

Competenze di cittadinanza e insegnamento universitario. Dalla progettazione ai risultati di apprendimento

Citizenship skills and university teaching. From course design to learning outcomes

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Catholic University of the Sacred Heart (Milan, Italy) | renata.vigano@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Viganò, R. (2021). Citizenship skills and university teaching. From course design to learning outcomes. *Pedagogia oggi*, 19(2), 37-45.

Copyright: © 2021 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. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-05>

ABSTRACT

This contribution provides a critical assessment of the epistemological and methodological foundations of citizenship education, as well as of the design, implementation and some initial results of curricular courses in higher education, which offer initial training to professionals in the fields of pedagogy and education. Also in a context of distance learning, a teaching method centered on the proposal of practical activities, on formative evaluation, as well as on self-evaluation and critical reflection on the student's own learning process, was put in place. This method seems to contribute to students' development, integrating cultural and professional skills with listening and mediation skills, an ability to be proactive in a context of constraints, a sense of belonging to the group, and the enhancement of diversity being understood as a wealth.

In riferimento all'educazione alla cittadinanza, il contributo presenta in chiave critica i fondamenti epistemologici e metodologici, la progettazione, lo svolgimento e una parte dei primi riscontri di alcuni insegnamenti curricolari nei corsi di studio universitari rivolti alla formazione di figure professionali in campo pedagogico ed educativo-formativo. Anche in un contesto di DAD, la didattica centrata sulle competenze, l'esercizio pratico di queste e la valutazione formativa lungo tutta la durata dell'insegnamento, la proposta di attività collaborative e la sollecitazione sistematica di autovalutazione delle task realizzate e di metariflessione sul percorso di apprendimento da parte degli studenti, concorrono a sviluppare e consolidare in maniera integrata competenze culturali e professionali e competenze di ascolto, mediazione, capacità propositiva in un contesto di vincoli, senso di appartenenza al gruppo, avvaloramento delle diversità come ricchezza.

Keywords: Citizenship, Competences, Professional Skills, Assessment, Distance Learning

Parole chiave: Cittadinanza, Competenze, Professionalità, Valutazione, DAD

Received: September 3, 2021
Accepted: October 20, 2021
Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Renata Viganò, renata.vigano@unicatt.it

1. L'università come luogo di formazione alla cittadinanza

La formazione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza riguarda l'istruzione superiore tanto quanto ogni altro livello e settore dell'istruzione; la laurea sancisce il possesso di competenze che permettono di accedere a ruoli professionali con responsabilità decisionali nei vari ambiti della sfera lavorativa, sociale e civile.

Più in generale, l'università come istituzione svolge una funzione rilevante per le condizioni che concorrono alla qualità della vita civile. Tra le caratteristiche fondamentali dell'istruzione superiore in Europa, come delineate dai ministri EHEA (Spazio europeo dell'istruzione superiore) nel maggio 2018, figurano infatti i valori fondamentali della libertà accademica, dell'autonomia istituzionale e della partecipazione degli studenti e del personale alla governance degli istituti.

Tra i compiti distintivi dell'università vi è lo sviluppo del sapere attraverso la ricerca la quale è un fattore essenziale per la promozione della cittadinanza democratica. Fornisce infatti nuove conoscenze necessarie per capire e orientare l'evoluzione delle strutture, dei processi e dei comportamenti economici, sociali e politici; contribuisce all'acquisizione del pensiero critico da parte degli studenti in virtù del contatto con la ricerca, permettendo loro di conoscerne il valore ma altresì i limiti connessi con i processi di produzione, comunicazione, impiego e purtroppo abuso e manipolazione della conoscenza; prepara i futuri ricercatori conducendoli ad acquisire sia conoscenze teoriche, metodologiche e tecniche, sia consapevolezza dei risvolti etici e sociali della ricerca.

I programmi di studio basati sulle competenze rappresentano ormai l'approccio dominante nello Spazio europeo dell'istruzione superiore, volto ad aumentare l'occupabilità dei laureati. Questo obiettivo ancorché importante non è però l'unico, giacché gli scopi dell'istruzione superiore sono plurimi, come stabilito nella raccomandazione CM/REC/2007/6§5 del Comitato dei ministri agli Stati membri riguardo alla responsabilità pubblica per l'istruzione superiore e la ricerca; i programmi in oggetto “permettono anche di considerare e articolare i nostri valori, atteggiamenti morali ed etici – e di incorporarli nei curricula” (Adam, 2010, p. 219).

I documenti politici europei sottolineano ripetutamente questo aspetto dell'apprendimento e dell'insegnamento. Nello sviluppo del processo di Bologna, il comunicato di Yerevan (2015) indica che i programmi di studio dovrebbero permettere agli studenti di sviluppare le competenze che soddisfino al meglio le aspirazioni personali e le esigenze della società, in forza di attività di apprendimento efficaci. Il comunicato di Parigi (2018) afferma che l'istruzione superiore, offrendo agli studenti e agli altri discenti opportunità di sviluppo personale permanente, migliora le loro prospettive di occupazione e li stimola a essere cittadini attivi nelle società democratiche.

Tali dimensioni non sempre primeggiano nei programmi di studio; vi sono tuttavia buone pratiche diffuse anche a livello internazionale. Tra le varie iniziative scaturite dalla cooperazione fra istituti di istruzione superiore merita ricordare il progetto *Tuning*, avviato nel 2000 e ad oggi in corso, per la sua ampia diffusione e notorietà. Persegue l'implementazione del processo di Bologna ossia l'armonizzazione dei vari percorsi di studio nelle università in virtù di una comune metodologia per progettarli, revisionarli, svilupparli, attivarli e valutarli; tra le competenze considerate non specifiche ai vari campi di studio ma trasversali e pertinenti per ciascuno di essi, molte appaiono connesse con la cittadinanza democratica: capacità di essere critici e autocritici, consapevolezza delle pari opportunità e delle questioni di genere, impegno per la sicurezza, capacità di agire sulla base di ragionamenti etici, abilità interpersonali e d'interazione, capacità di agire con responsabilità sociale e consapevolezza civica, apprezzamento e rispetto per la diversità e la multiculturalità ecc.

Una recente analisi delle soluzioni adottate nei vari contesti di istruzione e formazione superiore, curata dal Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2019) approda a delineare in sintesi tre modalità con cui l'educazione alla cittadinanza è inserita nei programmi di studio, talvolta compresenti: in forma di un'unica disciplina o insegnamento specifico; caratterizzante alcune discipline curriculari; come tema trasversale incorporato in tutti gli argomenti disciplinari o più ampiamente nell'impianto complessivo del percorso di studi. È superfluo in questa sede soffermarsi sulle ragioni dell'adozione di questa o quella soluzione, per lo più connesse con caratteristiche e vincoli di contesto, o sui punti di forza e punti di debolezza di ciascuna; serve invece osservare che gli studi in campo psico-sociale e pedagogico-educativo per un verso, gli indirizzi e i programmi espressi dalle *policy* internazionali per altro verso, privilegiano l'adozione di un

approccio globale e pervasivo di tutti gli aspetti della vita e dell'esperienza accademica così che la formazione alla cittadinanza si integri con l'esercizio attivo della medesima (cfr. *Council for Cultural Cooperation*, 2000).

Ciò implica la messa in atto di un sistema di azioni, così sintetizzabili:

- a. assicurare che in aula gli studenti possano praticare la libertà accademica e discutere apertamente anche quando le loro opinioni sono controverse. Occorre suscitare un clima di classe aperto e partecipativo che permetta a ciascuno di condividere le proprie esperienze, esprimere opinioni, concorrere alla definizione e al rispetto delle regole di base come l'ascolto e il rispetto degli altri;
- b. offrire agli studenti l'opportunità di essere soggetti attivi del loro apprendimento, per esempio privilegiando quello cooperativo;
- c. sostenere la collaborazione fra docenti per includere nelle attività didattiche modalità atte a promuovere la cittadinanza democratica e riflettere sulla pratica come fattore che può facilitare o ostacolare l'equità di accesso all'apprendimento;
- d. sviluppare *partnership* con soggetti esterni per offrire agli studenti opportunità di realizzare esperienze di cittadinanza in contesto reale, per esempio in ambiti lavorativi o di volontariato;
- e. dare agli studenti la possibilità di problematizzare le questioni, indurli a considerare e discutere prospettive diverse da quelle personali, orientarli a partecipare in maniera attiva e responsabile ai processi decisionali, anche istituzionali, e ad azioni volte a produrre cambiamenti condivisi.

In linea con l'orientamento prevalente che attribuisce il compito di educare alla cittadinanza all'istituzione nel suo complesso (Missira, 2019; Council of Europe, 2018) il *Research Framework for Competences of Democratic Culture* del Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2018) individua sei aree di lavoro principali, assunte anche per la formazione universitaria: il curriculum, la didattica, la valutazione, la formazione dei docenti, lo stile di governo dell'istituzione, il clima relazionale, la prevenzione della radicalizzazione che induce l'estremismo violento e il terrorismo.

Gli indirizzi metodologici espressi in tale documento trovano consonanza con un approccio pedagogico alla formazione alla cittadinanza (Council of Europe, 2018, vol. 3). Le competenze per la cittadinanza democratica possono essere sviluppate in forza del processo di apprendimento sollecitato, del contenuto proposto o di una loro combinazione. La progettazione didattica del docente deve includere opportunità di apprendimento attraverso l'esperienza volte a sviluppare atteggiamenti di rispetto e di apertura, indurre al confronto aperto con idee e modalità di lavoro diverse da quelle individuali orientando alla ricerca di soluzioni condivise e al consolidamento della capacità di considerare le prospettive altrui, sollecitare e affinare la capacità di analisi e discussione per sviluppare un accostamento non superficiale a idee e situazioni, prevedere opportunità adeguate per l'esercizio della riflessione e della metariflessione per alimentare la consapevolezza critica, offrire occasioni di apprendimento cooperativo finalizzate alla realizzazione di "prodotti" comuni da presentare e argomentare come approdo concreto delle attività di analisi, confronto e riflessione.

Si coglie l'assonanza fra tali indicazioni e gli approcci didattici ampiamente suffragati dalla ricerca pedagogico-educativa. Si può menzionare l'influsso esercitato dallo stile d'insegnamento del docente (Summerlee, Murray, 2010), dal modo in cui agisce e comunica, incoraggia o limita il confronto aperto con gli studenti riguardo a obiettivi, contenuti, materiali didattici e valutazione (Grasha, 1994) ossia, in termini generali, dall'esperienza vissuta di cittadinanza democratica resa possibile allo studente (Bergmark, Westman, 2016). Attingendo a fonti scientifiche internazionali (Kagan, Kagan, 2009) i documenti del Consiglio d'Europa argomentano l'assunzione di metodi e approcci *process-oriented*, volti a sviluppare le competenze di cittadinanza in virtù della loro mobilitazione in processi fra cui l'apprendimento cooperativo, quello basato su progetti, il *service-learning* ecc. (Brett et al., 2009; Council of Europe, 2010).

Tale indirizzo didattico implica l'impiego di metodi valutativi coerenti, essi stessi occasioni per esercitare le competenze di cittadinanza giacché incentrati sull'analisi del processo di apprendimento come il diario aperto, il portfolio riflessivo, le riflessioni autobiografiche strutturate ecc. (Council of Europe, 2018, vol. 3; Isaacs et al., 2013; Griffith et al., 2016; Torney-Purta et al., 2015).

2. Il progetto

Nel quadro tratteggiato è possibile situare un'esperienza sviluppata in alcuni insegnamenti universitari, di seguito presentata nei suoi aspetti essenziali. In coerenza con la linea argomentativa del presente contributo, l'obiettivo perseguito non è resocontare nei particolari una ricerca-intervento la qual cosa implica sviluppi ulteriori – ora in corso - nell'analisi delle informazioni e nella presa in conto di disegni d'indagine articolati. Si intende piuttosto corroborare la riflessione con gli spunti offerti dall'esperienza di un progetto formativo volto a promuovere apprendimenti disciplinari integrati in una prospettiva professionale e personale inclusiva anche delle dimensioni di cittadinanza democratica.

La didattica degli insegnamenti in parola è l'approdo di un percorso di progressiva revisione e perfezionamento da parte del docente alla luce dell'esperienza e della ricerca in argomento, anche a fronte del mutare delle caratteristiche degli studenti; non è stata perciò progettata in funzione dello sviluppo specifico delle competenze di cittadinanza. L'attenzione a queste ha però indotto a considerare la loro convergenza con buona parte delle competenze perseguite.

2.1 Contesto e partecipanti

Hanno partecipato studenti del primo e secondo anno di un Corso di Laurea Magistrale nell'area delle Scienze della Formazione e del quarto anno del Corso di Laurea a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria. Vincoli di contesto hanno reso necessario il campionamento di convenienza: data la genesi del progetto menzionata poco sopra, sarebbe stato prematuro – anche a motivo del lungo periodo di peculiarità organizzativa della didattica indotto dalle condizioni pandemiche – estenderlo ad altri docenti e studenti pur se questa ipotesi è allo studio. L'analisi e l'interpretazione necessitano perciò cautela e senso critico. Tale situazione ha tuttavia favorito l'osservazione partecipe del processo di didattico, il *tuning* in tempo reale dell'azione docente, la conoscenza approfondita dell'intreccio complesso di aspetti e dinamiche implicati (Bogdan, Biklen, 2007) a vantaggio di un continuo affinamento progettuale.

L'esperienza è stata proposta agli studenti frequentanti giacché negli anni precedenti si è rilevato che quanti non frequentano faticano a trarre equivalente profitto dall'impostazione didattica qui descritta; per equità a costoro è stato indicato un programma differenziato, a parità di contenuti e impegno richiesto. Ogni studente è però informato di entrambe le modalità didattiche di cui il docente chiarisce motivazioni e tipo di impegno richiesto, ed è libero di optare per l'una o l'altra; la frequenza non è perciò oggetto di controllo: di là dal numero di ore frequentate è lasciato allo studente stimare la propria capacità o meno di restare in continuità con lo svolgersi dell'insegnamento e scegliere. L'esperienza qui documentata si riferisce all'a.a. 2019/2020.

I 245 studenti coinvolti sono così suddivisi: 66 al primo anno di corso della LM, 37 al secondo, 142 al quarto anno di SFP; l'età varia tra i 22 e i 41 anni (media 26,28 anni; moda 22); 96% sono donne. Circa il 32% non ha esperienze lavorative, il 27% fa lavori occasionali, il 23% ha un lavoro part time e il 18% con un impegno superiore; le aree di lavoro sono per lo più l'educativo-formativa, l'intervento sociale, l'animazione e l'insegnamento. Molti studenti prestano volontariato, con impegno variabile per ore e funzioni.

2.2 Procedura

Entrambi i Corsi di Studio hanno un robusto impianto teorico e culturale e una declinazione professionalizzante; è però solo minimamente presente l'area metodologica, cui appartengono gli insegnamenti in parola. Per la LM questi ultimi sono un annuale al primo anno e un semestrale al secondo, scelto dagli studenti in opzione a un altro insegnamento, volti a sviluppare competenze metodologiche riguardanti nel primo la progettazione e nel secondo la valutazione in campo educativo e formativo; l'area professionale di riferimento sono i servizi alla persona. Per il CdS in SFP l'insegnamento è semestrale e inerisce i metodi e gli strumenti per la valutazione nella scuola. Per tutti e tre gli insegnamenti l'attività in aula integra lezioni esplicative, presentazioni di esempi, analisi di casi, discussione, esercitazioni pratiche e lavoro in

gruppo, accompagnamento alla realizzazione di compiti pratici proposti. Al termine di ogni lezione il materiale didattico impiegato o segnalato è messo a disposizione degli studenti tramite la piattaforma LSM in adozione all'Ateneo.

Ogni 3-4 settimane il docente propone un'attività da realizzare autonomamente, parte in piccolo gruppo e parte individualmente. Le attività vertono sui temi e sulle competenze sino a quel momento oggetto del corso e si concretizzano per il primo anno della LM nella ideazione ed elaborazione progressiva di un progetto, per il secondo anno nella progettazione di un dispositivo valutativo; ciascun gruppo sceglie liberamente il progetto da sviluppare e l'oggetto su cui elaborare il dispositivo valutativo. Agli studenti di SFP sono proposte tre attività successive: l'analisi critica di una situazione di valutazione vissuta come studenti; la costruzione di una rubrica valutativa delle competenze dell'insegnante; l'ideazione ed elaborazione di una prova valutativa a loro scelta. Ogni attività assegnata è presentata in aula dal docente; per ciascuna gli studenti ricevono un foglio esplicativo particolareggiato corredato da domande-guida e dai criteri di valutazione dell'attività - previamente concordati, un format in cui presentarla, eventuali letture e materiali di supporto aggiuntivi.

I partecipanti dispongono di un periodo fra le tre e le quattro settimane per realizzare l'attività, possono chiedere al docente supporto e chiarimenti che sono per lo più condivisi in aula attivando lo scambio con gli altri gruppi; a tale scopo hanno a disposizione anche un forum sulla piattaforma didattica; in queste interazioni il docente non si sostituisce al loro lavoro ma li indirizza verso le strategie da impiegare. Come parte integrante di ogni attività gli studenti sviluppano e restituiscono al docente un'analisi critica autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e una metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto; anche per svolgere queste parti hanno a disposizione un set di domande-guida per orientare e sistematizzare la riflessione. Circa tre settimane dopo la data di consegna ciascun gruppo riceve la valutazione del compito realizzato inclusiva di una restituzione specifica riguardo alla corrispondenza ai criteri valutativi. Il primo momento d'aula successivo è aperto alla discussione sull'attività compiuta.

Gli insegnamenti in parola integrano nei loro obiettivi formativi le competenze disciplinari specifiche, quelle riconducibili alle *soft skills* e, con riferimento al tema del presente contributo, alla cittadinanza; contenuti e metodi del progetto didattico descritto risultano perciò in linea con l'approccio *process-oriented* (cfr. punto 1): sollecita apertura e rispetto dell'altro, induce al confronto con idee e modalità di lavoro diverse dalle individuali e alla ricerca di soluzioni condivise, stimola l'analisi e la discussione per un accostamento non superficiale a condotte, idee e situazioni, prevede opportunità per esercitare la riflessione e la metariflessione individuali, offre occasioni di lavoro cooperativo finalizzate a presentare un risultato comune argomentandolo.

3. Primi risultati

3.1 Analisi

La parte di analisi qui presentata si sofferma su due tipi di informazioni fra quelle rilevate¹.

I dati sull'apprendimento disciplinare attestato dai compiti elaborati dagli studenti corrispondono al voto registrato all'esame da ciascun studente, ricavato dalla media ponderata dei voti conseguiti a ogni compito.

Le informazioni contenute in ciascun compito nelle sezioni dedicate rispettivamente all'analisi critica autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e alla metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto sono state analizzate con un approccio *bottom-up* muovendo dai temi contenuti nelle descrizioni dei partecipanti (Rapley, 2011; Richards, 2015; Sorzio, 2005; Coggi, Ricchiardi, 2005) in quattro

1 L'insieme dell'analisi non è riportato in questa sede poiché non direttamente connesso con i temi oggetto di questo contributo; per le medesime ragioni anche si forniscono solo alcune specificazioni metodologiche essenziali e non approfondimenti particolareggiati. La presentazione riprende lo schema proposto in altra pubblicazione dell'autore – inerente altri studenti e temi – giacché funzionale anche alla presente indagine e alla comprensione del lettore. I valori presentati riguardano la totalità del campione; eventuali differenze fra i tre insegnamenti sono oggetto di approfondimenti successivi.

fasi successive: sono stati prima annotati puntualmente gli argomenti tratti dalla lettura e rilettura dei testi tramite l'impiego del *sentence-by-sentence coding*, ove necessario integrato dal *line-by-line coding* (cfr. Elliot, 2018; Auerbach, Silverstein, 2003; Saldaña, 2016; Holton, 2011); si è poi proceduto a una prima categorizzazione dei temi rilevati raggruppati per analogia semantica e concettuale, in relazione agli obiettivi dell'esperienza e ai suoi fondamenti teorici, annotando contestualmente la ricorrenza dei singoli temi; in seguito le categorie sono state confrontate fra loro e ove opportuno precisate o rimodulate correggendo l'assegnazione dei temi (Johnson, Christensen, 2004; Saldaña, 2016), pervenendo così a identificare cinque macro-categorie principali (cfr. punto 4.2.); categorie e temi sono stati infine confrontati con alcune dimensioni principali delle competenze di cittadinanza. Durante l'analisi i temi e i diversi livelli di categorie sono stati ripetutamente confrontati con i dati originali per garantire aderenza a questi ultimi.

4. Riscontri principali

4.1 Risultati accademici

Nell'insieme la distribuzione dei voti attesta risultati incoraggianti, come illustra il Grafico 1.

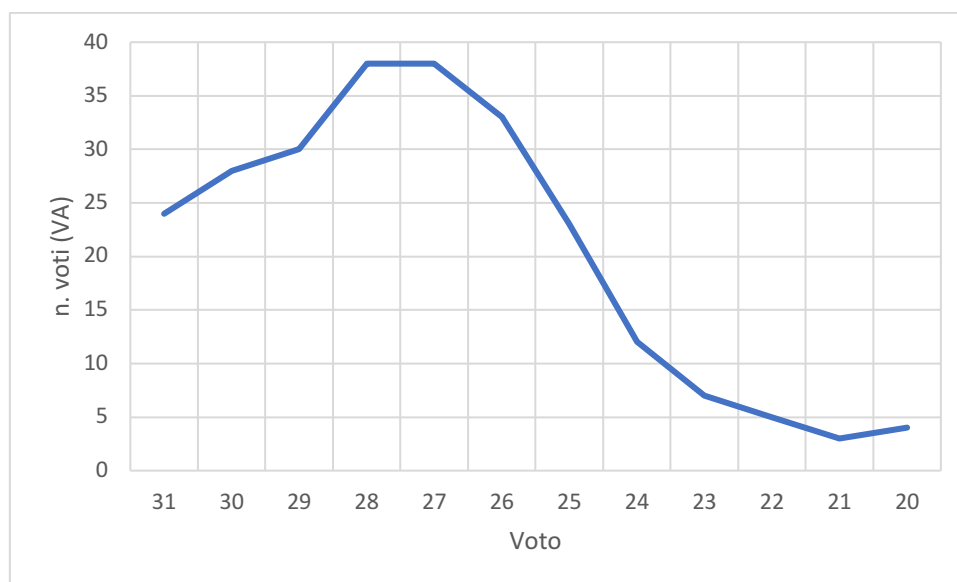


Grafico 1 – Distribuzione esiti conseguiti all'esame finale

La media corrisponde a 27,26 e il valore modale è 28-27. Il 49% degli studenti ha conseguito un livello eccellente (da 30 e lode a 28), il 29% buono (27 o 26), il 22% discreto o sufficiente (da 25 a 20).

La comparazione con le votazioni riportate dagli studenti non frequentanti non può pretendere consistenza metodologica data la non equivalenza fra le due popolazioni; è tuttavia interessante notare che la media dei voti di costoro è 26,13 con valore modale 25-26.

4.2 Riflessione critica autovalutativa e metariflessione

Di seguito si riportano le cinque macro-categorie principali individuate al termine della terza fase di analisi con alcuni esempi di temi in essi ricompresi così come definiti a valle della seconda: attività di insegnamento/ apprendimento (lavori di gruppo, coinvolgimento attivo degli studenti, responsabilità dello studente nell'apprendimento ecc.); comunicazione (ascolto, interazione ecc.); insegnante come agente (stimolo alla rielaborazione personale e al confronto critico, ambiente di apprendimento aperto ecc.); studente come agente (contributo personale all'apprendimento di tutti, imparare dagli altri, difficoltà e responsabilità

di scegliere ecc.); crescita personale e professionale (autonomia e responsabilità, mediare fra posizioni contrastanti, consapevolezza della complessità, rispetto degli impegni ecc.).

Nelle riflessioni di ciascun studente sono presenti aspetti riferibili a tutte e cinque le categorie; particolare attenzione è data a temi collegati all'idea di essere soggetti attivi e responsabili del proprio apprendimento e dell'esito del lavoro di squadra, come attesta la numerosità delle considerazioni confluenti nelle categorie "studente come agente" e "crescita personale e professionale". A tale visione sono riconducibili anche le specificazioni indicate nelle categorie "attività di insegnamento/ apprendimento", "comunicazione" e "insegnante come agente" nelle quali ricorrono temi connessi con la capacità di ascolto e di relazione, di critica costruttiva e di apertura.

Il grafico 2, di seguito, descrive per ciascuna categoria l'ammontare complessivo delle singole osservazioni degli studenti; molti ne hanno formulata più d'una e tutte sono state computate.

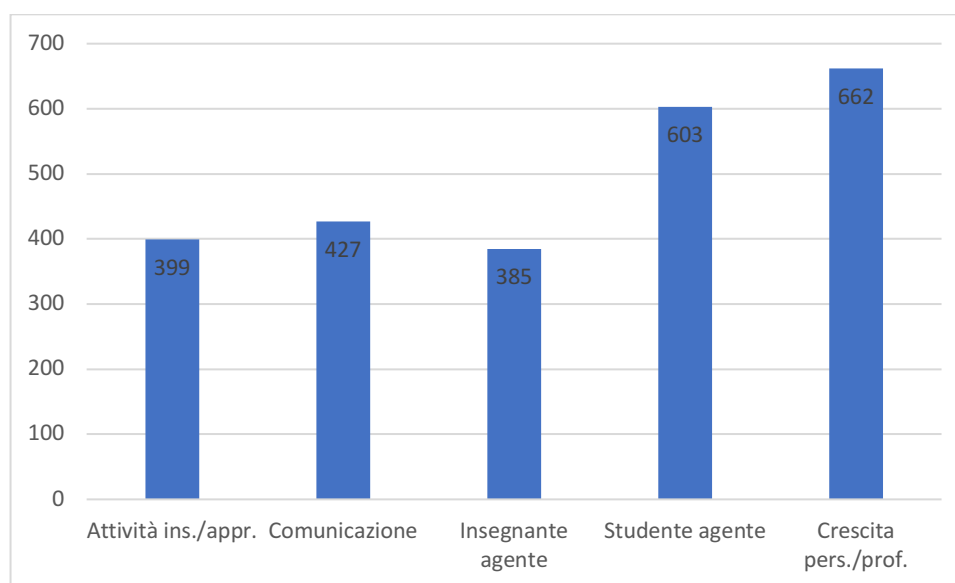


Grafico 2 – Numero complessivo di osservazioni corrispondenti a ciascuna macro-categoria

È possibile rilevare la ricorrenza dei riferimenti a competenze di cittadinanza, nonché il riconoscimento della validità del progetto didattico in ordine ad esse: il rispetto, l'avvaloramento della diversità, la flessibilità e adattabilità, la conoscenza e comprensione critica di sé e degli altri, l'assunzione di responsabilità, la capacità di considerare opinioni diverse, la mediazione ecc. Le occorrenze e i contenuti del macro-tema "crescita personale e professionale" confortano l'ipotesi che l'architettura didattica stimoli lo sviluppo di competenze non solo disciplinari ma anche trasversali, legate all'esercizio di una cittadinanza responsabile.

Le parole degli studenti indicano che, sollecitati da una proposta esigente, hanno avuto qualche difficoltà ad adattarsi al lavoro richiesto ma lo hanno progressivamente fatto proprio e ne hanno riconosciuto i benefici sul piano della formazione sia disciplinare sia personale e professionale; le loro considerazioni trovano uno sfondo integratore ulteriore in un'accresciuta consapevolezza delle loro responsabilità in un contesto di rapporti sociali orientati da regole e valori essenziali corrispondenti a quelli della cittadinanza democratica. Danno inoltre risalto alla loro partecipazione attiva supportata da opportunità di riflessione e autovalutazione; apprezzano la didattica sfidante che, pur disorientante, motiva l'apprendimento e aiuta ad attivare risorse personali per un bene condiviso.

5. Spunti di riflessione critica

L'atteggiamento positivo degli studenti rispetto al corso e al docente impone prudenza interpretativa e necessita sviluppi d'indagine. Costoro frequentano una Facoltà di Scienze della formazione ed è verosimile

che siano sensibili alle dimensioni su cui si è chiesto loro di impegnarsi e riflettere; occorrerebbe perciò estendere l'esperienza a popolazioni diverse per corso di studi e area disciplinare.

Assunte le suddette cautele, i riscontri quantitativi e qualitativi raccolti paiono suffragare gli orientamenti internazionali circa i fattori che favoriscono lo sviluppo di competenze di cittadinanza democratica. L'a.a. in esame ha visto peraltro l'irrompere dell'emergenza pandemica Covid-19; fra gli insegnamenti qui considerati, i due semestrali non ne hanno risentito giacché conclusi nel primo semestre mentre l'annuale è proseguito nel secondo integralmente a distanza, sincrona e asincrona. La drammaticità del periodo e lo scenario inedito hanno generato una fatica oggettiva per docente e studenti e la necessità di ricalibrare il contratto formativo stabilito; il confronto fra gli esiti di apprendimento del primo semestre e quelli del secondo permette tuttavia di asserire che l'impatto su questi non è stato deflagrante. Si potrebbe addirittura ipotizzare che le competenze personali, sociali e collaborative sollecitate e in parte già fatte proprie dagli studenti siano state una risorsa per affrontare la situazione. Solo una ricerca di lungo periodo può verificarne la fondatezza di simile ipotesi che dischiude però piste di riflessione riguardo, per esempio, ai criteri con cui sono valutate l'efficacia e l'efficienza della didattica universitaria nel sistema vigente.

Va ricordato che l'esperienza in esame è circoscritta, non abbraccia tutto il ventaglio di piani in cui la scommessa dell'educazione alla cittadinanza va assunta in università. Come sopra argomentato tale dimensione può strutturarsi solo se esercitata nell'insieme dei campi dell'esperienza del soggetto, anche come studente (Missira, 2019; Consiglio d'Europa, 2018). La normativa accademica nazionale prevede la partecipazione degli studenti nei processi decisionali degli atenei; ciò rappresenta tuttavia un'opportunità feconda solo se è alimentata da una cultura di cittadinanza democratica che pervade l'intero spazio delle relazioni formali e informali e l'orientamento educativo di tutta la comunità universitaria, se è declinata in pratiche e atteggiamenti diffusi, se trova concretezza non tanto in iniziative interessanti ma pur sempre complementari quanto nella condotta quotidiana posta in atto nella didattica e nella ricerca, nel governo e nell'amministrazione, nella collaborazione con il territorio e la comunità.

Riferimenti bibliografici

- Adam S. (2010). Competences, Learning Outcomes and Convergence. In S. Bergan, R. Damian (eds.), *Higher Education for Modern Societies. Competences and Values* (pp. 121-134). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Auerbach C., Silverstein L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Bergmark U., Westman S. (2016). Co-creating Curriculum in Higher Education: Promoting Democratic Values and a Multidimensional View on Learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1): 28-40.
- Bogdan R., Biklen S.K. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M.H. (2009). *How All Teachers can Support Citizenship and Human Rights Education: A Framework for the Development of Competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Council for Cultural Cooperation (2000). *Project on "Education for Democratic Citizenship". Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT/2000/16.
- Council of Europe (2007). *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the Public Responsibility for Higher Education and Research*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805-d5dae. CM/Rec/2007/6. Consultato il 30/08/2021.
- Council of Europe (2010). *School-Community-University Partnerships for a Sustainable Democracy: Education for Democratic Citizenship in Europe and the United States of America*. <https://rm.coe.int/16802f7271>. Consultato il 30/08/2021.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>. Consultato il 30/08/2021.
- Council of Europe (2019). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Competences for Democratic Culture in Higher Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf. Consultato il 30/08/2021.

- EHEA (2018). *Paris Communiqué*. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. Consultato il 30/08/2021.
- Elliott, V. (2018). Thinking About the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23: 2850-2861.
- Grasha A.F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, (42): 142-149.
- Griffith R.L. et alii (2016). *Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions*. Research report Series ETS RR-16-25. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Holton, J.A. (2011). The Coding Process and Its Challenges. In A. Bryant, K. Charmaz (eds.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (pp. 265-290). Los Angeles: SAGE.
- Isaacs T. et alii (2013). *Key Concepts in Educational Assessment*. Sage: London.
- Johnson B., Christensen L. (2004). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed approaches*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Kagan S., Kagan M. (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Missira W. (2019). Strengthening European Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 18 (3): 55-68.
- Rapley T. (2011). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. In D. Silverman (ed.), *Qualitative Research* (pp. 273-290). London: SAGE.
- Richards L. (2015). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: SAGE.
- Saldaña J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Summerlee A., Murray J. (2010). The Impact of Enquiry-Based Learning on Academic Performance and Student Engagement. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(2): 78-94.
- Torney-Purta J. et alii (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-generation Assessment - Research report ETS RR-15-34*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- TUNING Educational Structures in Europe. <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>. Consultato il 30/08/2021.