va in contraddizione con l'articolo 3 della Costituzione, per cui l'obiettivo che si prefigge don Milani è di rendere liberi i suoi studenti con una cultura più ampia per soddisfare il fine ultimo e immediato: dedicarsi al prossimo e padroneggiare la lingua per districarsi nel mondo (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 94-95). In questa scuola frequentata «Dalla mattina presto fino a buio, estate e inverno. Nessuno era "negato per gli studi"» (Scuola di Barbiana, p. 11) il priore riflette e osserva il progetto scolastico rimasto incompiuto a causa dello svantaggio culturale, economico e sociale che attanaglia i figli dei contadini e sui diritti negati a questi scolari, nonostante i principi costituzionali in vigore. È in questa esperienza pastorale e educativa che don Milani trasforma le contraddizioni presenti nella scuola pubblica e le intuizioni educative e didattiche sperimentate con i suoi scolari nella celebre *Lettera ad una professoressa* (1967). Lo studio della Costituzione diventa



fondante per essere cittadini sovrani, fortifica la costruzione del senso civico ed è vitale per una società più giusta ed equa. Questi saranno i motivi da cui scaturisce la proposta didattica presente nella scuola di Barbiana che nel motto *I Care* trova sintesi e compimento.

L'insegnamento della Costituzione, come indica don Milani, invita a scavare al suo interno per i contenuti culturali in essa racchiusi. L'EC rimette al centro del dibattito il problema dell'aderenza della scuola al territorio per concorrere alla strutturazione di una coscienza civica delle giovani generazioni all'interno della scuola e della società. Tale convinzione si consolidò subito dopo la sua introduzione nel 1958 e gli echi dell'EC furono recepiti anche da don Milani che, a proposito della "cultura che occorre", con fine intuito pedagogico e massimo impegno civico così asseriva:

Un'altra materia che non fate e che io saprei è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete. Lei il sindacato non sa bene cos'è. In casa di un operaio non ha mai cenato. Della vertenza dei trasporti pubblici non sai i termini. Sa solo che l'ingorgo del traffico ha disturbato la sua vita privata. Non ha mai studiato queste cose perché le fanno paura. Come le fa paura andare al fondo della geografia. Nel nostro libro c'era tutto fuorché la fame, i monopoli, i sistemi politici, il razzismo (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 123-124).

L'invito del priore è di rileggere la Costituzione per trovare orizzonti di riferimento condivisi, un aspetto necessario per instaurare una nuova paideia capace di motivare la partecipazione dello studente e innescare la costruzione di conoscenze tra saperi rimasti distanti tra loro per tempo. L'EC, a tal proposito, avendo la Costituzione come epicentro, ha un orizzonte di valori che intrecciano la vita di classe a quella comunitaria. La scuola in quanto comunità educativa crea un riconoscimento di valori comuni (Corradini, Mari, 2019) ed è a tal proposito che «senza una riflessione critica e problematizzante della relazione educazione/cittadinanza, molti temi caratteristici dell'educazione civica si svuoterebbero di significato». – Vi è, quindi, una – «relazione complessa tra educazione e politica. Considerando come inseparabile il nesso dialettico, ossia il legame tra l'educazione della persona e l'educazione sociale, riteniamo che il *proprium* della politica dovrebbe essere quello di preoccuparsi di ciascun membro della comunità e del *bene comune* nel rispetto del pluralismo» (Capobianco, Vittoria, 2021, p. 126).

A seguire, Albino Bernardini con il celebre *Un anno a Pietralata* (1968) consegna una testimonianza educativo-didattica improntata al valore sociale e civico dell'insegnamento pensato e vissuto come vera e propria vocazione. L'impegno umano e professionale del maestro di Pietralata, oltre alla capacità di considerare



la classe un ambiente democratico e di costruzione di una cultura *emancipativa* si evince dalle affermazioni dei suoi scolari: «Sor maè, con lei si stava bene. Si poteva parlare. Ognuno poteva dire quello che voleva. Si giocava e si stava sempre allegri [...]. E poi avevamo il capoclasse, i capigruppo» (Bernardini, 1968, p. 148). La voce e il vernacolo degli studenti di Pietralata giustifica una serie di considerazioni poste da Rodari nell' introduzione al diario di Bernardini:

Il maestro che ha scritto questo libro porta intera la sua umanità nella scuola [...]. Tratta i ragazzi a quel modo perché è un uomo fatto così. Il suo attaccamento a un metodo è continuamente vivificato e superato, dal di dentro, da qualcosa che chiameremmo, con una vecchia, screditata parola: amore». E ancora, «Nelle loro classi si dimentica lo squallore del paesaggio suburbano, la povertà culturale dei “ghetti” per immigrati o per declassificati (Bernardini, 1968, pp. XI-XIII).

Nell'anno scolastico passato nella scuola della borgata romana di Pietralata descritta come «squallida e sporca come una prigioniera mandamentale» (Bernardini, 1968, p. 2), oltre che austera come la presenza del «direttore miope e avaro di contatti umani, che cerca di risolvere i più delicati problemi dei rapporti con le famiglie come un incallito poliziotto» (p. 148), Bernardini comprende alcuni limiti che la caratterizzano: è una scuola conservatrice, ferma ai Programmi e distante dai bisogni educativi della classe e del territorio. Il maestro agisce controcorrente proponendo una didattica viva e aderente alla vita e all'ambiente sociale degli studenti. La sua scommessa è di realizzare una classe intesa come «centro di vita collettiva, in cui ogni bambino ha le possibilità di svilupparsi ed affermarsi attingendo alla collettività» (Bernardini, 1968, p. 148).

Il maestro di Pietralata interviene in maniera pratica e in diversi passaggi del suo racconto lascia intuire la necessità di trovare una strada, un metodo appunto, per rendere effettiva la scuola del modello costituzionale: abbandona l'aula e va a prelevare gli studenti non frequentanti fra le strade di Pietralata per portarli in classe e assicurar loro l'istruzione gratuita e obbligatoria; intuisce l'importanza dell'alleanza scuola-famiglia per il successo di tutti gli scolari coinvolgendo e affiancando i genitori dalle etichette assegnate dai suoi colleghi docenti. Bernardini nelle riunioni con i genitori, che definiva “la sollevazione”, ha modo di conoscere le storie di vita dei suoi alunni e le problematiche della borgata che, di conseguenza, si riversano nella scuola. La scuola può fare la differenza, dimostra il maestro di Pietralata, e i genitori capiscono che il modello burocratico ancorato allo svolgimento dei Programmi non è funzionale. Nonostante tutto, la scuola continuava a perseguire la strada della bocciatura ampliando le disparità e i disagi socioculturali degli studenti della borgata romana.

Una chiosa che rafforza quanto affermato è da rintracciare nell'impegno di un altro maestro che ha concretizzato la scuola democratica, «aperta a tutti»: Mario Lodi. Parlare del maestro di Piadena significa vagliare la sua adesione al dettato



costituzionale nel ruolo di maestro, in modo particolare all'articolo 21 che ha considerato indispensabile per favorire la realizzazione di un senso comunitario all'interno della classe. Ciò che accomuna il maestro Lodi ad Albino Bernardini è l'appartenenza alla generazione di coloro che per motivi politici furono incarcerati in quanto oppositori del regime fascista, ma ancor di più i due maestri hanno avuto la capacità di concretizzare l'eredità pedagogica ricevuta da coloro che militarono per la scuola democratica. L'immissione in ruolo del maestro Lodi a San Giovanni in Croce (Cremona) avviene nell'anno scolastico 1948, anno in cui entra in vigore la Costituzione, in cui vigeva ancora una visione di scuola rigida e autoritaria, una "prigione" appunto (Lodi, 1963), oltre che classista e discriminatoria (Scuola di Barbiana, 1976).

Gli echi della scuola «aperta a tutti» rivoluzionano la formazione pedagogica ricevuta da studente nell'Istituto magistrale di Cremona: Lodi comprende che bisogna "cominciare dal bambino" (Lodi, 1977); una convinzione, questa, che si rinvigorisce con l'adesione al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e con il trasferimento nella piccola frazione di Piadena, al Vho, a partire dal 15 settembre 1956 fino al suo collocamento in pensione. In questa scuola l'espressione dell'alunno diventerà il fulcro del suo magistero educativo (Lodi, 1963; 1970). Oltre ciò, Mario Lodi nel libro *Costituzione. La legge degli italiani* «vuole trasmettere a tutti il senso della Costituzione, il suo spirito, i suoi valori» (2008, p. 3) riscrivendola con un lessico adeguato, fornendo un supporto iconico e approfondimenti al fine di capirla e viverla fino in fondo. La Costituzione, «bussola per orientarci nella vita politica e sociale», aiuta a considerare il concetto di alleanza e il rapporto che la norma cardine intrattiene con la scuola che Lodi concepisce come repubblica dei bambini e dei ragazzi. Nella scuola democratica, conquista del dopo guerra ad opera di questi maestri

s'impara a vivere insieme come in una piccola comunità, dove la libertà [...] è intesa come esprimere il meglio di sé per il bene di tutti. Sarà quindi per i bambini come una seconda casa, dove assumono responsabilità, dove imparano a diventare cittadini esercitando il diritto di parola, il rispetto degli altri, la diversità come valore: la scuola ha questo fine e può realizzarlo se è organizzata come un laboratorio di ricerca in forma collaborativa [...]. Così la scuola formerà cittadini che, anche se all'inizio erano diversi e antagonisti, potranno diventare portatori di valori condivisi. L'articolo 21, che garantisce a tutti i cittadini la libertà di esprimere il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo, indica il fine di una società e quindi di una scuola libera di esprimere le singole individualità a vantaggio del bene comune. In questa scuola, nella quale le regole dovrebbero essere proposte ed approvate dagli stessi scolari, non c'è posto per i prepotenti [...]. I compagni, gli insegnanti e i genitori stessi, se organizzati nella piccola società della scuola come in una società libera e condivisa, saranno garanti delle regole e agiranno per difenderle» (Lodi, 2008, pp. 136 e 138).



## Conclusione

Vi è un filo invisibile nelle tre esperienze che trova nella Costituzione e nel suo insegnamento il punto di congiunzione. Questi maestri si rifanno ai principi della norma cardine trovando in essa una natura didattica e formativa indispensabile per rendere effettiva la democrazia. Il modo di fare scuola e la comunanza di intenti tra don Milani, Mario Lodi e Albino Bernardini supera la situazione di povertà educativa e il disagio sociale degli scolari. Non si tratta soltanto di promuovere gli ultimi, ma più che altro di comprendere come Albino Bernardini e Mario Lodi costruivano la scuola democratica e, ancora, come i due assieme a don Milani hanno applicato la Costituzione nella scuola.

L'articolo 34 della Costituzione, inteso non solo in chiave di svantaggio economico e sociale, riesce a valorizzare il modo in cui questi maestri hanno agito per rimuovere tutti quegli ostacoli che impedivano lo sviluppo della persona, ma può essere riportato anche al periodo che tutti abbiamo attraversato con la pandemia da Covid-19 in cui abbiamo assistito all'impegno dei singoli docenti e della scuola per l'accesso alla didattica a distanza (DAD) di tutti.

## Nota bibliografica

- Bernardini A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capobianco R., Vittoria P. (2021). L'educazione civica trona tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 123-137. <https://doi.org/10.13128/ssf-11572> (ultima consultazione 05/12/2022).
- Caligiuri M. (2019). *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Casotti M. (1953). *La pedagogia del Vangelo*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (1988). *I cattolici e la scuola della Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Codignola E. (1946). *Educazione liberatrice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsi M., Sani R. (eds.) (2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: vita e Pensiero.
- Corradini L., Mari G. (eds.) (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585 - Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica. (GU Serie Generale n.143 del 17-06-1958)
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019.
- Lodi M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Milano: Edizioni Avanti.
- Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.



- Lodi M. (2008). *Costituzione la Legge degli Italiani, riscritta per i bambini, per i giovani ... per tutti*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Pazzaglia L. (1980). Il dibattito della scuola nei lavori dell'Assemblea costituente. In G. Rossini (ed.), *democrazia cristiana e Costituente nella società del dopoguerra*. Roma: Cinque Lune.
- Scuola di Barbiana (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Stefanini L. (1955). *Personalismo educativo*. Roma: Bocca.
- Tomasi T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia (1948-1960)*. Roma: Editori Riuniti.



## La scomparsa di Giuseppe Serio (1925 – 2022)

### The death of Giuseppe Serio (1925 - 2022)

Franco Blezza, Emilio Lastrucci, Concetta Sirna

*direzione scientifica di "Qualeducazione"*

Il 17 settembre scorso è mancato all'affetto dei suoi cari e a tutti noi il noto e stimato prof. Giuseppe Serio, socio della Associazione Pedagogica Italiana dal 1977. Il 15 luglio aveva compiuto 97 anni.

Cittadino integerrimo, persona esemplare, uomo di scuola, di teoresi pedagogica, di cultura e di ricerca, da tutti stimato in sommo grado, ha dedicato la vita all'impegno "per un dialogo libero" nel Mezzogiorno, in Italia e in Europa, e sempre e comunque per la pace.

Il suo itinerario era iniziato come docente di Scienze Umane nelle scuole superiori, in quella realtà meridionale della quale ha sempre denunciato con forza le tante difficoltà e i problemi e per la quale ha sempre sentito la responsabilità di impegnarsi, nella convinzione che l'unica vera via di riscatto fosse una educazione democratica e critica, fondata sulla valorizzazione delle risorse umane e l'educazione ai valori.

Questo suo impegno si è poi concretizzato nella Fondazione "Gli Amici dell'uomo", costituita nel 1977 nella sua Praja a Mare (CS), animata dalla finalità di promuovere la libertà e il dialogo, quali cifre significative dell'esercizio dell'attività educativa, in tutte le sue multiformi espressioni ed articolazioni. Essa sarebbe stata intitolata nel 1980 al figlio Gianfrancesco, travolto in un drammatico incidente stradale il 24 maggio dell'anno prima.

Proprio per alimentare e arricchire il confronto e il dialogo culturale e civile – nel 1981 – ha fondato e diretto – ininterrottamente per un quarantennio - la rivista "Qualeducazione", pervenuta al n. 100 l'anno scorso e al n. 101 quest'anno (si tratta di due quaderni doppi largamente antologici, che testimoniano l'elevato livello degli studiosi partecipanti, di massimo impegno e notorietà nel quadro nazionale ed internazionale). Ha altresì organizzato congressi internazionali (quelli promossi dalla Fondazione come "Centro studi e ricerche per lo sviluppo della



cultura di pace” avevano cadenza biennale, con un fuoriprogramma con l’Albania nel 1995), dei quali sono stati espressi gli Atti fino al 1998, grazie alla cooperazione stretta con l’Editore Luigi Pellegrini, pubblicazioni di elevatissimo valore nella cornice del dibattito pedagogico che hanno onorato la collana *Acta paedagogica*; fra questi si ricordano *I diritti umani* (1986), *Educazione e democrazia* (1988), *Dove va la scienza* (1990), *Educazione alla salute* e *Educazione al lavoro* (1992), *Popoli Culture Stati* (1994), *L’uomo nomade* (1996) e *La nonviolenza* (1998).

Ma ancor più ricca è stata la sua produzione personale, attraverso la quale Egli ha continuato ad offrire fino alla fine la sua riflessione pedagogica affrontando i nodi più complessi della nuova realtà globalizzata. Tra le opere a sola sua firma degli ultimi decenni ne ricordiamo alcune di maggiore impatto: *Il fine dell’educazione* (1968), *Quale scuola per un paese difficile* (1981), *La avverabile convivenza* (1989), *Chiesa, educazione e politica in Calabria* (1991), *Per una scuola costituente* (1995), *Scienza sapere amore per la vita* (2000), *Politica etica amore per la vita* (2002), *Docente o professionista?* (2006), *Persona persone povertà nel mondo globalizzato e confuso* (2009), *Scienza e religione* (2013), *Etica e politica* (2015), *Etica, politica, economia di comunione* (2016), *La scuola che serve all’Italia* (2018), *La politica oggi* (2021).

Per maggiori ragguagli bio-bibliografici e per una più completa delineaazione della sua figura scientifica e pedagogica si rimanda al volume di scritti in suo onore *Pedagogia e cultura per educare* (2006), presentato in un meeting celebrativo dei suoi 80 anni, nella natia Ajeta. Da allora, egli avrebbe continuato, senza sosta, a impegnarsi nel rafforzamento delle attività di contrasto alle povertà educative, entrando in rete anche con altre associazioni nazionali e internazionali e promuovendo iniziative culturali e formative per la pace e la cittadinanza attiva fino alla fine.

Tra gli importanti riconoscimenti (Cavaliere della Repubblica 1978) e responsabilità da lui ricoperte si segnala la vicepresidenza nazionale della nostra As.Pe.I.. All’interno dell’associazione ha sempre esercitato un ruolo propositivo di confronto costruttivo, di mediazione e di sintesi. Ha dato risonanza sulla sua rivista alle iniziative congressuali, promosso l’attivazione di nuove sezioni e collaborato al superamento dei momenti più critici. Nel corso del 28<sup>mo</sup> congresso nazionale, celebrato a Brembate (BG) nel 2017, l’As.Pe.I. gli ha conferito il premio al merito e la carica di Presidente Onorario del “Centro di documentazione didattica ed educativa”. Riportiamo un estratto della motivazione: “*Maestro di vita innamorato della pedagogia, della pace, della libertà, le quali convergono nelle sue opere e nei suoi percorsi di personalizzazione di cultura e civiltà, sul piano morale, spirituale e religioso, superando così ogni frantumazione e affermando con forza il significato autentico dell’educazione in una luce ricolma di certezze e di speranza*”.

Se è vero che in tanti parlano della necessità del dialogo, bisogna riconoscere tuttavia che ancora oggi è molto difficile trovare ambienti, compresi quelli che



ospitano la ricerca, in cui esso possa essere realmente praticato incondizionatamente. Forse il maggior pregio dell'opera di Peppino Serio è proprio quello di essersi sforzato di costruire, nell'ultimo mezzo secolo, un polo culturale capace di stimolare, accogliere e presentare, senza pregiudizi e veti politici e ideologici di alcun tipo, la pluralità delle voci in campo: un ambiente ideale per un leale confronto ed un dialogo aperto di ampio respiro, fonte di umanizzazione e di arricchimento per tutti.

Ricorderemo, quindi, il nostro collega e amico per quanto ha fatto e per quanto ha consentito di fare, riconoscendolo testimone coraggioso e determinato di un autentico dialogo costruttivo, orientato al bene comune e proiettato a migliorare la cultura, la ricerca e la prassi etico-pedagogica e politica. In questo senso, la sua vita e la sua opera scientifica e culturale costituiscono un valido esempio.



## I Premi As.Pe.I. 2022

Anche quest'anno il bando dei Premi As.Pe.I. ha ottenuto adesioni per ognuno dei suoi quattro comparti. Riportiamo di seguito la composizione delle rispettive commissioni, le motivazioni di ciascun premio e la presentazione dei lavori da parte dei premiati.

### 1) Premio “Accademia”

Commissione: Franco Blezza (Presidente), Concetta Sirna, Donatella Lombello

**Premiato: Andrea Porcarelli**, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Roma, Studium, 2021 pp. 352

Motivazione della Giuria: “Saggio corposo sulla pedagogia sociale e sul suo definirsi epistemologico dall'Ottocento in poi. Il saldo rigore scientifico e metodologico, corredato di accurata e ricca letteratura critica, permette di esplorare una branca della pedagogia di importanza imprescindibile negli ultimi decenni”.

Presentazione del lavoro

### Riflettere sui fondamenti della Pedagogia sociale per abitare il tempo presente con saggezza educativa

*Andrea Porcarelli – Università di Padova*

Il tempo in cui viviamo si caratterizza per il carattere “emergenziale” con cui i temi prendono forma nel dibattito pubblico, nello specchio mediatico e di riflesso anche nel sentire delle persone. Il primo pensiero va alla pandemia da COVID 19, ma non dimentichiamo la guerra che si combatte ai confini dell'Europa, le crisi umanitarie diffuse per il pianeta, l'emergenza climatica e quant'altro. Vi è un coinvolgimento strutturale delle scienze dell'educazione nel dibattito sulle sfide del tempo presente, ma le modalità di coinvolgimento portano con sé alcuni rischi sul piano teoretico, il più significativo dei quali è quello di limitarsi a chiedere alle scienze dell'educazione semplicemente delle “ricette”, prontuari operativi utili per affrontare le singole sfide emergenziali, privilegiando la predisposizione di strumenti di lavoro a scapito delle chiavi di lettura e, soprattutto, delle ragioni pedagogiche che presiedono alle scelte operative.



Per affrontare le sfide del tempo presente con saggezza educativa è necessario un approccio pedagogico che metta in relazione tali sfide con alcune categorie dell'umano che hanno accompagnato il cammino dell'umanità e che costantemente riemergono, magari in forme diverse, nei vari tempi e luoghi. Paradossalmente è proprio la capacità di "distanziarsi" da uno sguardo troppo ravvicinato sulle questioni urgenti della contemporaneità che può renderci capaci di leggere tanto le sfide di oggi, come quelle che verranno domani. Di qui la scelta di proporre un testo di *Pedagogia sociale* (PS) che lavori molto sulle basi fondative di tale disciplina, come chiaramente indicato nella prima parte del titolo (*Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium 2021) perché l'educatore, il pedagogista e l'insegnante dovrebbero essere in grado di "rendere ragione" delle basi pedagogiche della loro professione.

Tra gli autori che hanno maggiormente contribuito a chiarire l'identità epistemologica della PS come scienza vi è Aldo Agazzi, che distingue due "cristalli" lungo i quali si dipana la riflessione pedagogico-sociale. Uno si colloca sul versante dell'educazione sociale, l'altro riguarda i compiti dei soggetti sociali che hanno responsabilità educative; sullo sfondo di entrambi si colloca l'analisi delle condizioni sociali in cui si svolge l'educazione. Il *proprium* della PS, come scienza e come disciplina, consiste nella definizione dei compiti educativi dei soggetti sociali che hanno responsabilità educative che si collocano nei contesti *formali, non formali, informali*, definizione che nel testo viene messa in discussione – sul piano pedagogico – perché troppo dipendente da un immaginario di tipo scolastico (*scholastic view*). Tra i diversi modelli di PS che vengono presentati, nei loro fondamenti epistemologici, si sceglie con decisione e si argomenta in modo approfondito la prospettiva di tipo personalista. Da tale prospettiva si genera – nell'ambito dei servizi alla persona – una Pedagogia della sussidiarietà, che rappresenta la proposta teorica innovativa con cui si chiude il volume.

**Premiato: Andrea Cegolon**, *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*, Roma, Studium, 2019, pp. 224.

Motivazione della Giuria: "Argomento cruciale, affrontato nella complessità delle sue sfaccettate componenti e declinato sul versante della pedagogia del lavoro. L'autore si muove con rigore e competenza, individuando nuovi scenari di produttività. Solida l'argomentazione, documentata da ampia letteratura critica".

Presentazione del lavoro

### **Disoccupazione e inoccupazione: un problema drammatico**

*Andrea Cegolon – Università di Macerata*

Disoccupazione e inoccupazione giovanile sono un problema drammatico di molti paesi e, tra i più colpiti, il nostro. Le conseguenze sul piano socio-



economico si toccano con mano, perché quella che stiamo vivendo è una crisi di sistema: famiglie in difficoltà, crollo demografico, assenza di progettualità, disintegrazione sociale. Oltre a quella strettamente economica, altrettanto grave, anche se non ha la risonanza che merita, è la ricaduta della crisi lavorativa sulle persone, sulla loro identità ed esistenza presente e futura. Che cosa avviene nella vita di quanti si trovano improvvisamente emarginati, esclusi, “disaffigliati”, stanchi di bussare a porte sbarrate per lungo tempo?

Sono questioni che attendono certamente risposte di ambito economico (analizzate nella prima parte del volume), ma che oggi richiedono una prospettiva di più ampio respiro, oggetto della seconda parte del volume. La tesi proposta nel saggio è questa: accanto all'economia serve il coinvolgimento delle scienze umane e sociali, in primis la pedagogia: di qui la scelta di un approccio interdisciplinare. A fronte di una corrente di pensiero incline al pessimismo, nel volume si offre una chiave di lettura moderatamente ottimistica, ad una condizione però: che la pedagogia si faccia seriamente carico di un ripensamento radicale dell'idea di lavoro e della formazione e privilegi l'importanza dell'educazione iniziale, all'interno della famiglia e della scuola.

## 2) Premio “Tesi di Dottorato”

Commissione: Carla Xodo (Presidente), Giordana Merlo, Arianna Thiene

**Premiata: Giulia Scarlatti**, *Il diritto all'ascolto degli adolescenti nel contesto scolastico. Un'indagine esplorativa* – Università degli Studi di Padova

Motivazione della Giuria: “La tesi presenta un'ampia panoramica sullo stato dell'arte della ricerca sull'ascolto che si segnala per una contestualizzazione scientifica plurima dell'argomento. Metodologicamente coerente e unitaria la parte relativa alla ricerca empirica. Adeguato e aggiornato l'apparato bibliografico”.

Presentazione del lavoro  
**Il diritto all'ascolto degli adolescenti  
nel contesto scolastico. Un'indagine esplorativa**  
*Giulia Scarlatti – Università di Padova*  
Supervisore: Prof.ssa Mirca Benetton

La ricerca in oggetto si focalizza sul diritto degli adolescenti di essere ascoltati a scuola.

L'affermazione dei diritti di libertà civile a favore dei soggetti in crescita è uno degli aspetti di novità della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, che intreccia all'ottica di protezione



quella di promozione. Il riconoscimento dell'infanzia e dell'adolescenza come età della vita dotate di soggettività e titolari di diritti è frutto di un graduale processo storico, culturale e sociale, avvenuto nel solco del sapere teorico-prattico pedagogico.

Il diritto di essere ascoltato, strettamente connesso a quello di partecipare, è ritenuto uno dei quattro principi generali e trasversali della Convenzione. Si riferisce al diritto dei soggetti in crescita di esprimere liberamente le proprie opinioni e che esse siano tenute in considerazione, dunque di contribuire nelle questioni che li riguardano come interlocutori attivi nella società e nella quotidianità di vita.

L'ascolto, dimensione fondamentale in ogni contesto e relazione umana fin dall'infanzia, assume particolare importanza dal punto di vista educativo secondo un approccio umanistico e globale.

Nel presente lavoro si fa riferimento all'ambito della scuola, potenzialmente frequentato da tutti i bambini e gli adolescenti, luogo di apprendimento e socializzazione privilegiato ai fini della conoscenza e dell'esercizio dei diritti umani, nonché dello sviluppo della cittadinanza attiva e democratica.

Come rilevano recenti Rapporti nazionali e internazionali, in Italia i diritti di ascolto-partecipazione dei soggetti in crescita, nonostante i passi avanti fatti, sono ancora disattesi. Emerge un deficit di attenzione acuitosi con l'irrompere della pandemia da Covid-19, a partire dall'andamento caratterizzato da fasi alterne di aperture e chiusure del sistema scolastico che ha privato i più giovani di abitudini, routine, spazi quotidiani di incontro.

Il lavoro, focalizzato sul primo versante del binomio ascolto-partecipazione, si è articolato in un approfondimento basato sull'analisi della letteratura tematica e in un'indagine empirica sviluppata sul piano "esplorativo-conoscitivo" attraverso due fasi, volte ad indagare i significati e le rappresentazioni che gli adolescenti attribuiscono al diritto di essere ascoltati nel contesto scolastico. L'indagine realizzata si distingue in quanto le due fasi, rivolte entrambe ad adolescenti della provincia e della città di Padova, hanno esplorato uno stesso fenomeno prima e dopo la diffusione dell'emergenza sanitaria da Covid-19.

La ricerca, circoscritta nei tempi e negli spazi, non ammette a rigore l'estendibilità dei risultati, ma consente di inferire significativi apporti. Si propone di esplorare e comprendere, dal punto di vista pedagogico, il campo semantico dell'ascolto a scuola, enucleare tracce e offrire linee di riflessione per orientare la pratica dei docenti "per" e "con" un'età caratterizzata dallo sviluppo di crescenti capacità e opportunità non solo da proteggere ma anche da promuovere.



### 3) Premio “Tesi di Laurea”

Commissione: Donatella Lombello (Presidente), Concetta Sirna, Franco Blezza

**Premiata: Giusy Denaro, *Tradizione e progresso nel meridione italiano «luci e ombre» del processo di modernizzazione nella Sicilia del Novecento***

Università degli Studi di Catania - Dipartimento di Scienze della Formazione-  
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa

Motivazione della Giuria: Lavoro rigoroso, ben argomentato, integrato da interessante supporto documentale d'archivio, da cui si evidenziano importanti elementi di analisi sul Meridione nel contesto socio-politico-culturale dall'Unità d'Italia agli inizi del Novecento.

Presentazione del lavoro

#### **Tradizione e progresso nel meridione italiano. «Luci e ombre» del processo di modernizzazione nella Sicilia del Novecento**

*Giusy Denaro – Università di Catania*

Relatrice: Prof.ssa Antonia Criscenti

Il presente lavoro di tesi nasce entro una ampia cornice di ricerca scientifica in *team*, guidata dalla prof.ssa Antonia Criscenti, ordinaria di Storia sociale dell'educazione e di Storia della pedagogia dell'Università di Catania; infatti, il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN – 2017- Linea SUD) “*Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*”, pensato, articolato, e poi finanziato, nel 2019, dal Ministero dell'Università e della Ricerca, ha visto interagire quattro Unità di Ricerca: le Università di Sassari (capofila), della Calabria, di Messina, di Catania.

La ricerca in oggetto, presentata per la discussione finale della Laurea Magistrale in *Scienze pedagogiche e progettazione educativa* (Università di Catania), va ascritta, dunque, a tale organizzato contesto progettuale, quale momento iniziale, e parziale, di ricerca organizzata.

L'obiettivo dello studio è stato quello di indagare le cause della attesa modernizzazione nelle regioni meridionali del nuovo Stato unitario italiano, nell'ipotesi che un indicatore fondamentale di sviluppo territoriale avrebbe potuto essere la diffusione di una istruzione tecnica e professionale, capace di determinare l'emancipazione della popolazione da condizioni di disagio socio-economico, e di formarne una moderna classe lavoratrice e imprenditoriale.

Lo svolgimento della ricerca si è snodato in tre momenti, distinti ma interconnessi, che si sono susseguiti secondo una metodologia che ha privilegiato



la dimensione storico-critica, per l'analisi e per l'interpretazione dell'oggetto indagato.

La prima fase è stata dedicata allo studio del dibattito scientifico nell'Italia di fine Ottocento e del suo inserimento nello scenario socio-economico e industriale europeo, per un arco cronologico compreso tra l'Unità d'Italia e il decollo industriale di epoca giolittiana (che segna anche il momento-culmine della cosiddetta "questione meridionale"). Si è, inoltre, approfondito lo studio delle politiche scolastiche messe in atto dal Regno d'Italia, al fine di favorire lo sviluppo morale e materiale del Paese, con riguardo, sia alla diffusione di una scuola elementare pubblica e gratuita, prescritta dalla Legge Casati (legge del Regno sabaudo in seguito estesa al territorio nazionale), sia alla diffusione di scuole/istituti tecnici e di scuole professionali, ad opera, congiunta, del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio e del Ministero della Pubblica Istruzione.

La seconda fase della ricerca si è concentrata sul reperimento, presso l'Archivio di Stato di Catania, di fonti documentarie che attestassero l'esistenza nella Provincia, tra il 1861 e il 1914, di scuole ed istituti afferenti ai settori dell'istruzione tecnica e professionale. L'acquisizione (e, poi, anche l'analisi critica) della documentazione ha consentito di verificare la presenza sul territorio di scuole ed istituti che, seppur in numero esiguo rispetto alle tradizionali scuole di indirizzo classico (ginnasi e licei), costituiscono testimonianza di una Sicilia (o parte di essa) disposta ad innovarsi, e ad aprire la propria economia, primariamente agricola, al settore terziario, attraverso canali nuovi di istruzione orientata allo scopo: si citano, a titolo esemplificativo, l'istituzione, a Catania, nel 1866, di una scuola di arboricoltura, e, nel 1890, di un corso superiore nella scuola di viticoltura ed enologia; come anche l'esistenza, tra il 1901 e il 1903, di un «osservatorio bacologico», di un «osservatorio di caseificio» e di vari «campi sperimentali», tra le attività della Regia Scuola agraria con Cattedra ambulante di Caltagirone.

Nel terzo e ultimo momento dello studio, l'accostamento ad una accurata relazione stilata da Giovanni Lorenzoni, delegato tecnico per la Sicilia, nell'inchiesta giolittiana sulle condizioni dei contadini meridionali (1910), ha conferito all'indagine un accento *problematizzante*, gettando luce sulle istanze storiche, sociali, culturali e politiche che hanno ritardato il decisivo decollo dell'economia siciliana nell'Italia post-unitaria, con i connessi, mancati, benefici di modernizzazione e di sviluppo civico e sociale, che avrebbero potuto compensare la scarsa capacità consociativa e l'assenza di quell'*ethos comunitario*, morale e civile, indispensabile premessa alla costituzione dell'identità nazionale.

Una analisi di tipo *storiografico* (interdisciplinare, pluralistica, critica, complessa), in quanto attività teoretica, riflessiva, che consente di risalire all'origine delle dinamiche "reali", riveste, pertanto, una funzione essenziale ai fini della ricostruzione di un quadro interpretativo sufficientemente completo e scientificamente valido, nonché uno strumento privilegiato di diagnosi del problema, anche al fine di porlo in relazione alla realtà



contemporanea per orientare interventi programmatici più mirati e consapevoli.

Vi è da aggiungere che la sottoscritta, autrice della tesi di laurea qui sintetizzata, ha continuato ad approfondire le tematiche, nel segno del Progetto ministeriale finanziato, quale vincitrice di un assegno di ricerca presso l'Unità dell'Università di Catania, guidata dal prof. Stefano Lentini.

Nel solco del medesimo PRIN, e in continuità con l'esperienza di ricerca archivistica sino ad oggi maturata, si colloca il progetto di ricerca storico-educativa *“La formazione delle maestre nella Sicilia sud orientale tra Otto e Novecento. La Real Scuola Normale Femminile di Catania (1861-1914) in una ricerca d'archivio”*, presentato, e accolto, in sede di concorso per il Dottorato in Processi Formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio (Ciclo XXXVIII) dell'Università di Catania.

#### 4) Premio “Esperienza”

Commissione: Arturo Carapella (Presidente), Micaela Desiderio, Giuseppina D'Auria, Giuseppe Terranova, Andrea Valsecchi

**Premiati: Enrico Paniccà** (presidente Mus-e del Fermano onlus) – **Carlo Pagliacci** (coordinatore locale) – **Tiziana Petti** (coordinatrice didattica)

Motivazione della Giuria: “L'originalità del progetto si accompagna al rigore metodologico della strutturazione e alla chiarezza degli obiettivi, volti ad offrire, attraverso percorsi laboratoriali ludico-artistici, modalità di inclusione e di integrazione di bambini della scuola dell'infanzia e primaria, in specie se a rischio di emarginazione e di disagio sociale”.

Presentazione del lavoro

#### **Progetto Mus-e, l'arte per l'integrazione a scuola**

*Enrico Paniccà – Carlo Pagliacci – Tiziana Petti*

MUS-E del Fermano è una onlus nata nel 2010 come filiazione di Mus-e Italia, emanazione della Fondazione Yehudi Menuhin con sede a Bruxelles. Mus-e è frutto dell'intuizione del musicista Menuhin che ha affidato alla bellezza e al linguaggio artistico un messaggio di speranza per le nuove generazioni, perché sappiano dialogare e costruire ponti anziché muri. Le attività Mus-e si esplicano in laboratori artistici multidisciplinari, progettati su temi specifici insieme ai docenti e inseriti all'interno dell'orario curricolare in realtà dove vi è una forte presenza di alunni di origine straniera o con fragilità. Il percorso è volto a stimolare la creatività e la possibilità di far emergere talenti non convenzionali nei bambini. I laboratori prevedono



18 incontri della durata di un'ora e mezza ciascuno, da gennaio a maggio, con alcune lezioni in copresenza (due/tre artisti insieme) e una lezione finale in cui "chi viene partecipa" (familiari, amici, sostenitori). Il progetto, totalmente gratuito, ha una durata triennale.

Mus-e del Fermano ha operato in tutto il territorio regionale delle Marche, con progetti su Ancona e le aree terremotate, per poi concentrarsi nella provincia di Fermo, con numeri variabili dai 300 ai quasi 500 alunni nell'anno scolastico 2019/2020.

Il progetto prevede come primo step un incontro con i dirigenti e il corpo docente per l'individuazione delle classi più bisognose. Segue una riunione operativa tra i docenti interessati e gli artisti per definire il tema e il calendario degli incontri.

Il progetto prevede anche sessioni di formazione rivolte agli artisti organizzate per lo più a livello nazionale da Mus-e Italia. Fondamentale per la prosecuzione del progetto è la costante attività di fundraising. Da segnalare il coinvolgimento di Mus-e del Fermano nella rete italiana ed internazionale Mus-e con la partecipazione a progetti europei (Erasmus+).

Tra le finalità che Mus-e persegue vi è quella di contribuire a creare una società migliore partendo dai più piccoli, e di farlo attivando tutte le sinergie possibili con i vari attori che, a diverso titolo, più sono coinvolti nel processo di sviluppo dei bambini: la scuola e la famiglia. Mus-e opera prevalentemente in contesti scolastici dove è presente il rischio di degrado sociale ed è forte il fattore emarginazione dovuto a problemi di integrazione. L'utilizzo del linguaggio artistico consente di superare eventuali difficoltà legate alla mancata conoscenza della lingua italiana e permette di superare anche barriere di tipo psicologico. Ciò che attiva un laboratorio Mus-e è un processo di crescita insieme, dove si dà spazio alle emozioni e non si ha paura di esternare i propri sentimenti e le proprie fragilità. L'artista diviene uno strumento che consente al bambino di tirar fuori la creatività, di poter usare strumenti alternativi rispetto a quelli messi a disposizione dalla scuola, e di farlo senza essere giudicato. Ne consegue un miglioramento complessivo del clima in classe che si riverbera anche nel rapporto con le famiglie, coinvolte in processi creativi insieme ai figli.

La valutazione sull'impatto delle attività Mus-e in classe è stata condotta negli anni attraverso un processo di verifica affidato a professionisti del settore.



## RECENSIONI



Egea Haffner, Gigliola Alvisi  
*La bambina con la valigia.*  
*Il mio viaggio tra i ricordi di esule al tempo delle foibe*  
Milano, Piemme, 2022  
pp. 208, € 14,00  
da 11 anni

Le foibe, l'esodo giuliano-dalmata: un pezzo di storia complesso e ancora poco noto; si può farlo conoscere ai ragazzi in chiave narrativa? Come suscitare sull'argomento una memoria condivisa e consapevole? È solo a partire dal 10 febbraio 2005, con la prima celebrazione della "Giornata del Ricordo", che la questione del confine orientale, a lungo ignorata dalle Istituzioni italiane, ha cominciato a trovare una sua collocazione nelle vicende nazionali. È importante che le nuove generazioni conoscano senza recriminazioni e faziosità ciò che è stato, per appropriarsi di una coscienza collettiva.

La "piccola storia" dell'esule Egea Haffner, dalla nascita a oggi, ben s'inserisce nella grande Storia e la contestualizza. La biografia-testimoniaza, raccontata come un'avventura, cattura, commuove, incuriosisce; si legge d'un fiato. Attorno alla vicenda personale di Egea e delle famiglie paterna Haffner e materna Cemenaro (già Kamenar) ruota la storia dei profughi giuliano-dalmati in una terra martoriata che, dalla fine della prima guerra mondiale, subisce destini alterni.

Egea Hoffner nasce a Pola nel 1941, il padre Kurt appartiene a una famiglia bilingue, tedesco-polesano, tra le più ricche della città; il fiero nonno, di origini ungheresi, non accetta di italianizzare il cognome secondo i dettami fascisti. A villa Rodinis, dai nonni, Egea, familiarmente Bibi, vive amata e felice. Una sera, però, il padre, pur non essendo fascista, colpevole di essere italiano e, anche, di conoscere il tedesco, viene prelevato dai titini e scompare, quasi sicuramente (non se ne saprà più nulla) inghiottito nelle foibe, come succede a molti altri. La

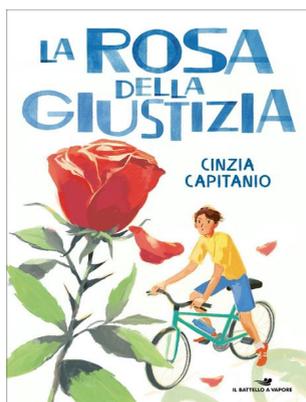


mamma, l'estate successiva, decide di abbandonare l'Istria con la bambina e di raggiungere la sorella in Sardegna, dove continua il suo lavoro di parrucchiera. La foto di Egea, che tiene in mano l'ombrello e la piccola valigia di cartone con la scritta "Esule giuliana N. 30001" (il numero degli italiani residenti a Pola in quel momento) sul set allestito per l'occasione dallo zio paterno a Villa Rodinis diventa, dalla fine degli anni '90, l'icona-simbolo dell'esodo giuliano-dalmata e, non a caso, anche la foto-copertina del libro. Poi, appena la famiglia Haffner si trasferisce a Bolzano, Egea va a vivere lì con i nonni, lo zio Alfonso e la zia Ilse, che la cresce come una figlia. A una festa in città incontra il marito, con cui attualmente vive a Rovereto. "La mia geografia del cuore ha i colori, gli odori di Pola, quando Pola era Italia... e molto amore", dice Egea, perché i confini geografici non coincidono con quelli del cuore. Il destino dei profughi, ieri come oggi, è diverso da quello degli emigranti: i primi hanno solo un passato, i secondi, invece, una meta e il sogno di una vita migliore.

Un testo ricco di stimoli, che affronta per la prima volta nella narrativa per ragazzi una realtà storica ignorata e talvolta strumentalizzata; scritto con grande rispetto, scevro da giudizi, invita a riflettere; interessante, piacevole per ragazzi e non.

*Lucia Zaramella*





Cinzia Capitanio  
*La rosa della giustizia*  
Prefazione di Giovanni Chinnici  
Collana «Il battello a vapore»  
Milano, Piemme, 2022  
pp. 190, € 15,00  
da 12 anni

Romanzo interessante, ricco di informazioni, avvincente, pur nella trattazione di tematiche complesse, narrato con levità. Non è semplice, infatti, parlare ai ragazzi, ai giovani di droga, traffici illeciti, riciclaggio di denaro, mafia, attentati e stragi, giustizia e collaboratori di giustizia, libertà, ma è urgente e necessario. Il male si vince se si riconosce, afferma il nonno, uno dei protagonisti dell'opera; far maturare una nuova coscienza civile è uno degli obiettivi del giudice Rocco Chinnici (a lui è dedicato il libro), quando va nelle scuole a incontrare i ragazzi, già negli anni Ottanta, epoca in cui nessun magistrato lo fa. Marco, un tredicenne nato e cresciuto in Veneto da genitori siciliani, fa parte di una *baby gang*. Dopo l'aggressione del branco a un ragazzino, per allontanarlo dal gruppo, il padre lo accompagna dal nonno paterno a San Ciro, Trapani, a trascorrere i due mesi estivi. Il ragazzino è furioso, scalpita, insulta, si annoia in mezzo alle pecore e al "niente" che lo circonda, vuole scappare. Cambia atteggiamento quando conosce Davide e la sua graziosa gemella Nina, due coetanei, con cui inizia a divertirsi e a stringere amicizia. Un giorno ai due si unisce il loro fratello più grande con altri amici, un gruppetto inquietante, e ben presto le cose precipitano. Marco viene coinvolto in sfide sempre più pericolose, finché scopre che questi giovani violenti sono implicati nel traffico di droga della mafia e vengono catturati dalle forze dell'ordine. Intanto tra nonno e nipote il rapporto migliora: il nonno gradualmente, ma con fermezza fa conoscere a Marco aspetti del proprio passato, della sanguinosa guerra di mafia nella Sicilia degli anni '80. Via via il nipote è sempre più interessato ai racconti del nonno, impara a stimarlo; vuole sapere e conoscere, contagia anche i suoi nuovi amici Davide e Nina. Insieme i tre ragazzi scoprono la figura del giudice Chinnici, la sua lotta per la giustizia e il suo amore per le rose, da cui è mutuato il titolo del libro. Il lavoro giudiziario del magistrato ha dato origine al pool antimafia, alle indagini patrimoniali, alla ricerca degli intrecci tra mafia e politica, sfociati, poi, con Falcone e Borsellino, nel maxiprocesso conclusosi con 19 erga-



stoli e 327 condanne. Marco con gli amici conosce tanti uomini coraggiosi, acquisisce molte informazioni e capisce che scegliere la legalità rende davvero liberi. Un romanzo di formazione, che stimola e affascina; intreccia sapientemente la storia evolutiva, personale di Marco con la macrostoria del giudice Rocco Chinnici. Invita a riflettere, a guardare con speranza al futuro, ad avere fiducia nell'adulto. Il nonno, Rocco Chinnici e i tanti "eroi" morti nella lotta alla mafia e all'illegalità sanno offrire una visione valoriale, che dà senso alla vita.

*Lucia Zaramella*





Chiara Valentina Segré, Barbara Mazzolai  
*L'incredibile plantoide e i superpoteri  
del regno vegetale*  
Ill. di Veronica Carratello  
Collana «I libri dell'Orto»  
Firenze-Trieste, Editoriale Scienza, 2022  
pp. 64, € 15,90  
da 8 anni

Un drone, tre amici, il Plantoide, le piante sono i protagonisti di questo libro di narrativa scientifica, affascinante, ricco d'informazioni, ben costruito. Il lettore si addentra, come in una caccia al tesoro, nel regno vegetale per carpirne i segreti, le eccezionali caratteristiche, fonte di ispirazione, in passato come oggi, per tante scoperte scientifiche, tecnologiche e per la robotica bioispirata. Una domenica tre ragazzini, Barbara, Vittorio e Samira, volendo recuperare il loro drone, impigliatosi tra i rami di un leccio, per caso s'intrufolano nell'Istituto Italiano di Tecnologia, uno dei centri internazionali di robotica più importanti e all'avanguardia. Sono sbalorditi dal signor Plantoide, un piccolo albero meccanico parlante, ispirato alle radici delle piante. Il simpatico robot pianta, costruito in loco da Barbara Mazzolai, si rivela un esperto conoscitore delle piante, di cui esplicita le moltissime peculiarità. I loro eccezionali superpoteri, sottolinea, hanno suggerito moltissime invenzioni: ad esempio il velcro delle scarpe che i ragazzi indossano, è stato copiato dagli uncini della bardana. Molte sono le informazioni e le curiosità sul mondo vegetale che il Plantoide fa scoprire a Barbara, Vittorio e Samira: dal ciclo della vita delle 350 mila specie di piante, finora conosciute, alle straordinarie capacità che gli scienziati usano come modello per i loro progetti. Già Leonardo da Vinci imitò i semi dell'acero per la sua macchina con pale rotanti. Le piante si adattano a tutto, reagiscono anche alla forza di gravità, ad esempio nella Stazione Spaziale Internazionale, c'è una mini serra in microgravità. Le nanostrutture della pollia condensata, invece, vengono studiate per creare tessuti iridescenti, freschi; l'effetto autopulente del loto è analizzato per creare vernici e tessuti sempre asciutti e puliti. E, poi, ci sono grattacieli, città galleggianti, che si rifanno alle complesse architetture vegetali. La nuova sfida è riuscire a creare batterie elettriche vegetali: si è scoperto, infatti, che la pagina superiore delle foglie funziona come un piccolo generatore elettrico.



Lo studio delle piante, dunque, è una via da percorrere per trovare soluzioni tecnologiche innovative e, soprattutto, ecosostenibili. Il prossimo futuro, spiega il Plantoide, è legato al progetto *GrowBot*, cioè alla costruzione di robot che si comportano come piante rampicanti e si adattano all'ambiente circostante. Fantascienza? Assolutamente no...ricerca scientifica!

Un testo illustrato che abbina il rigore scientifico alla piacevolezza della narrazione; completa la Collana "I libri dell'Orto", edita per celebrare gli 800 anni dell'Università di Padova e l'istituzione dell'Orto botanico (1545), il più antico orto universitario del mondo. Da non perdere.

*Lucia Zaramella*



## Appello Crediti Universitari per “L’insegnamento di Pedagogia della Biblioteca Scolastica” nell’ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria

«È dimostrato che, quando bibliotecari e insegnanti lavorano insieme, gli studenti raggiungono livelli più alti di alfabetismo, nella lettura, nell’apprendimento, nella capacità di risolvere problemi e nelle abilità relative alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione» (*Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica. La biblioteca scolastica nelle attività di insegnamento e apprendimento per tutti*).

Di sempre maggiore considerazione è oggetto la Biblioteca Scolastica Innovativa-BSI, in particolare a partire dalla specifica destinazione riservatela con l’#Azione 24, nell’ambito del PNSD (ottobre 2015), conseguente alla legge 13 luglio 2015, n. 107, e dalle relative iniziative collaterali che ne hanno promosso e/o confermato lo sviluppo.

Oggi è notevole il numero di Reti di BSI, nate anche grazie ai finanziamenti messi a disposizione dal MI e dal MIC, o da entrambi i dicasteri, dal PNSD in poi.

Delle Reti – coordinate dal CRBS-Coordinamento Reti di Biblioteche Scolastiche, che fa capo al Liceo “M. D’Azeglio” di Torino – e delle loro molteplici iniziative didattico-educative si possono vedere i dati continuamente aggiornati nel sito SIBIS – Sistema Integrato Biblioteche Scolastiche Innovative (<https://www.bibliotecheinnovative.it/>), realizzato dall’I.C. “G. Perlasca” di Roma, sotto l’egida del Ministero dell’Istruzione.

Attività di formazione si stanno realizzando, attraverso le Reti, sia per sensibilizzare i dirigenti scolastici sull’importanza della funzione educativa della biblioteca scolastica, sia per permettere ai docenti incaricati di gestire questo fondamentale spazio educativo della Scuola, di acquisire le necessarie competenze per svolgere con efficienza e capacità il proprio compito.

La biblioteca scolastica è, infatti, ambiente educativo che deve essere gestito da personale qualificato e dedicato, che sappia svolgere efficacemente le attività di promozione della lettura e della ricerca, in contesti tradizionali e digitali, volti al miglioramento continuo nei processi d’insegnamento e di apprendimento, per il successo formativo e lo sviluppo personale delle allieve e degli allievi, a partire dai primi gradi della loro frequenza scolastica.

Manca, tuttavia, in ambito accademico, un insegnamento specifico che permetta, almeno ai futuri insegnanti della scuola dell’Infanzia e Primaria, di acquisire



le competenze di base necessarie per istituire/mantenere e/o sviluppare il fondamentale spazio per la lettura e la ricerca, costituito dalla Biblioteca scolastica.

I firmatari di questo appello chiedono, pertanto, che, in attesa del riconoscimento giuridico della figura del docente-bibliotecario scolastico, siano attribuiti **quattro crediti** per lo svolgimento dell'insegnamento di **Pedagogia della Biblioteca Scolastica** nell'ambito del **Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria**, in collegamento, preferibilmente, con l'insegnamento di **Storia della Letteratura per l'Infanzia**.

Per aderire:

<https://aspei.it/appello-crediti-universitari-per-la-pedagogia-della-biblioteca-scolastica/>

