



L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19

Civic Education as a new paradigm in the post Covid-19 complexity school

Rossana Sicurello

Università degli Studi Kore di Enna - rossana.sicurello@unikore.it

ABSTRACT

This paper proposes the impact of Covid-19 on the world and in particular on the school together with the measures put in place to overcome the storm that has engulfed scholastic population. In accordance with a new vision of the school and the welfare state that must be redefined in order to adequately carry out their role, combining the welfare aspect with the promotional one, transversal teaching Civic Education, as a new paradigm, can give to the community in terms of the development of resilience, skills and change in behavior with a view to solidarity, cooperation and responsibility. In its evolution over time, the transversal teaching of Civic Education is analyzed within the framework of the current school, between strengths and problems, as a potential tool for reflection inside and outside the school context, in the context of ongoing critical issues. Starting from these reflections, the last section identifies Philosophy for Children, Service Learning, Debate as a pedagogical-didactic approaches that can promote civic action and civic / democratic values in school and extra-school educational contexts.

Nel contributo si presenta l'impatto del Covid-19 sul mondo e, in particolare, sulla scuola unitamente alle misure messe in atto per affrontare una situazione che ha travolto la popolazione scolastica. In accordo con una visione nuova della scuola e dello Stato sociale che devono ridefinirsi per poter svolgere adeguatamente il proprio ruolo, coniugando il volto assistenziale con quello promozionale, viene presentato il contributo che l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, in quanto nuovo paradigma, può dare alla comunità in termini di sviluppo di resilienza, di competenze e di cambiamento nei comportamenti in un'ottica solidare, cooperativa e responsabile. Nella sua evoluzione nel tempo, l'insegnamento dell'Educazione Civica viene analizzato nell'ambito della cornice della scuola attuale, tra punti di forza e problematicità, come potenziale strumento di riflessione dentro e fuori il contesto scolastico, nel panorama delle criticità in corso. A partire da tali riflessioni, nell'ultima sezione la Philosophy for Children, il Service Learning e il Debate sono individuati come approcci pedagogico- didattici che possono promuovere l'azione civica e i valori civici/democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici.

KEYWORDS

Pandemic, civic education, Philosophy for Children, Service Learning, Debate.

Pandemia, educazione civica, Philosophy for Children, Service Learning, Debate.

Premessa

La pandemia da Sars-CoV-2 ha imposto una battuta d'arresto all'economia globale, stimolando accese riflessioni sui modelli di sviluppo, di educazione e di istruzione. La crisi sanitaria è stata accompagnata da una crisi di tipo economico e sociale senza precedenti, causata dalle interruzioni temporanee delle attività produttive, commerciali e degli scambi sociali e culturali (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020, pp. 68-78).

L'emergenza da Covid-19 e le conseguenti misure per il suo contenimento e la sua gestione hanno sconvolto la vita quotidiana di miliardi di persone, di cui una buona parte composta proprio da bambine e bambini, ragazze e ragazzi costretti a casa per limitare la diffusione del virus. Secondo l'UNESCO (2020) sono più di un miliardo e mezzo gli studenti che non hanno frequentato le lezioni in presenza: si tratta del 90% di tutti gli studenti, di ogni ordine e grado, ripartiti in 190 Paesi. In quanto situazione che ha toccato più da vicino le famiglie, oltre che la società nel suo complesso, si comprende il motivo per il quale il tema della scuola sia stato a lungo dibattuto sui media e sia tutt'ora stimolo per nuovi interrogativi: quali saranno gli sviluppi futuri? La pandemia ha effettivamente cambiato il modo di intendere la scuola e la formazione? Che tipo di scuola sarà la scuola del futuro? Un sistema come quello scolastico, che tradizionalmente si è affidato a forme di insegnamento in "presenza", può adattarsi a modelli che prevedono una "distanza" tra insegnante e studenti? La crisi potrà rappresentare uno stimolo al cambiamento nella direzione indicata dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, oppure farà registrare un ulteriore arretramento, con un ulteriore crescita delle disuguaglianze e la messa in soffitta degli obiettivi di sostenibilità ambientale e sociale? Come sviluppare un pensiero complesso che possa unire, come un collante, ciò che è separato? Come insegnare a vivere in una epoca della complessità come quella attuale?

La complessità del nostro tempo, strettamente correlata al cambiamento costante della realtà sociale, economica, politica e culturale, richiede la costruzione di un mondo a misura di uomini e donne nella consapevolezza che tra conoscenza e sviluppo vi sia un legame indissolubile e fondamentale per il futuro dell'umanità sia dal punto di vista esistenziale e relazionale che da quello materiale ed economico (Ulivieri, 2015, pp. 13-20). Dall'inizio dell'emergenza da Covid-19, il *leitmotiv* che ha accompagnato e che tuttora oggi accompagna ogni riflessione, dall'economia all'ambiente, è perciò la necessità di un cambiamento e la gestione di esso. L'esplosione della formazione a distanza e la sua adozione repentina e in un certo qual senso "obbligata" ha messo a dura prova i sistemi educativi di tutti i Paesi, la cui sfida è stata quella di continuare a garantire un'educazione continua, inclusiva, equa e di qualità per tutti, nessuno escluso. Il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 miranti, tra l'altro, a porre fine alla povertà, alla lotta contro l'ineguaglianza e allo sviluppo sociale ed economico riconosciuti dalle Na-

zioni Unite e formalizzato nel contesto SDGs¹, è stato senza dubbio ostacolato dalla chiusura scolastica prolungata, che ha fatto emergere alcune importanti criticità come, ad esempio, la disuguaglianza nell'istruzione per gli studenti e le famiglie provenienti da contesti svantaggiati e un aumento nel tasso di abbandono per gli studenti più vulnerabili, già studiato dalla Banca Mondiale durante l'epidemia dovuta al virus Ebola. La pandemia ha drammaticamente portato alla luce il fatto che viviamo in un mondo di estrema complessità, che c'è una forte interconnessione tra persone, società e natura. Va poi rilevato che un evento di simile portata è talmente straordinario da non potere essere ricondotto a paradigmi e/o categorie conosciute.

Esemplificativo, in tale direzione, è il pensiero di Edgar Morin, filosofo e sociologo, da molti considerato uno dei padri del "pensiero complesso" che in un'intervista a *Le Monde* del 19 aprile 2019 si esprime in questi termini: "La crisi in una società provoca due processi contraddittori. Il primo stimola l'immaginazione e la creatività nella ricerca di nuove soluzioni. Il secondo è la ricerca di un ritorno alla stabilità passata, nonché la denuncia o l'immolazione di un colpevole. Questo colpevole potrebbe aver commesso gli errori che hanno causato la crisi, oppure potrebbe essere un colpevole immaginario, capro espiatorio che deve essere eliminato".

Partendo dal presupposto secondo cui non c'è cambiamento più profondo di quello sostenuto attraverso l'educazione, questo saggio intende sintetizzare una lettura della situazione attuale dominata da una pandemia in corso in cui istruzione e formazione risultano essere i principali e i fondamentali strumenti di trasformazione per costruire società più inclusive e resilienti.

Nei paragrafi che seguono si procede prima alla definizione dell'impatto del Covid-19 sul mondo e sulla scuola con un riferimento specifico allo shock culturale prodotto dalla pandemia che ha profondamente cambiato le vite e il mondo diventato un villaggio in cui globale e locale si sono intrecciati, mettendo a nudo la fragilità umana (Capperucci, 2020, pp. 13-22; Giannandrea, 2020, pp. 66-74; Girelli, 2020, pp. 203-220; Mascheroni et al., 2021). Successivamente, si presentano le misure messe in atto dal mondo della scuola per superare la tempesta che ha travolto l'intera popolazione scolastica. In accordo con una visione nuova della scuola e dello Stato sociale che devono ridefinirsi per poter svolgere adeguatamente il proprio ruolo, coniugando il volto assistenziale con quello promozionale, stimolando lo sviluppo delle personalità e delle potenzialità delle persone, viene rilevato che le catastrofi, come quella che sta attraversando l'umanità intera, non producono automaticamente una rigenerazione morale, sociale ed economica di popoli e civiltà ma sta alle persone stesse la forma e la qualità del futuro a partire proprio dalle lezioni etiche che esse sapranno trarre dalle vicende, dalle conseguenti scelte comportamentali da compiere da qui al prossimo futuro. Alla luce di tali riflessioni viene, altresì, presentato il contributo che l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, in quanto nuovo paradigma, può dare alla comunità in termini di sviluppo di resilienza, di competenze e di cambiamento nei comportamenti in

1 Nel settembre 2015 più di 150 leader internazionali si sono incontrati alle Nazioni Unite per contribuire allo sviluppo globale, promuovere il benessere umano e proteggere l'ambiente. La comunità degli Stati ha approvato l'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile, i cui elementi essenziali sono i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS/SDGs, Sustainable Development Goals) e i 169 sotto-obiettivi, basati su lotta alla povertà, all'ineguaglianza in favore dello sviluppo sociale ed economico, dello sviluppo sostenibile, della costruzione di società pacifiche entro l'anno 2030. Gli OSS hanno validità universale, vale a dire che tutti i Paesi devono fornire un contributo per raggiungere gli obiettivi in base alle loro capacità.

un'ottica solidare, cooperativa e responsabile. Nella sua evoluzione nel tempo, l'insegnamento dell'Educazione Civica viene analizzato nell'ambito della cornice della scuola attuale, tra punti di forza e problematicità, come potenziale strumento di riflessione dentro e fuori il contesto scolastico, nel panorama delle criticità in corso. A partire da tali riflessioni, nell'ultima sezione si individuano approcci pedagogico-didattici che possono promuovere l'azione civica e i valori civici/democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici.

1. L'impatto del Covid-19 sul mondo scolastico

La crisi generata dalla pandemia da Covid-19 ha avuto un impatto significativo sulla situazione educativa già critica che caratterizza il panorama scolastico italiano. La crisi sanitaria, la conseguente crisi economica e la chiusura delle scuole ha sconvolto la vita dei bambini, dei giovani e delle loro famiglie, con un impatto ancora più marcato sui minori che già si trovavano in condizioni di svantaggio educativo, sociale o economico.

Le bambine, i bambini e gli adolescenti sono stati particolarmente colpiti dagli effetti della pandemia, in particolare, con la chiusura delle scuole. Il cosiddetto *learning loss*, ossia il mancato o il più lento sviluppo cognitivo, ma anche socio-emozionale e fisico dovuto alla condizione di isolamento, rischia concretamente di avere effetti devastanti tra quanti provengono da contesti svantaggiati dal punto di vista economico e culturale, dove le famiglie e la comunità non hanno potuto sopperire all'assenza della scuola e farsi carico dei bisogni educativi. In una situazione così complessa, lo strumento che ha permesso di garantire un'educazione quanto più continua e accessibile è stato l'apprendimento online, il cui potenziale è stato subito colto dalle strutture scolastiche. Basti pensare che in Italia, l'82% delle scuole monitorate ha svolto attività didattiche a distanza durante il lockdown, pur con alcune importanti differenze tra le varie regioni². L'e-learning³, pur con i problemi di un'adozione così repentina durante l'emergenza da Covid-19, sembra quindi configurarsi come un importante elemento di cambiamento.

Nell'emergenza, a metà dell'a.s. 2019/2020, ogni scuola ha dovuto affrontare la sfida della DAD⁴ partendo dalle risorse umane, strumentali ed economiche disponibili, confrontandosi quindi con differenti risorse strutturali, sociali ed economiche, conseguendo risultati non omogenei che, tuttavia, hanno notevolmente contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri bisogni e delle

2 Il Ministero dell'Istruzione ha diffuso, per il tramite degli Uffici Scolastici Regionali, la Nota 11 marzo 2020, n. 318, Interventi Task Force emergenza Coronavirus, indirizzata ai dirigenti scolastici e finalizzata a monitorare le attività di didattica a distanza predisposte dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

3 Oggi, tra gli studiosi del settore, risulta condivisa la distinzione tra "formazione a distanza" (FaD) e "formazione e-learning" (Trentin, 2008; Ranieri, 2005).

4 Si vedano: Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale; Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n. 388, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza; Legge 22 maggio 2020, n. 35, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, recante misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19; Legge 6 giugno 2020, n. 41, Conversione in legge con modificazioni del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.

proprie potenzialità formative e didattiche. In Italia, infatti, nonostante molte scuole si siano mobilitate al fine di dare continuità all'apprendimento, attraverso la didattica a distanza, un numero considerevole di bambine e di bambini, di ragazze e di ragazzi si è trovato nell'impossibilità di proseguire il percorso educativo non solo causata dalla evidente impreparazione del sistema educativo ad utilizzare la didattica a distanza, ma anche per le precarie condizioni familiari di origine. È emersa una "disomogeneità tra territorio e territorio, ma soprattutto tra scuola e scuola, sia in termini di scelte e dotazioni tecnologiche, sia in termini di competenze digitali e di educazione all'uso dei media" (Censis, 2020, p. 3).

Un recente rapporto di IPSOS "Back-To-School" per conto di Save the Children (2020) dimostra come nei mesi di chiusura si sia registrato "un progressivo aumento dell'incidenza della povertà materiale e del *learning loss* cognitivo, socio-emozionale e fisico, provocato dal lungo confinamento e dalla mancanza di infrastrutture e competenze digitali adeguate a scuola e a casa". I dati raccolti segnalano altresì come il 60% degli studenti abbia riscontrato difficoltà nella fruizione della scuola a distanza, soprattutto tra i bambini delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Inoltre, secondo una ricerca condotta dall'Università di Milano Bicocca (Pastori, Mangiatordi, Pagani & Pepe, 2020), la comunicazione a distanza non ha colmato il desiderio di socialità e di contatto. La didattica a distanza è risultata di difficile conciliazione con il lavoro soprattutto delle madri che ritengono che neppure un regime misto sia sostenibile. Secondo alcune stime rese disponibili dall'ISTAT nel mese di luglio 2020, l'Italia si trova agli ultimi posti nella classifica europea per livelli di istruzione, abbandono scolastico e numero di laureati.

Nell'a.s. 2020/2021 le sfide legate alla riapertura sono state molteplici, dall'organizzazione della DDI⁵, alla formazione dei docenti, all'edilizia, ai trasporti, e hanno richiesto un sostanziale ripensamento dell'intero modello scolastico affinché questo sia in grado di rispondere ad una situazione di grande incertezza e in rapida evoluzione. Allo stesso tempo, è stato possibile cogliere questa occasione per avviare una riflessione approfondita su come ripensare gli obiettivi e le pratiche pedagogiche anche in vista della promozione di un benessere della comunità intera, in accordo con un assetto istituzionale che possa assicurare a tutti, prescindere dalle personali condizioni, i medesimi livelli di protezione e di valorizzazione.

2. Misure e provvedimenti scolastici per la gestione dell'emergenza

L'emergenza sanitaria che ha attraversato la società ha stimolato una riflessione in vista di un ripensamento del sistema educativo per una formazione della persona mirata alla promozione di forme di relazionalità generativa, nonché di cultura della sostenibilità a vari livelli. In questo senso, sono interessanti i provvedimenti con i quali il MI ha cercato di gestire l'emergenza, ultimo in ordine cronologico il *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione* (Piano scuola 2020-2021), approvato il 26 giugno 2020, in cui compare un importante riferimento ai Patti educativi di comunità⁶. Attraverso un richiamo esplicito al principio di sussidiarietà e

5 Si veda il D.M. 7 agosto 2020, n. 89, Adozione delle Linee guida sulla Didattica Digitale Integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39.

6 I Patti educativi di comunità possono costituire l'esito di anni di sperimentazioni di buone pratiche

di corresponsabilità educativa, il MI invita le scuole, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private, le realtà del Terzo settore a collaborare per favorire la messa a disposizione di strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche e per lo svolgimento di attività integrative o alternative alla didattica (p. 17). Il coinvolgimento dei vari soggetti pubblici e degli attori privati, secondo una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa, avviene attraverso lo strumento della conferenza di servizi, chiamata a valutare le singole proposte di cooperazione e le modalità di realizzazione, attraverso specifici accordi che definiscono gli aspetti realizzativi. La conferenza di servizi è convocata anche su richiesta delle istituzioni scolastiche medesime, al fine di: a. favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, comunque volte a finalità educative; b. sostenere le autonomie scolastiche, tenuto conto delle diverse condizioni e criticità di ciascuna, nella costruzione delle collaborazioni con i diversi attori territoriali che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa, individuando finalità, ruoli e compiti di ciascuno sulla base delle risorse disponibili. Gli obiettivi principali sono i seguenti: dare attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione; fortificare l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici; fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali. Nel Piano viene considerata di fondamentale importanza la collaborazione attiva da parte di studenti e di famiglie nel rispetto delle prescrizioni generali previste per il contrasto alla diffusione dell'epidemia, nel contesto di una responsabilità condivisa e collettiva. A tale proposito, nel Patto viene specificato che il rafforzamento dell'alleanza scuola-famiglia ha la possibilità di essere ulteriormente concretizzato tramite l'aggiornamento del "Patto Educativo di Corresponsabilità" che, ove necessario, potrà essere ricalibrato in una forma maggiormente rispondente alle nuove esigenze culturali di condivisione tra scuola e famiglia, diventando il luogo in cui gli adulti educatori si riconoscono, formalmente e sostanzialmente, nel conseguimento dello stesso obiettivo.

Nel Piano Scuola 2020-2021 emerge, altresì, la volontà di avviare un cambiamento nelle modalità tramite cui scuola, istruzione ed educazione vengono concepite, percepite e vissute. Un siffatto mutamento di prospettiva dipende, in parte, dalla necessità di far fronte a questioni sempre più complesse attraverso l'elaborazione di strumenti di intervento e pratiche finalizzate a fornire risposte innovative e al tempo stesso sostenibili, sia in termini economici, che culturali. In questo senso, il concetto di bene comune e i processi legati alla relativa governance rappresentano un utile riferimento purché siano caratterizzati dall'orizzontalità, dall'apertura verso la cooperazione con la comunità e la società civile (Iaione, 2015, pp. 60-72), dall'allargamento dei processi democratici (Pomarici, 2015, pp. 171-196).

Il costruito di bene comune è stato già utilizzato nella letteratura pedagogica

sviluppatе dalle scuole. Tuttavia, come rileva il rapporto di Save the Children sopra richiamato, «dalle consultazioni con le istituzioni scolastiche emerge anche la difficoltà, per le scuole, nell'elaborare ed attivare dei patti educativi. In particolare, la mancanza di indicazioni e linee guida precise per regolare le collaborazioni con le istituzioni locali, e gli attori della comunità. Non vi sono ancora indicazioni chiare su come, ad esempio, integrare la comunità educante nello 'spazio scolastico' e, ancor più importante, nel progetto didattico».

come nuovo modo di leggere le esperienze educative e di gestirle. Diversi sono gli studiosi che hanno parlato di scuola come bene comune: si pensi a Dewey (1938/2014, p. 6) per il quale è tramite la scuola che il giovane apprende le conoscenze fondamentali per la propria vita e per l'inserimento nella società, a Ostrom (1990/2006) secondo cui la scuola sembra possedere quelle caratteristiche proprie del bene comune e quindi di risorsa condivisa, o a Palma (2017, pp. 319-335) la quale ritiene che tramite la partecipazione all'esperienza scolastica, che ripropone in forma semplificata l'esperienza sociale, che il bambino si rende parte di una collettività, ne apprende i codici, i saperi e le convenzioni, sperimenta la convivenza e la partecipazione, si misura con l'alterità, trova forme di espressione di sé, impara le competenze utili per la sua vita futura, per la possibilità di esercitare i suoi diritti e doveri fondamentali, acquisisce quella visione critica che è apertura al nuovo e al possibile. Da queste riflessioni pedagogiche risulta chiaro il fatto che pensare e agire l'educazione come bene comune significa allora sviluppare un sistema educativo democratico che possa essere partecipato e inclusivo, presupposto per qualsiasi forma di vita in comune. Il concetto di scuola e in generale di educazione come bene comune è altresì presente nelle iniziative legislative e nelle pratiche più rilevanti sviluppate sul territorio italiano in ambito educativo, in cui risulta possibile evidenziare come i principi costituzionali e le peculiarità del sistema di welfare consentano da un lato l'attivazione dei cittadini nella condivisione e nella cura di questi fondamentali beni comuni, dall'altro lo sviluppo di pratiche innovative che producano valore comune. Nell'articolo 2 della Costituzione italiana, attraverso un richiamo ai principi di solidarietà politica, economica e sociale, si promuove un approccio partecipativo alle attività di interesse generale, quali mezzi di espressione della personalità. Anche all'articolo 118, ultimo comma, viene promossa l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà anche grazie al supporto di Stato, Regioni, Province, Città Metropolitane e Comuni. Come ribadito da Gregorio Arena (2020), quando i cittadini attivi sottoscrivono un patto di collaborazione non stanno esercitando un potere, né stanno ottemperando ad un dovere, bensì stanno esercitando una nuova forma di libertà, responsabile e solidale, riconosciuta loro dall'art. 118, ultimo comma.

Anche le più importanti riforme che hanno segnato il sistema di istruzione italiano nel corso degli ultimi due decenni vanno in direzione della promozione della partecipazione e dell'autonomia scolastica. In particolare, l'articolo 21 della Legge n. 59/1997 segna il punto di svolta in questo processo in quanto modifica in maniera radicale l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione ampliando l'offerta formativa delle scuole e promuovendo la loro integrazione con il territorio, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio (Dal Passo, 2017).

L'autonomia scolastica è sicuramente il principio che maggiormente ha ispirato e contraddistinto la Legge n. 107/2015 che ha puntato a fornire alle scuole gli strumenti finanziari ed operativi per permettere loro di poter riorganizzare autonomamente l'intero sistema dell'istruzione. Lo Stato mantiene ovviamente la responsabilità principale nell'assicurare opportunità educative di qualità per tutti. Allo stesso tempo, considerando la complessità dei cambiamenti e delle sfide del panorama educativo nazionale e mondiale, questa responsabilità deve essere condivisa necessariamente nell'ambito di una visione culturale che si ispiri ad una concezione dell'educazione intesa come bene comune, alla cui cura sono tutti chiamati a rispondere. L'Italia, inoltre, conta una tradizione di un certo livello in materia di valorizzazione e collaborazione con la comunità resa possibile dal sistema di welfare.

Queste iniziative e sperimentazioni rispondono a quanto sottolineato nel rapporto UNESCO (2015) “Ripensare l’educazione” nel quale viene specificata l’importanza di porre le persone nelle condizioni di assumere responsabilità, ossia di essere in grado di acquisire le conoscenze e di sviluppare le competenze necessarie per il libero esercizio delle proprie responsabilità nell’impegno reciproco (dei pubblici poteri e dei privati cittadini) per lo sviluppo del sistema in una prospettiva solidaristica. La suddetta prospettiva di fondamentale e primaria importanza richiama altresì la necessità di una ridefinizione della concezione dello Stato sociale che dovrebbe essere considerato non più esclusivamente in termini assistenziali, come mero distributore di leve prestazionali, ma anche in termini promozionali, come promotore di politiche di sviluppo delle potenzialità delle persone (Poggi, 2019) grazie a cui sarà possibile riconoscere all’istruzione un’azione di promozione ed emancipazione della persona come essere relazionale, inserito in una trama di interazioni sociali da cui è condizionato e che condiziona.

3. L’Educazione Civica: nuovo paradigma di un nuovo modello scolastico

Da quanto sin qui discusso emerge come Stato e Scuola si siano mobilitati per produrre strumenti volti a sancire un cambiamento di paradigma sostanziale per consentire alle persone di essere cittadini attivi, esercitando le proprie libertà in un’ottica sussidiaria e solidale all’interno di un contesto multidimensionale dominato dalla complessità. Poiché il cambiamento avviene dal basso, affinché ciò avvenga, tuttavia, è necessario che le istituzioni scolastiche favoriscano lo sviluppo delle libertà, proiettando i giovani verso la società complessa, nel contempo responsabilizzandoli in un mondo in rapida e continua evoluzione. L’Educazione Civica, intesa come insegnamento trasversale finalizzato all’esercizio delle libertà, può fornire alle persone le abilità e le competenze necessarie ad orientarsi con senso critico in un mondo sempre più incerto e complesso, come quello determinato dalla pandemia.

La storia dell’insegnamento dell’Educazione Civica è lunga e tormentata. La consapevolezza circa lo stretto legame tra Repubblica ed educazione delle nuove generazioni alla democrazia risale al cosiddetto “patto costituzionale” (Corradini, 2018, pp. 9-13). Dieci giorni prima del voto finale sulla Costituzione, avvenuto il 22 dicembre 1947, l’Assemblea Costituente approva all’unanimità, l’ordine del giorno presentato tra gli altri da Moro, in cui viene espressamente richiesto “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”. Nei Programmi della scuola elementare (1945), nello specifico nella premessa, viene ricordato che: “La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l’analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l’analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d’ignoranza, educando nel fanciullo, l’uomo e il cittadino”.

Aldo Moro è stato il primo ad introdurre nel 1958 l’insegnamento dell’Educazione Civica con il D.P.R. n. 585/1958 che istituisce i “Programmi per l’insegnamento dell’Educazione Civica negli istituti e scuole d’istruzione secondaria e

artistica” in cui l’insegnamento dell’Educazione Civica viene strettamente ancorato alla Costituzione italiana. Nel 1985 il ministro Falcucci inserisce nei programmi della scuola primaria, accanto agli insegnamenti di Storia e Geografia, l’insegnamento denominato “Studi sociali”, con cui la scuola fornisce “gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell’organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione”.

Con la D.M. n. 58/1996 viene rafforzato il D.P.R. n. 585/1958, prevedendo nuovamente l’insegnamento di Educazione Civica e cultura costituzionale con esplicito riferimento alla Costituzione italiana; la norma però non entra in vigore a causa della caduta del governo Dini. Con la Legge n. 53/2003 si parla di Educazione Civica come educazione ai principi fondamentali di convivenza civile. Con la Legge n.169/2008, dall’a.s. 2009-2010 parte la sperimentazione curricolare per 1 ora a settimana del nuovo insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” che sarà insegnamento ordinamentale dal 2010-2011 nelle scuole di ogni ordine e grado e tramite cui si procede ad un approfondimento dei valori costituzionali sui quali si fonda la Repubblica, fondamentale per tutti i giovani che si accingono ad intraprendere un percorso, oltre che di crescita, anche di cittadinanza attiva e responsabile. Mentre nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo (2012) si parla di Cittadinanza e Costituzione e di Cittadinanza attiva che assume un significato più articolato e ampio, nelle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (2018) viene invece specificato che il sistema educativo ha il compito di formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite per cui la presenza di comunità scolastiche rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell’apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative in corso, sul ruolo della conoscenza per lo sviluppo economico, etico e della coesione sociale del Paese. Quest’ultimo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo: la cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro. Si arriva, infine, con la L. n. 92/2019, all’Introduzione dell’insegnamento trasversale dell’Educazione Civica. Alla suddetta Legge seguono, con il D.M. n. 35/2020, le Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione Civica, ai sensi dell’articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92. L’educazione civica viene considerata un insegnamento trasversale che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società. Questa visione dell’Educazione Civica ha delle implicazioni sia dal punto di vista pedagogico, poiché contiene in sé una visione della competenza come disponibile (potenzialità), sempre irraggiungibile (sviluppo), sempre sfidante (problematicità), significativa (autenticità), che ha bisogno di essere orientata (senso), sia dal punto di vista didattico, perché stimola la promozione di forme di apprendimento attivo, esplorativo, collaborativo, riflessivo e solidale.

Dall’exkursus storico delineato risulta che gli ultimi provvedimenti legislativi sull’insegnamento dell’Educazione Civica vanno verso un ripensamento dell’insegnamento stesso all’interno di un quadro di riferimento internazionale in cui trovano posto: il Libro Bianco dell’Unione Europea (1995) “Verso una società conoscitiva” che delinea il paradigma dell’imparare ad apprendere” come centrale per la revisione dei curricula; il Rapporto dell’UNESCO (1996) “Nell’educazione

un tesoro” che indica i 4 pilastri sui quali basare il rinnovamento dei curricula (Insegnare ad apprendere, Insegnare a fare, Insegnare a vivere, Insegnare a convivere); le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa (2006-2018) che indicano le 8 competenze chiave per la cittadinanza europea; il documento UNESCO (2015) “Educazione alla cittadinanza mondiale” che individua nell’educazione alla cittadinanza mondiale una priorità per l’educazione e suggerisce un curriculum dall’infanzia alla scuola superiore; l’AGENDA 2030 (2015) “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”, che fissa i 17 obiettivi e i 169 traguardi da perseguire nei prossimi 15 anni, indicando aree cruciali per l’umanità e per il pianeta, sulle quali intervenire; il documento del Consiglio d’Europa (2016) “Competenze per una cultura della democrazia” che propone 20 competenze ritenute indispensabili per vivere pacificamente insieme in società democratiche; l’Enciclica “Laudato Si” di Papa Francesco (2015), documento considerato anche dal mondo laico come riferimento valoriale altissimo, indica la prospettiva dell’ecologia integrale come riferimento per fronteggiare le grandi sfide di fronte alle quali oggi è posta l’umanità. Ne emerge un ritratto di Educazione Civica come paradigma per un nuovo modello scolastico che può effettivamente consentire di attivare energie, risorse e nuove prospettive nell’ottica della scuola come bene comune per far fronte alle criticità messe in luce dalla crisi sanitaria e per ricreare una comunità educante che non sia incentrata solo su basi teoriche ma su consapevolezza ed attivismo.

4. Proposte operative per l’insegnamento dell’Educazione Civica

Per rispondere alla sfida della complessità, che caratterizza la società postmoderna, la scuola è chiamata a rivedere profondamente le proprie scelte educative e a definire modalità e prassi finalizzate ad attuare una formazione globale della persona, nell’ambito di una prospettiva che promuova contemporaneamente abilità cognitive, sociali, affettivo-relazionali, in una prospettiva che considera le competenze come opportunità per incidere positivamente nel proprio contesto di vita (Ellerani, 2013, pp. 63-74). In tal senso, la scuola si presenta come un’istituzione formativa il cui compito non è solo quello di istruire ma anche quello di costruire comunità (Booth & Ainscow, 2014).

Come è possibile attuare una educazione che realizzi tale integrazione, che colga le relazioni che corrono tra le parti e il tutto in un mondo complesso, che consideri le discipline come strumenti di educazione alla complessità, rivelandosi in grado di potenziare tutte le abilità della persona, all’interno di un contesto connotato da una dimensione fortemente relazionale?

L’Educazione Civica, in quanto basata su una azione comunicativa che per essere tale oggettivamente necessita di essere aperta ai vastissimi orizzonti che solo una visione circolare consente (Arsena, 2020, pp. 12-23), può essere il collante nonché lo stimolo all’azione in un’epoca della complessità. Dal punto di vista didattico, la natura dell’insegnamento dell’Educazione Civica richiede il raggiungimento di obiettivi di apprendimento attraverso metodi di insegnamento non tradizionali ed attivi funzionali all’auto-formazione del cittadino nell’era delle complessità⁷.

7 La predisposizione di una formazione specifica per gli insegnanti diviene essenziale per praticare un’educazione alla cittadinanza democratica, fondata sulla valorizzazione dell’interazione e della partecipazione. La necessità di ricercare nuovi metodi di insegnamento corrispondenti alle sfide dei nostri giorni è, peraltro, ribadita nel Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente

Tenendo in considerazione quanto prescritto nella Nota M.I. n. 388/2020 che contiene un esplicito riferimento alle attività di didattica a distanza come attività basata sulla costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni, la Philosophy for Children, il Service Learning e il Debate risultano, oggi, dei fattori-chiave dalle forti potenzialità formative alla base del rinnovamento delle pratiche scolastiche nell'ambito dell'Educazione Civica (Sicurello, 2016, pp. 71-103), anche in una prospettiva di DAD o DID.

Nata negli anni '70 del secolo scorso grazie all'opera di Lipman, filosofo e fondatore dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), la Philosophy for Children si è diffusa prima negli Stati Uniti e poi nel resto del mondo, ispirandosi al pensiero di Dewey, Vygotsky e Piaget e recuperando la pratica del filosofare come strumento tramite cui formare le capacità di ragionamento necessarie per la realizzazione di un pensiero democratico. La filosofia che Lipman auspica possa essere insegnata in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione è "una filosofia narrativa che ponga l'accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità" (Lipman, 2002, p. 12). Il cuore metodologico della proposta è rappresentato dalla community of inquiry o comunità di ricerca filosofica, una sorta di comunità riflessiva che promuove un pensiero complesso nella sua articolazione critica, creativa e affettivo-valoriale (Lipman, 2003) e che sviluppa un percorso di indagine comune su un tema condiviso con l'obiettivo del con-filosofare. Molto interessante è la posizione di Cambi (2009, pp. 20-28) secondo cui la pratica della Philosophy for Children si sviluppa intorno a due assi: da un lato un asse cognitivo ed etico-sociale, che favorisce una disposizione metacognitiva critica; dall'altro un asse etico-politico, che favorisce un ethos del comunicare, comprendere, con-vivere, in cui il dialogo risulta al centro. Restringendo il focus all'ethos, la Philosophy for Children agisce in due dimensioni e con due obiettivi: uno tematico-problematico, l'altro di metodo. Nel primo caso, si affrontano temi etici e sociali, connessi con piena evidenza a tali fronti di esperienza che sono quelli più vicini al mondo dell'infanzia: l'uguaglianza, il dovere, i diritti, l'agire in situazioni diverse, il darsi regole, il comprendere i modelli d'azione altrui, il riconoscimento dell'altro e l'amicizia, la responsabilità, il creare-comunità, il valore del dissenso e del pluralismo, etc., vengono affrontati dentro un modello di dialogo sia socratico, legato alla maieutica, sia capitoliano, legato alla coscientizzazione sociale e al libero argomentare insieme⁸. Nel secondo caso, il fare Philo-

(2000) e nel Rapporto Delors (2001). In particolare, nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente elaborato dalla Commissione europea, viene auspicato, in maniera specifica nel messaggio chiave n. 3 "Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento", che i sistemi di apprendimento siano capaci di adattarsi agli stili e ai ritmi di vita che caratterizzano la società odierna. Il Rapporto, oltre ad individuare i quattro pilastri base dell'educazione nel corso della vita, sottolinea l'importanza di concepire l'educazione in una maniera più globale attraverso un rinnovamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento e un miglioramento dei contesti di insegnamento e di apprendimento. Più recentemente, Luigina Mortari (2008) ha parlato della necessità di un investimento formativo nei confronti degli insegnanti affinché, sulla base di principi di apertura culturale, accoglienza e inclusione, acquisiscano nuove competenze pedagogiche e considerino le diversità un punto di vista privilegiato dei processi educativi. Per quanto riguarda l'uso delle TIC a scuola, anche nel sondaggio civico sulla didattica a distanza ai tempi del COVID 19 promosso da Cittadinanzattiva (2020) la formazione risulta essere uno tra gli elementi maggiormente richiesti e necessari per migliorare le pratiche didattiche e preparare gli insegnanti ad affrontare la DaD.

8 Aldo Capitini, filosofo e pedagogista italiano, ha sviluppato modalità di azione e nuove condizioni per una riflessione sul tema della promozione della pace attraverso un atteggiamento orientato alla nonviolenza. In Italia Marco Catarci (2008, pp. 115-128) ha scritto numerosi contributi sulla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini, intesa come proposta che implica non una semplice assenza di violenza ma una modalità e un impegno trasformativo della realtà, basato su un percorso di «li-

sophy for Children implica lo stare-nel-dialogo, il pensare-insieme, il fare brainstorming, dando vita a una comunità-operosa che pensa faccia-a-faccia, vive sul problema condizioni simili, che si delinea come plurale, conflittuale, dialogica e, quindi, guidata da un'etica che trova il proprio punto di riferimento nel comunicare e nella responsabilizzazione reciproca.

Il Debate o dibattito regolamentato⁹ è un metodo pedagogico, educativo e formativo che ha lo scopo di fornire gli strumenti per analizzare questioni complesse, per esporre le proprie ragioni e valutare le altrui consentendo di sviluppare capacità di argomentazione e di strutturare competenze trasversali che formano la personalità. Le gare di dibattito sono un metodo molto stimolante attraverso cui gli studenti possono acquisire consapevolezza sulle questioni contemporanee dell'educazione globale e dell'educazione alla cittadinanza, sia nei processi di educazione formale, sia non formale. La preparazione e la partecipazione attiva ad un dibattito aiutano infatti a sviluppare: a. l'acquisizione della consapevolezza delle responsabilità, dei diritti e dei doveri che implica l'essere membro di una comunità; b. la partecipazione ai processi democratici all'interno di una comunità; c. l'attenzione a prospettive alternative e il rispetto per il punto di vista dell'altro; d. la valutazione critica delle informazioni; e. i valori dell'educazione alla Cittadinanza e alla Costituzione. Educare i ragazzi a discutere civilmente di questioni sociali e civili significa ri-costruire, per loro e con loro, modelli di cittadini impegnati e interessati al bene comune, il fine ultimo e alto della politica, riavvicinandoli nello stesso tempo a un sapere che sia cultura al servizio dell'intelligenza.

L'approccio pedagogico denominato "Service Learning", ma anche Aprendizaje y servicio solidario, Active Learning in the community, Demokratie Lernen & Leben, è caratterizzato da tre elementi: a) le attività solidali hanno un riferimento specifico ad un bisogno presente nella comunità e quanto fatto non è fatto per, ma con i membri della comunità nella quale si è intervenuti; b) gli studenti hanno un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione; c) l'azione solidale è pienamente inserita nel curricolo e consente un apprendimento migliore, più motivante e attivo. Il Service Learning è un approccio pedagogico esteso su scala internazionale e basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale che consente di introdurre metodologie didattiche attive e alternative rispetto alla lezione frontale, riconfigurando gli spazi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento. In letteratura sono presenti numerose definizioni di Service Learning, tra queste quella di María Nieves Tapia (2006) che lo descrive come un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando 'con' e non soltanto 'per' la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro).

Gli approcci descritti, oltre ad avere una indubbia valenza pedagogica, risultano altresì altamente flessibili: l'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 e le conseguenti disposizioni che hanno introdotto la Didattica a Distanza possono infatti

berazione» dall'esclusione, dalla marginalità, dalla violenza. Sulla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini si ricorda anche il contributo di Stefano Salmeri (2011).

9 Numerosi sono i modelli di debate offerti dall'esperienza internazionale (Policy Debate, Lincoln-Douglas Debate, Parliamentary Debate-NPDA, Parliamentary Debat (Worlds Style or European/British Parliament), Public Forum Debate, Karl Popper Debate).

stimolare le scuole verso una progettazione di percorsi di apprendimento basati su comunità di ricerca, dibattito regolamentato, apprendimento-servizio e delle attività relative in modalità Virtual-Learning (V-L) come strumento di educazione alla cittadinanza attiva.

Riflessioni conclusive

Il saggio ha fornito una panoramica sulla situazione attuale dominata da una pandemia in corso e caratterizzata da una momentanea assenza di un ancoraggio a un ambiente fisico di riferimento e di spazi fisici collettivi che sappiano sostenere il percorso di crescita dei ragazzi e il loro inserimento nella collettività, in cui istruzione e formazione continuano ad essere i principali e i fondamentali strumenti di costruzione di società più inclusive e resilienti.

L'impatto del Covid-19 sul mondo e sulla scuola ha prodotto uno shock culturale ed emotivo che ha profondamente cambiato le vite e il mondo, mettendo a nudo la fragilità e la vulnerabilità umana anche nel rapporto con la tecnologia. Se l'urgenza dei problemi del presente caratterizzati da livelli di complessità e da contraddizioni senza precedenti ha offuscato la possibilità di guardare lontano e di scavare nell'interiorità umana, dove si attingono quelle risorse necessarie per progettare e programmare insieme un futuro migliore, la storia insegna che è proprio durante o al termine di grandi crisi che la civiltà umana è stata sempre capace di concepire i progetti e le visioni migliori, impegnandosi in essi con libertà di spirito e leale collaborazione.

La pedagogia è da sempre impegnata nello sviluppo di riflessioni critiche sulle trasformazioni sociali in atto soprattutto in relazione a bambini, adolescenti e soggetti in formazione, nonché sui modelli educativi, fornendo indicazioni etiche, sociali, culturali, politiche ed economiche volte a delineare il profilo, per le future generazioni, di una nuova umanità, di un modo nuovo di essere cittadini di un paese che partecipano attivamente alla realizzazione del bene comune del loro territorio (Pinto Minerva, 2002; Santerini, 2004, 2010). In particolare, in questo preciso periodo storico, la riflessione pedagogica risulta finalizzata alla costruzione di modelli partecipati, basati su una forte etica della responsabilità, attraverso lo sviluppo di una mente critica che guarda ai problemi generali della propria comunità, attivandosi attraverso una maggiore partecipazione, prendendo coscienza delle conseguenze delle azioni umane, per una maggiore solidarietà tra umanità e natura (Pulcini, 2019). Sulla scia delle riflessioni pedagogiche, la scuola è stata chiamata a preparare le persone e le comunità di cui esse fanno parte alle sfide che i cambiamenti hanno generato, mettendole in condizione di affrontare tali trasformazioni e di adattarsi con un impegno sociale comune e compartecipato. In questo senso, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica viene concepito come un processo che ha offerto l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi come: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile; in quanto nuovo paradigma, può dare un contributo alla comunità in termini di sviluppo di resilienza, di competenze e di cambiamento nei comportamenti in un'ottica solidare, cooperativa e responsabile, come potenziale strumento di riflessione dentro e fuori il contesto scolastico, nel panorama delle criticità in corso.

Risulta chiaro però che per formare questa nuova consapevolezza occorre aumentare l'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione e con essi del profilo delle

professioni dell'insegnamento al fine di avere una ricaduta sui livelli generali di abilità e competenze da sviluppare nelle studentesse e negli studenti, con l'impiego di approcci pedagogici innovativi e incentrati sui giovani in quanto cittadini futuro. Alcuni approcci pedagogico-didattici quali Philosophy for children, Debate e Service Learning possono promuovere l'azione civica e i valori civici-democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici poiché basati su una filosofia della complessità che può insegnare l'approccio sistemico di cui l'uomo necessita per riprogettare la propria vita, con l'augurio che i luoghi della formazione e della vita possano trasformarsi in cantieri di speranza al fine di costruire altri modi di intendere l'economia e il progresso, per combattere la cultura dello scarto, per dare voce a chi non ne ha, per proporre nuovi stili di vita (Papa Francesco, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Arena, G. (2020). *I custodi della bellezza. Prendersi cura dei beni comuni. Un patto per l'Italia fra cittadini e le istituzioni*. Touring club italiano.
- Arsena, A. (2020). Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee. *Formazione & Insegnamento*, 3, 12-23.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Ed. italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma: Carocci.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Cambi, F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In Galiero, M. *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: Emi.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Catarci, M. (2008). Educazione alla cittadinanza e scuola aperta in Aldo Capitini. In AA.VV., *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione* (pp. 115- 128). Firenze: Kairòs.
- Cittadinanzattiva (2020). *Sondaggio civico sulla didattica a distanza ai tempi del COVID 19, maggio 2020*. Estratto da: https://www.cittadinanzattiva.it/files/Report_DAD_def_-15_5_copy.pdf (vers.31/05/2020).
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. Estratto il 10/07/2015, da <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgpostsecondaria/memorandum.pdf>.
- Corradini, L. (2018). A proposito di educazione alla cittadinanza. "Reculer pour mieux sauter". *Rivista dell'Istruzione*, 6, 9-13.
- Commissione svizzera per l'UNESCO (2015). Educazione alla cittadinanza mondiale.
- Consiglio d'Europa (2016). Competenze per una cultura della democrazia.
- Cresson Pàdraig Flynn, E. (1995). *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva, Libro bianco su istruzione e formazione*. Bruxelles: Commissione Europea.
- De Angelis, M., Santonicola, M., Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 3, 68-78.
- Delors, J. (2001). *Nell'educazione un tesoro, Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Dal Passo, F., Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Aprilia: NOVALOGOS/Ortica editrice soc. coop.
- Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- Ellerani, P. (2013). I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio. *Formazione & Insegnamento*, 11, 2, 63-74.
- Giannandrea, L. (2020). La scuola e l'emergenza Covid-19. In Laneve, G., *La scuola nella pandemia* (pp. 66-74). Macerata: EUM.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.

- laione, C. (2015). Beni comuni e innovazione sociale. *Equilibri*, 1, 60-72.
- Lipman, M. (2003, 2nd edition). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2002). Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini. In Cosentino, A. (Ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia* (1991-2001) (pp. 11-27). Napoli: Liguori.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. e Kardefelt-Winther D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*. Estratto da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (Unesco), (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). L'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile. Estratto da: <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/it/home/berichterstattung/nationale-berichterstattung.html>.
- Ostrom, E. (1990/2006). *Governare i Beni collettivi*. Venezia: Marsilio.
- Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 319-335.
- Papa Francesco (26-28 marzo 2020). Lettera del Santo Padre Francesco per l'evento "economy of francesco". Assisi. Estratto il 10/10/2020 da: https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2019/documents/papa-francesco_20190501_giovani-imprenditori.html.
- Papa Francesco (2015). *Lettera enciclica. "Laudato Si"*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., Pepe, A. (2020). *CHE NE PENSI? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. Estratto da: 0.Report DAD genitori 31 luglio 2020 bicocca.pdf.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pomarici, U. (2015). Crisi e conflitti nella democrazia contemporanea. "Variazioni" sui beni comuni. *Rivista di filosofia del diritto*, 1, 171-196.
- Poggi, A. M. (2019). *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*. Fondazione per la scuola Compagnia San Paolo.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006, (2006/962/ CE).
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Edizioni Euno.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini, M. (2004). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Save the children (2020). *Back to School*. IPSOS. Estratto da: IPSOS per Save the Children - Back to School report.pdf
- Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia oggi*, 13-20.

Riferimenti legislativi

- D.M. 7 agosto 2020, n. 89, Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale
- 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.
- Decreto Ministeriale 9 febbraio 1945, Programmi della scuola elementare.
- Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020 n. 35, Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92
- Direttiva Ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58, Programmi di insegnamento di Educazione Civica.
- Legge 20 agosto 2019 n. 92, Introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica.
- Legge 22 maggio 2020, n. 35, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, recante misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
- Legge 30 ottobre 2008, n.169, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.
- Legge 6 giugno 2020, n. 41, Conversione in legge con modificazioni del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato.
- Ministero dell'Istruzione, Nota 11 marzo 2020, n. 318, Interventi Task Force emergenza Coronavirus.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo.
- MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.
- Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n. 388, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.