

Giustizia sociale trasformativa
Transformative Social Justice





Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019*

Citizenship education as a vehicle for social equity: an analysis of Law 92/2019

Nicoletta Di Genova

Sapienza Università di Roma – nicoletta.digenova@uniroma1.it

Claudia Fredella

Università degli Studi di Milano Bicocca – claudia.fredella@unimib.it

ABSTRACT

The introduction of Law 92/2019 has renewed attention on the goals not only of Civic Education itself, but also of the whole school system, on its being truly democratic, equal and inclusive, issues that have become even more urgent with the emergence of the pandemic that has amplified inequalities. Already the 2016 Council of Europe document *Competences for Democratic Culture* had stressed the fundamental need to take «measures to tackle social inequalities and structural disadvantages». The paper presents a thematic analysis of the text of the law, the guidelines and the goals in order to identify, on the one hand, the fundamental conceptual cores that guided the legislator in the selection of the topics to be taught and its objectives and, on the other hand, whether and how the underlying concepts of citizenship and citizen are consistent with the urgent need to tackle growing social inequality.

L'introduzione della legge 92/2019 ha riaperto l'attenzione sugli obiettivi non solo dell'Educazione civica, ma anche del sistema scolastico nel suo insieme, sul suo essere realmente democratico, equo e inclusivo, questioni diventate ancora più urgenti con l'insorgere della pandemia che ha amplificato le iniquità. Già il documento del Consiglio d'Europa del 2016 sulle *Competenze per una cultura della democrazia* aveva ribadito la necessità fondamentale di adottare "misure per risolvere i problemi delle disuguaglianze sociali e degli svantaggi strutturali". Nel contributo si restituisce un'analisi tematica del testo della legge, delle linee guida e dei traguardi al fine di identificare, da un lato, i nuclei concettuali fondanti che hanno guidato il legislatore nella selezione dei temi oggetto dell'insegnamento e dei suoi obiettivi e, dall'altro, se e come i concetti di cittadinanza e cittadino a essi sottesi siano coerenti con l'urgenza di contrastare la crescente iniquità sociale.

KEYWORDS

Civic Education, Equity, Law 92/2019, Citizenship Competences, Text Analysis. Educazione Civica, Equità, Legge 92/2019, Competenze Di Cittadinanza, Analisi Testuale.

* **Attribuzioni:** Per quanto il contributo sia il frutto di un lavoro condiviso è possibile attribuire i paragrafi 1 e 4 a Claudia Fredella e 2, 3 e 5 a Nicoletta Di Genova.

1. cornice teorica

Gli effetti della pandemia hanno amplificato l'iniquità del sistema scolastico e reso ancora più urgente la necessità di creare comunità educanti, che coinvolgano scuola e territorio, per costruire percorsi educativi di contrasto alle diseguaglianze sociali (Save the Children, 2020, Nuzzaci et al, 2020).

Il nesso tra comunità sociale ed esperienza educativa è reso evidente fin da Dewey che sottolinea come i processi educativi debbano essere considerati in relazione alla loro connotazione sociale (Catarci, 2013). In *Scuola e società*, Dewey afferma che "l'educazione è essenzialmente un processo sociale" (Dewey, 1949, pp.48-49), sottolineando l'importanza della *com-prensione* degli ambienti sociali in cui si svolge, che ne influenzano l'andamento e l'esito. Si parla di ambiente educativo di qualità riferendosi a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo "totale assetto sociale" (Dewey, 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Il sistema scolastico, secondo Dewey (1949), dovrebbe dialogare con gli altri contesti educativi assolvendo alla funzione di ponte, di snodo, in una prospettiva di *società educante* (Benvenuto, 2011). Si tratta, in sostanza, di quell'ambiente che contiene interazioni positive in grado di soddisfare la vasta gamma di bisogni che investe l'individuo. Il livello di benessere percepito sarà quindi strettamente connesso alle opportunità di esperienza educativa degli individui globalmente intesa, tra la scuola, la famiglia e il territorio come componenti di una rete di inter-connessioni. Corsini (2011) individua tre principi di uguaglianza in campo educativo: di trattamento, di opportunità e di risultati, fondamentali per scongiurare fenomeni di esclusione sociale.

L'equità in educazione è un presupposto irrinunciabile per permettere a tutti e a ciascuno l'acquisizione delle competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita sociale (Gross, 2021, Ulivieri, 2018), e garantire, oltre la titolarità, l'accessibilità ai diritti (Balibar, 2012).

I dati sull'incidenza del livello socio-economico e culturale della famiglia di origine¹ sul rendimento scolastico sono emblematici di come la scuola abbia "dato a tutti la possibilità di partecipare, ma non di giungere alla meta" (Santerini, 2010, p. 21). Si rende indispensabile una nuova alleanza pedagogica per portare a compimento la "scuola della costituzione", che abbia come fine ultimo il pieno sviluppo di ciascun individuo e "l'irrobustimento della democrazia" (Baldacci, 2019).

Il diritto all'istruzione, l'accessibilità dei saperi, il riconoscimento di doveri e valori nei quali si sostanzia l'appartenenza alla comunità, sono temi fortemente correlati all'educazione alla cittadinanza che ricorrono nel quadro, definito a livello europeo, delle competenze indispensabili per "contribuire in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme in pace in società democratiche e culturalmente diverse" (Consiglio d'Europa, 2016, p. 7). Il documento del Consiglio d'Europa del 2016, preso a riferimento per la ricerca qui presentata, si propone di "sostenere i sistemi educativi, aiutandoli a preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti" (ivi. p. 1) e individua come *condicio sine qua non* "l'adozione di misure per risolvere i problemi delle disuguaglianze sociali e degli svantaggi strutturali" (ivi. p. 11) che presuppone la partecipazione democratica di tutti i cittadini alla vita della società.

1 Rilevati dall'Invalsi con l'indicatore ESCS - Economic, Social and Cultural Status.

La dimensione della cittadinanza deliberativa (Santerini, 2010) si concretizza in un processo che comprende decisione, partecipazione e cooperazione; questi tre atteggiamenti consentono agli individui di relazionarsi al proprio ambiente di vita come membri attivi e di sperimentare il proprio essere co-cittadini (Audigier, 2002) collaborando con gli altri al fine di concorrere al bene comune.

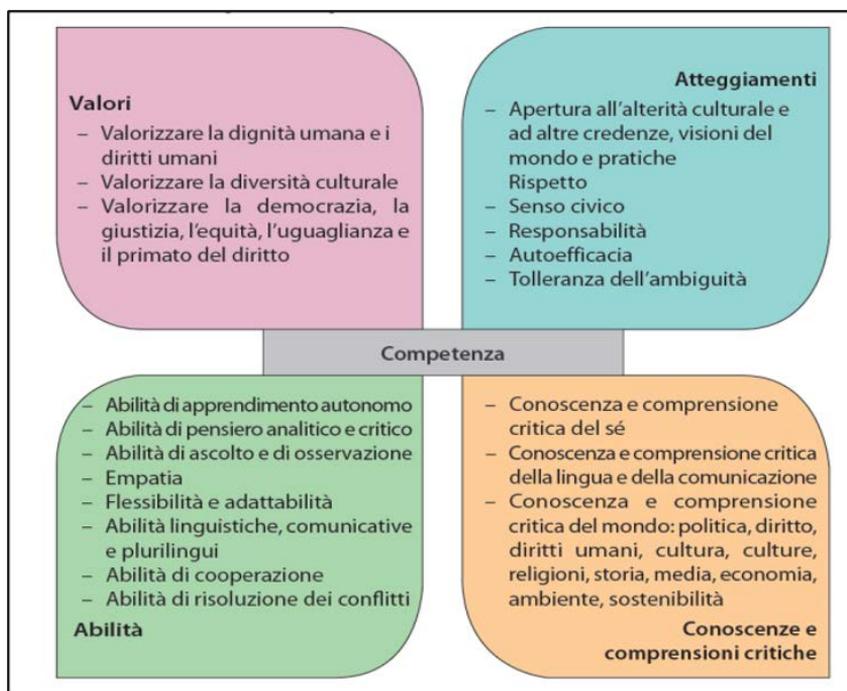


Fig. 1 Modello delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016, p. 7)

L'introduzione della legge 92/2019 ha riaperto il dibattito sulla definizione delle competenze di cittadinanza - e dell'educazione alla cittadinanza *tout court* - e sollecitato la comunità educante tutta a interrogarsi su come trasformare la scuola "in un ambiente 'democratico' di apprendimento, entro cui gli studenti possano esercitare quotidianamente i propri diritti e doveri di cittadini" (Losito, 2021, p. 200).

2. Il disegno di ricerca

Il presente contributo propone un'analisi quantitativa e qualitativa del testo della legge 92/2019 e dei suoi allegati (linee guida e traguardi), al fine di identificare da un lato i nuclei fondanti che hanno guidato il legislatore nella selezione dei temi da affrontare e, dall'altro, se e come il concetto di cittadinanza ad essi sotteso sia coerente con l'urgenza sopra menzionata di contrastare la crescente iniquità del sistema scolastico.

Nello specifico le domande di ricerca alle quali si è inteso rispondere sono state:

- Quali sono i temi prioritari considerati dalla legge 92/2019 e allegati?
- In che misura accolgono le indicazioni del modello delle *Competenze per una cultura della democrazia* (Consiglio d'Europa, 2016)?
- Come, nell'ottica del legislatore, l'introduzione dell'Educazione civica può concorrere al contrasto alla disuguaglianza sociale?

Per rispondere a tali domande si è fatto ricorso a un disegno di ricerca di tipo esplorativo (Lucisano & Salerni, 2008) che si avvale di una metodologia prevalentemente di tipo qualitativo e un approccio ibrido induttivo-deduttivo per l'interpretazione dei dati (Xu & Zammit, 2020). Le unità di analisi sono costituite dai testi della Legge e dei suoi allegati. Per l'analisi dei dati testuali è stato adottato un approccio misto (Lucidi et al. 2008; Creswell & Plano Clark, 2017) che integra i risultati conseguiti tramite l'analisi qualitativa con quelli ottenuti tramite procedure di statistica testuale (Pagani, 2020; Bolasco, 2005).

Il metodo qualitativo utilizzato è l'analisi tematica dei testi finalizzata all'individuazione di pattern di significato utili a focalizzare gli aspetti sui quali il legislatore ha inteso insistere nel dare l'indirizzo all'insegnamento dell'Educazione civica (Clarke & Braun, 2016; Pagani, 2020).

Sono stati seguiti gli step di ricerca con approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2006), di seguito brevemente descritti:

1. *familiarizzazione con i dati*: prima lettura dei testi accompagnata da osservazioni e annotazioni delle ricercatrici;
2. *generazione dei codici iniziali*: individuazione nel testo dei segmenti rilevanti rispetto alla domanda di ricerca e creazione delle corrispettive etichette per identificarli;
3. *generazione dei temi iniziali*;
4. *revisione, definizione e denominazione dei temi*: per raggruppare i codici in temi si è fatto riferimento ai quattro ambiti individuati dal Consiglio d'Europa (2016):
 - valori;
 - atteggiamenti;
 - abilità;
 - conoscenza e comprensione critica.

Se nei primi due step si è utilizzato un approccio ai dati prevalentemente di tipo *bottom up*, negli step 3 e 4 ci si è avvalsi di un approccio *theory-driven*.

Inoltre, allo scopo di approfondire i temi legati all'equità, alla giustizia e all'uguaglianza e per verificare in che modo i documenti in oggetto declinino questi aspetti e acquisiscano le indicazioni europee, si è scelto di approfondire l'ambito dei "Valori" attraverso un'analisi dettagliata dei codici che compongono questo tema.

Il processo di codifica ha seguito un andamento ricorsivo e ciclico, con una vigilanza epistemologica basata anche sull'intersoggettività delle ricercatrici, tuttavia la lente attraverso la quale poi sono stati analizzati i dati, dettata dal focus sul tema dell'equità, ha condotto all'"inevitabile lasciarsi alle spalle qualcosa" (Mortari, 2007, p. 238), in particolare in fase di interpretazione.

Nell'ambito della statistica lessicale, in seguito alle procedure di codifica, sono state effettuate operazioni di *text mining* per valutare la frequenza dei codici individuati e per poter successivamente operare delle interpretazioni sulla forza e sul valore di queste occorrenze (Lucidi et al., 2008). Di seguito sarà descritto

quanto emerso da queste procedure. Tutte le operazioni di tipo lessicometrico sono state svolte tenendo conto della lemmatizzazione dei termini chiave. Per condurre le analisi sui testi le ricercatrici si sono avvalse dell'analisi computer assistita e nello specifico del software MAXQDA (Gizzi & Rädiker, 2021).

3. Analisi della Legge 92/2019 (e allegati)

3.1 Familiarizzazione con i dati

La lettura preliminare dei testi esaminati è stata svolta separatamente, allo scopo di acquisire diversi punti di vista e tenere nota di osservazioni e prime impressioni sui testi in maniera individuale per poi passare alla condivisione di quanto emerso. Le questioni principali venute alla luce in questo step hanno riguardato la scarsa ricorrenza di alcune accezioni di cittadinanza, al contrario molto presenti nella letteratura sul tema, quali ad esempio la cittadinanza democratica (Santerini, 2021), la cittadinanza interculturale (Losito, 2021) e il concetto stesso di equità (Gross, 2021). Parallelamente, il frequente richiamo alla conoscenza della Carta costituzionale come fondamento per l'Educazione civica, potrebbe rappresentare, nell'idea del legislatore, una sorta di "delega" alla Costituzione su questi principi di ordine politico-amministrativo e di carattere culturale e pedagogico.

Questo primo approccio al *dataset* ha condotto al successivo lavoro analitico più approfondito.

3.2 Generazione dei codici iniziali

La fase di generazione dei codici iniziali è stata caratterizzata da un certo grado di ciclicità e di iterattività, sovente i codici sono stati rinominati, scorporati in sottocodici e poi nuovamente raggruppati. Il processo ha avuto inizio con un approccio esclusivamente *data-driven*, in un secondo momento – per concludere nella maniera più esaustiva possibile la codifica – si è fatto ricorso alla teoria cercando le parole chiave distintive delle 20 competenze incluse nel modello proposto dal Consiglio d'Europa (2016).

Sono stati codificati un totale di 267 segmenti di testo di cui 118 sulla Legge e 149 negli allegati (Linee guida e Traguardi), con un totale di 33 codici individuati. È stata operata una classificazione delle parole in tre fasce di frequenza. Sono state raggruppate nella "fascia bassa" tutte le parole a partire dalla frequenza pari a 1 fino alla frequenza pari a 8, ovvero fino al punto in cui c'è il primo salto nel numero consecutivo di frequenze crescenti (si passa dalla frequenza 8 alla 11 senza avere i valori 9 e 10), si parla di "fascia alta" subito dopo la seconda interruzione di continuità (si passa da 11 a 14) (Lucidi et al. 2008). La versione finale del sistema dei codici è riportata nella tabella che segue (Tab. 1).

Nell'osservare la tabella spicca come più frequente il codice "Educazione civica" con un numero di occorrenze pari a 46 (17,23% dell'intero testo). È evidente che l'occorrenza di questo codice sia principalmente legata alla denominazione scelta per l'insegnamento.

Di contro, termini considerati "chiave" nel quadro delle competenze e dalla teoria di riferimento quali "diversità" o "dignità", sono nella fascia di frequenza bassa e, peraltro, il termine "dignità" viene richiamato solo negli allegati.

Colore	Codice	Segmenti codificati di tutti i documenti	% dei segmenti codificati in tutti i documenti	Documenti	Fase di frequenza
●	Educazione civica	46	17,23	2	ALTA
●	Conoscenza	19	7,12	2	
●	Trasversalità	18	6,74	2	
●	Rispetto	17	6,37	2	
●	Competenze	16	5,99	2	
●	Sostenibilità ambientale	14	5,24	2	
●	Digitale	14	5,24	2	
●	Diritti	11	4,12	2	MEDIA
●	Responsabilità	11	4,12	2	
●	Costituzione	11	4,12	2	
●	Logistica/Gestione dell'organico/ Valutazione	11	4,12	2	BASSA
●	Partecipazione	8	3,00	2	
●	Identità	7	2,62	2	
●	Legalità	7	2,62	2	
●	Benessere	6	2,25	2	
●	Territorio	6	2,25	2	
●	Beni comuni	5	1,87	2	
●	Cittadinanza attiva	5	1,87	2	
●	Strutture sociali	4	1,50	2	
●	Agenda 2030	4	1,50	2	
●	Solidarietà	4	1,50	2	
●	Protezione civile	3	1,12	2	
●	Scuola-famiglia	3	1,12	2	
●	Equità	2	0,75	1	
●	Uguaglianza	2	0,75	1	
●	Democrazia	2	0,75	1	
●	Diversità	2	0,75	2	
●	Inclusione	2	0,75	2	
●	Pensiero critico	2	0,75	2	
●	Volontariato	2	0,75	1	
●	Dignità	1	0,37	1	
●	Intercultura	1	0,37	1	
●	Contrasto al bullismo	1	0,37	1	
TOTALE		267	100		

Tab.1 La panoramica dei codici sui documenti analizzati con relativi valori di frequenza.

Dall'osservazione delle frequenze è individuabile una possibile risposta alla prima domanda di ricerca. Possono essere considerati come prioritari dalla legge 92/2019 e allegati i temi classificati in "fascia alta" di frequenza: "Educazione civica", "Conoscenza", "Trasversalità", "Rispetto", "Competenze", "Digitale", "Sostenibilità ambientale". Non si entrerà in questa sede nel dettaglio delle controversie che hanno preceduto e seguito l'approvazione della legge², a partire dal ritorno alla dicitura Educazione civica (Losito, 2021, p.194), e degli innumerevoli interrogativi ancora aperti sulla sua attuazione dopo un anno di sperimentazione. Un *vulnus*, tuttavia, evidenziato da più parti riguarda la concezione stessa di Educazione civica sottesa al provvedimento, ovvero una visione prevalentemente "precettistica e moralistica" (Brusa, 2019) che sembra sottostimare la complessità e polisemia intrinseche al concetto stesso di cittadinanza. La dimensione trasversale dell'Educazione civica è indubbiamente valorizzata nei documenti analizzati, al contempo l'equilibrio delle occorrenze dei codici "Competenza" e "Conoscenza" potrebbe esporre al rischio di un'interpretazione del nuovo insegnamento come "un altro contenuto che si affastella nel bagaglio scolastico ma non costruisce cultura e senso civico" (Cogliati Dezza, 2021, p. 118).

2 L'11 settembre 2019 il Consiglio superiore della pubblica istruzione (CSPI) ha espresso all'unanimità parere negativo alla sperimentazione a partire dall'a.s. 2019-20.

3.3 Il lavoro sui temi

Nel pianificare il terzo e quarto step dell'analisi tematica (generazione dei temi iniziali, revisione, definizione e denominazione dei temi) si è scelto di fare ricorso ad un approccio totalmente *theory-driven* e di mettere in connessione i codici generati nella prima fase con il quadro delle competenze proposto dal Consiglio d'Europa (2016) (Fig. 2) a partire dalle parole chiave utilizzate per definire le competenze specifiche di ogni ambito.

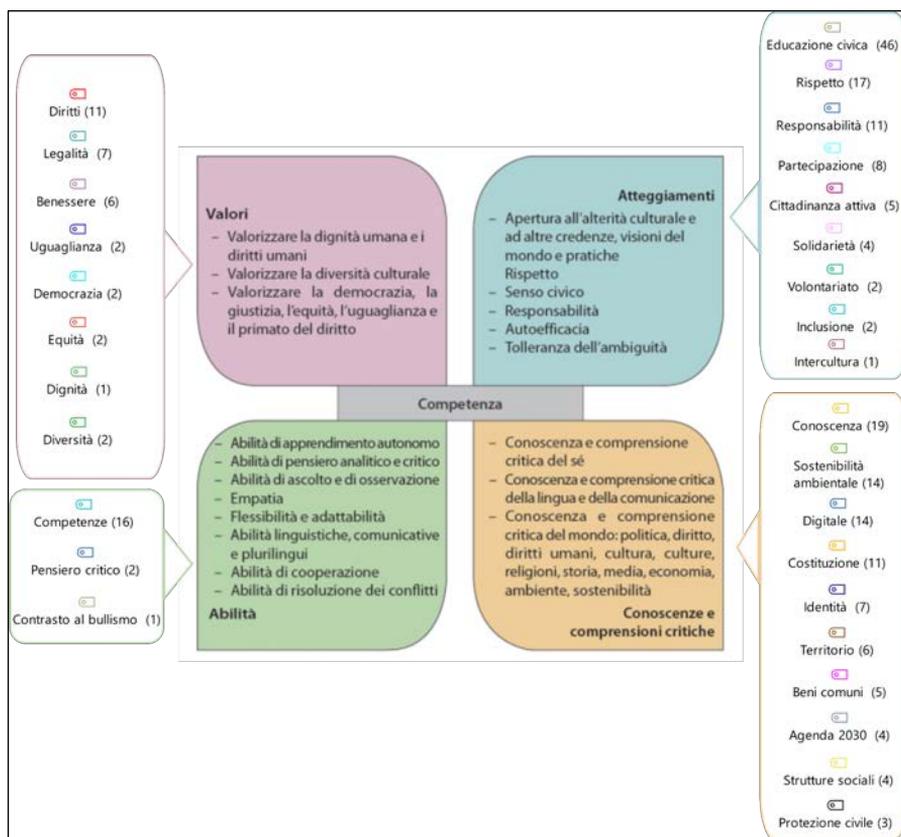


Fig. 2 La distribuzione dei codici nel modello delle competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2016).

Nella fase successiva si sono applicate misurazioni di tipo statistico ai temi individuati e contenenti i codici iniziali, in modo da poter avere una restituzione chiara di quale fosse l'area di maggiore allineamento della legge con il modello delle competenze del Consiglio d'Europa (2016) e in modo da poter dare risposta alla seconda domanda di ricerca. Come si evince dal grafico che segue (Fig. 3), gli ambiti maggiormente toccati dalla legge e allegati sono quello degli "Atteggiamenti" e quello delle "Conoscenze e comprensioni critiche".

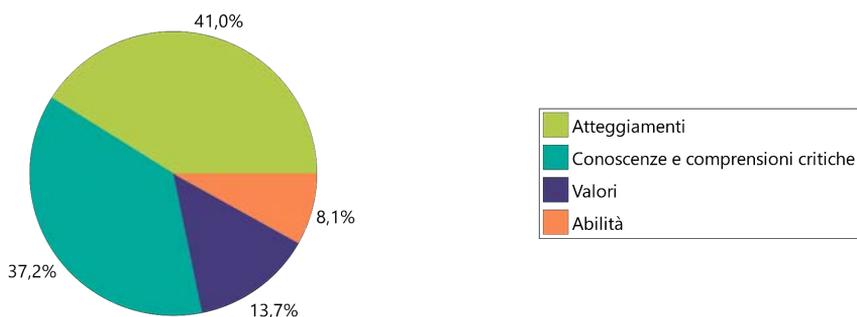


Fig.3 Le frequenze dei temi afferibili ai quattro ambiti del modello europeo

4. Analisi dell'ambito "Valori"

In una successiva fase di analisi è stata approfondita l'analisi dell'ambito "Valori" del modello delle competenze definito dal Consiglio d'Europa (2016), in quanto ad esso sono associati i codici maggiormente riconducibili al tema dell'equità sociale. I codici precedentemente identificati sono stati riletti alla luce delle diverse accezioni di alcuni termini e analizzati in dettaglio in riferimento alla letteratura sui diversi temi.

Le tabelle che seguono riportano le accezioni delle diverse parole chiave nei segmenti codificati.

Diritti
Nella legge il termine compare 4 volte in riferimento a:
– il rispetto dei "diritti e doveri" (Art. 1)
– il diritto alla salute e al benessere della persona (Art. 1)
– lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione (Art. 4, 2)
– l'istituzione della Consulta dei diritti e dei doveri del bambino e dell'adolescente digitale (Art. 5)
Negli allegati compare 7 volte in riferimento a:
– la Dichiarazione Universale dei diritti umani
– i diritti inalienabili
– l'esercitare i propri diritti politici;
– la Costituzione come "criterio per identificare i diritti";
– l'aver consapevolezza di diritti e doveri (obiettivo);
– diritto a essere informati sui rischi dell'ambiente digitale
– diritto del lavoro.

Tab. 2 Il termine Diritti

Il tema dell'esercizio e dell'accesso ai diritti è intrinseco al concetto stesso di cittadinanza e strettamente connesso a quello che Hannah Arendt (1999) ha definito "paradosso" dei diritti umani, nel momento in cui la perdita dei diritti nazionali equivale alla perdita della cittadinanza e con essa del diritto all'azione e all'opinione. La loro esercitabilità da parte di tutti i cittadini è sancita dall'articolo

3 della Costituzione italiana “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.

Nel testo della legge 92/2019 vengono menzionati nella locuzione “diritti e doveri”, in relazione all’obiettivo del rispetto degli stessi e si fa riferimento puntuale solo al diritto alla salute (Principi, Art. 2) e al lavoro (All. A).

Interessante la menzione, seppur riferita solamente allo “studio”, dei diritti e degli istituti di partecipazione che risulta riferibile a un’idea di cittadinanza attiva.

Al testo della Costituzione si demanda nelle linee guida come “criterio per identificare i diritti” e una seconda cornice di riferimento è data dalla Dichiarazione universale dei diritti umani. Vi sono inoltre menzioni puntuali dei diritti politici, del diritto al lavoro e alla salute.

Si ritrova anche un collegamento con quelli che Bobbio ha definito diritti “di terza e quarta generazione” (1990), con il diritto a essere informati, citato in connessione con i rischi dell’ambiente digitale.

Legalità
Nella legge il termine compare 3 volte in riferimento a:
– la promozione dei principi di legalità (Art. 1,2);
– la tematica dell’educazione alla legalità e al contrasto delle mafie, in riferimento alle competenze e agli obiettivi d’apprendimento (Art. 3);
– come valore sancito dalla Costituzione (Art. 4).
Negli allegati compare 4 volte in riferimento a:
– l’educazione alla legalità (negli aspetti contenutistici) (2 volte)
– concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni (negli aspetti contenutistici)
– il principio di legalità come traguardo da perseguire al termine del secondo ciclo.

Tab. 3 Il termine Legalità

Il termine “Legalità” viene inserito nella cornice del dettato costituzionale e si sostanzia da un lato nel rispetto della legge e delle regole, e dall’altro nel contrasto all’illegalità, declinata in particolare in riferimento alle mafie. Non sembra esplicitato il legame tra legalità e diritti umani, quella fondamentale necessità “di legalizzazione e giuridificazione delle rivendicazioni di diritti degli esseri umani” (Benhabib, 2008, p. 23).

Benessere
Nella legge il termine compare 3 volte in riferimento a:
– i principi, come diritto al benessere (Art. 1,2);
– gli obiettivi, come promozione dell’educazione al benessere (Art. 3,2)
– i rischi per il benessere fisico e psicologico nell’ambiente digitale (Art. 5,2) (2 volte)
Negli allegati compare 3 volte in riferimento a:
– i diritti fondamentali delle persone “primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico” (negli obiettivi dell’Agenda 2030 riassunti al punto 2. Sviluppo Sostenibile);
– i campi d’esperienza della scuola dell’infanzia che possono concorrere allo “sviluppo del benessere”;
– la ridefinizione del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo (All. C) che deve arrivare a “comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale”.

Tab. 4 Il termine Benessere

L'attenzione al benessere è di stringente attualità nella situazione post-pandemica, e non a caso viene spesso accompagnato dalla specifica “psicofisico”. Significativo anche il riferimento al benessere “sociale”, seppur solo nei traguardi per la secondaria. Già dalla Comunicazione al Parlamento Europeo del 2007, *Improving the Quality of Teacher Education*³, il concetto di benessere era stato messo in relazione ai dati sull'abbandono scolastico, sottolineando come “gli sforzi del corpo insegnante dovrebbero essere sostenuti dal continuo sviluppo professionale e da una buona cooperazione con i genitori, i servizi per il benessere degli studenti e la comunità più ampia” (p. 3). È proprio questa cooperazione che può concorrere a promuovere “relazioni sociali impiegate sulla fiducia, sul senso d'appartenenza, sulla condivisione di obiettivi e prospettive, sulla reciprocità degli scambi che creano e nutrono opportunità e benefici per coloro che vi sono coinvolti e per la comunità più in generale” (Galeotti, 2019, p. 151).

Facendosi carico dell'eredità culturale del territorio in cui vivono, i cittadini si trasformano “da fruitori del bene ad attivatori di processi di generazione del valore sociale” realizzando il loro diritto di cittadinanza e partecipando in modo attivo e costruttivo al benessere comune (ivi, pp. 153-155).

Uguaglianza
Negli allegati compare 2 volte in riferimento a:
<ul style="list-style-type: none"> - l'uguaglianza tra soggetti (negli obiettivi dell'Agenda 2030 riassunti al punto 2. Sviluppo Sostenibile);
<ul style="list-style-type: none"> - la necessità di acquisire consapevolezza relativamente al principio dell'uguaglianza, nella ridefinizione del Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (All. B)

Tab. 6 Il termine Uguaglianza

Una prima evidenza è la scarsa ricorrenza del termine “Uguaglianza” fortemente correlato al tema dell'equità (entrambi presenti solo negli allegati), nonostante la menzione nel profilo delle competenze dell'uguaglianza come uno dei pilastri, insieme alla solidarietà e al rispetto, che “sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile”.

Equità
Negli allegati compare due volte, entrambe nella ridefinizione del Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (All. B) in riferimento a:
<ul style="list-style-type: none"> - la costruzione di un futuro equo e sostenibile;
<ul style="list-style-type: none"> - lo sviluppo equo e sostenibile.

Tab. 7 Il termine Equità

Pur considerando che il riferimento valoriale alla Costituzione possa essere la ragione della scarsa ricorrenza del codice uguaglianza, resta il dubbio che la lo-

3 <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/improving-quality-teacher-education>

cuzione “equo e sostenibile” sia qui utilizzata come consuetudine piuttosto che in un’ottica di problematizzazione del “peso” dell’uguaglianza nel promuovere l’equità⁴.

Il rimando alla Carta costituzionale può valere parimenti a commento della scarsa ricorrenza del codice Democrazia, dando per scontato che l’educazione alla cittadinanza presupponga una cornice democratica.

Democrazia
Negli allegati compare 2 volte, entrambe nella ridefinizione del Profilo delle competenze a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (All. C) in riferimento a:
– la consapevolezza delle regole della vita democratica;
– l’esercizio della cittadinanza digitale in coerenza con i valori della vita democratica.

Tab. 8 Il termine Democrazia

Diversità
Nella legge il termine compare 1 volta in riferimento a:
– la diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali (Art. 5).
Negli allegati compare 1 volta in riferimento a:
– il rispetto della diversità, nella ridefinizione del Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (All. B).

Tab. 9 Il termine Diversità

Nella Legge vi è un riferimento alla diversità culturale solo nell’ambito digitale e non si trova nessuna menzione all’educazione interculturale (Losito, 2021, p. 198), quando già la *Raccomandazione sulle competenze-chiave per l’apprendimento permanente* (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, C 189/1, 4 giugno 2018) aveva individuato come le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze-chiave e sottolineato la necessità di promuovere consapevolezza della ricchezza intrinseca alla diversità culturale.

Infine il codice Dignità compare anch’esso una sola volta in riferimento al lavoro, per cui si rimanda il commento al codice diritti.

Dignità
Negli allegati compare 1 volta in riferimento a:
– il lavoro dignitoso, tra i diritti fondamentali delle persone, negli aspetti contenutistici e metodologici dell’ambito dello Sviluppo sostenibile

Tab. 10 Il termine Dignità

4 Per un approfondimento sul nesso tra uguaglianza ed equità si veda Corsini (2011) e in relazione al tema della giustizia si rimanda a Bobbio: “Volendo coniugare i due valori supremi del vivere civile, l’espressione più corretta è “libertà e giustizia” anziché “libertà ed uguaglianza”, dal momento che l’uguaglianza non è di per se stessa un valore ma è tale soltanto in quanto sia una condizione necessaria, se pur non sufficiente, di quell’armonia del tutto, di quell’ordine delle parti, di quell’equilibrio interno di un sistema che merita il nome di “giusto” (Voce “Libertà”, in Enciclopedia Treccani).

Per rispondere alla terza domanda di ricerca in merito alla funzione dell'Educazione civica come contrasto alla disuguaglianza sociale si possono prendere in considerazione diversi fattori. La scarsa frequenza totale (13,7%) del tema "Valori" e delle occorrenze dei singoli codici a esso riferibili (Tab. 2-10) mostra come la legge sia maggiormente focalizzata su altri temi. Questa marginalità ha comportato una difficoltà nell'analisi in stretta aderenza al testo e talvolta ha esposto al rischio di sovrainterpretazione.

5. Considerazioni conclusive e futuri sviluppi

Muovendo dall'assunto che l'insegnamento dell'Educazione civica debba fondarsi sul riconoscimento de "l'importanza di una educazione alla responsabilità e alla partecipazione accanto a quella della cultura dei diritti" (Perla, 2021, p. 230), nell'analisi della legge e degli allegati i primi due aspetti restano sullo sfondo, lasciando "l'impressione che la legge vada stretta all'educazione alla cittadinanza" (Cogliati Dezza, 2021, p. 118).

Un altro tema fondamentale che appare sottostimato è quello della relazione con il territorio, interlocutore primario per la costruzione di percorsi educativi partecipativi ed equi (Dewey, 1938). A questo proposito Cogliati Dezza sottolinea come i patti educativi di comunità rappresentino una soluzione inclusiva non solo "per le situazioni emergenziali di povertà educativa e di abbandono della scuola" e possano essere il modo "per garantire a tutte e tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza, senza lasciare indietro nessuno." (2021, p.118).

Infine, lo scarto tra le indicazioni ministeriali e la pratica educativa, che interessa in particolare l'ambito dell'Educazione civica (Damiani & Agrusti, 2021, p. 152), rende auspicabile una ricognizione delle esperienze sul campo che abbiano coinvolto tutti gli attori, insegnanti, alunni, famiglie e istituzioni per dar conto di quanto avviene nei territori. Per questa ragione si è già avviata una fase successiva della ricerca qui presentata che si sostanzia in una analisi sistematica della letteratura concentrata sulle ricerche empiriche al fine di approfondire questi aspetti nella pratica educativa.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1999). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze-chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, 1, 156-182.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Balibar, É. (2012). *Cittadinanza*. Bollati Boringhieri.
- Benhabib S. (2008). *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Brusa, A. (2019). Del pasticcio dell'Educazione civica e dei suoi legami ambigui con la storia. *Historia Ludens*, 17.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano. FrancoAngeli.
- Cogliati Dezza, V. (2021). Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza. *Scuola democratica*, 12(speciale), 107-119.
- Consiglio d'Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Sesto S. Giovanni (MI): Sintesi.

- Corsini, C. (2011). Equità e valutazione delle disuguaglianze, in Benvenuto G. (a cura di), *La scuola diseguale* (pp. 159-176). Roma: Anicia
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Newbury Park, (CA): Sage.
- Damiani, V., & Agrusti, G. (2021). Rilevare dati di contesto nell'educazione civica e alla cittadinanza. Il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA. *RICERCA e DIDATTICA*, 9, 152-160.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (ed. or. 1938). Milano: Raffaello Cortina.
- Galeotti, G. (2019). La salvaguardia dell'eredità culturale che genera valore sociale. Collaborazione ed educazione attraverso il patrimonio culturale per il benessere della comunità, in G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, & V. Zucchi (Eds.), *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 148-158). Pisa: Pacini.
- Gizzi, M. C., & Rädiker, S. (Eds.) (2021). *The Practice of Qualitative Data Analysis: Research Examples Using MAXQDA*. BoD-Books on Demand.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *PEDAGOGIA OGGI*, 19(2), 071-078.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12(speciale), 189-201.
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Perla, L. (2020). L'insegnamento dell'educazione civica: prodromi educativo-didattici e "prove tecniche" di curricolo. *Nuova Secondaria*, XXXVII(10), 222-238.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola democratica*, 12(speciale), 233-242.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>
- Sicurello, R. (2021). L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 273-288.
- Ulivieri, S. (2018). Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali, in S. Ulivieri(a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 13-22). Lecce: PensaMultimedia.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.