

**SUPSI**

Quaderni di ricerca

# Cittadini a scuola per esserlo nella società

Rapporto sulla valutazione del potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole ticinesi

Pau Origoni, Jenny Marcionetti, Mario Donati, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi





# Ringraziamenti

Agli allievi, ai docenti e alle direzioni degli istituti scolastici che hanno partecipato all'indagine;

a Regula Gnosca, Pasquale Genasci, Rezio Sisini, Mauro Arrigoni e Diego Erba per la loro disponibilità ad essere intervistati;

a Luigi Massironi (docente di scuola media) per aver messo a disposizione la documentazione riguardante le prove IEA del 1999;

a Luca Pedrini (aggiunto dell'Ufficio dell'insegnamento medio) per aver assicurato il coordinamento con le scuole coinvolte;

a Barbara Fé Cretton e Natascha Nota (coordinatrici di La gioventù dibatte);

a Franco Celio (docente di scuola media e deputato al Gran Consiglio) per la redazione delle note introdotte a questo rapporto;

a Marcello Ostinelli e Pasquale Genasci per l'attenta e competente rilettura del testo;

a Selene Dioli e Serena Ragazzi per il paziente lavoro di impaginazione del rapporto;

al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport per aver sostenuto la ricerca;

alla Direzione del Dipartimento formazione e apprendimento per il supporto logistico ai ricercatori;

al responsabile del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi Emanuele Berger per il lavoro di coordinamento;

ai colleghi del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi che in modo più o meno diretto hanno contribuito alla realizzazione della ricerca;

alla Famiglia Marcionetti per averci permesso di beneficiare del favorevole contesto della Val Pontirone.



# Sommario

0	Premessa.....	1
1	Introduzione .....	5
2	Riferimenti teorici e indicazioni metodologiche .....	7
2.1	Una doppia matrice metodologica per la valutazione del potenziamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza .....	7
2.2	Il disegno di ricerca e le relative scelte metodologiche.....	10
2.2.1	L'indagine esplorativa .....	10
2.2.2	Il rilevamento dati.....	10
3	Contestualizzazione.....	15
3.1	Il potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza in Ticino .....	15
3.1.1	L'iniziativa parlamentare generica "Riscopriamo la civica nelle scuole" e la risposta della Commissione Scolastica del Gran Consiglio .....	15
3.1.2	Le preoccupazioni per la civica e l'educazione alla cittadinanza: una costante.....	17
3.2	La cittadinanza da insegnare, un problema non solo ticinese .....	18
4	Intenti della scuola sul potenziamento della civica e della cittadinanza.....	21
4.1	La situazione della civica e dell'educazione alla cittadinanza nella SM .....	21
4.2	Le SMS di fronte alla civica e all'educazione alla cittadinanza.....	24
4.3	Il caso particolare delle SP.....	25
5	Discussione dei risultati .....	29
5.1	Oltre a quanto previsto nella griglia oraria: il repertorio delle attività di civica e cittadinanza.....	29
5.1.1	Introduzione .....	29
5.1.2	Contenuti delle attività: una grande varietà di temi affrontati.....	30
5.1.3	Modalità organizzative delle attività proposte .....	31
5.2	L'educazione alla cittadinanza al vaglio dei docenti .....	32
5.2.1	Introduzione .....	32
5.2.2	Conoscenza della riforma .....	33
5.2.3	Giudizio sulla riforma .....	33
5.2.4	Giudizio sugli sforzi profusi dalla scuola nell'insegnamento della civica e nell'educazione alla cittadinanza .....	34
5.2.5	Contributo allo sviluppo della riforma nell'ambito dell'insegnamento della propria disciplina .....	37
5.2.6	Contenuti e aspetti importanti di civica e di cittadinanza .....	38
5.3	La civica e la cittadinanza... dalla parte degli allievi.....	42
5.3.1	Il campione di allievi che hanno risposto al questionario.....	42
5.3.2	Le lezioni di civica e le attività di educazione alla cittadinanza a scuola.....	43
5.3.3	Conoscenze di civica e cittadinanza.....	48
5.3.4	Comportamenti e atteggiamenti nei confronti delle tematiche di civica e di cittadinanza .....	54
5.3.5	Opinioni su alcune tematiche/principi di civica e di cittadinanza .....	60

6	Bilanci, percezioni e prospettive .....	67
6.1	Bilancio complessivo delle analisi svolte.....	67
6.2	Qualche eco su giovani e cittadinanza.....	69
6.3	Qualche prospettiva .....	70
7	Bibliografia .....	73

## 0 Premessa

Mario Donati, antico compagno di studi e anche di passatempi e di qualche serata goliardica in quella che un tempo era chiamata la Scuola Magistrale, mi ha chiesto di scrivere qualche nota introduttiva a questa pubblicazione, che raccoglie i dati e le valutazioni di un'articolata e approfondita ricerca sull'educazione civica e alla cittadinanza nelle nostre scuole. Si tratta di un'indagine da lui condotta insieme ai suoi colleghi Jenny Marcionetti e Pau Origoni, ricercatori in quella stessa "Magistrale" che, dopo altri cambiamenti di nome, si chiama ora "Dipartimento Formazione e Apprendimento" della Supsi.

Un po' per l'antica amicizia e un po' perché l'argomento mi interessa a doppio titolo – come docente e quale deputato al Gran Consiglio, che dieci anni fa è stato relatore sul tema – non potevo certo dirgli di no. A dire il vero, il dover presentare una ricerca così ampia, dettagliata ed esaustiva è però compito tutt'altro che facile. Da dove cominciare?

Sinceramente dirò subito che la lettura delle informazioni qui raccolte e analizzate suscita in me due reazioni contrastanti. La prima è di ammirazione per l'ampiezza della ricerca svolta e per il successivo, certissimo lavoro di esame, di elaborazione e di catalogazione dei dati cui gli autori Donati, Marcionetti e Origoni si sono dedicati. La seconda reazione è invece di netta delusione per i risultati, invero alquanto mediocri che, a dieci anni dalla loro introduzione ufficiale, l'*Insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza* fanno registrare, e che la presente pubblicazione mette in luce con impietosa quanto necessaria chiarezza.

\* \* \*

Sull'ampiezza, la profondità e gli altri pregi dell'analisi, non ho granché da aggiungere, se non un sentito complimento agli autori. Sono peraltro convinto che chi scorrerà queste pagine non potrà che confermare tale impressione e provare gli stessi sentimenti di ammirazione. Sulla delusione per i risultati che l'indagine mette in luce, invece, qualche precisazione è d'obbligo, non fosse altro che per non farmi accusare di esprimere giudizi avventati.

Il primo motivo di delusione per chi aveva sperato che il lavoro della Commissione scolastica e il relativo Rapporto – approvato dal Gran Consiglio nell'autunno del 2001 a grande maggioranza – potesse apportare un miglioramento nell'educazione in parola, sta nel dover constatare come le indicazioni del citato Rapporto siano state largamente disattese. In particolare, spiace dover constatare come sia rimasto praticamente lettera morta il "messaggio" principale di quel Rapporto, ossia il concetto che **l'educazione civica non è compito di una specifica materia, bensì compito della scuola come tale**. A farsene carico non dovrebbe dunque essere un singolo docente (nella fattispecie, quello di storia), bensì l'istituto stesso, o almeno il Consiglio di classe. Ebbene, dal rendiconto qui presentato emerge chiaramente come ciò sia ancora ben lungi dall'essere avvenuto.

Che una percentuale non trascurabile di docenti (17%), dica di non avere neppure sentito parlare della riforma del 2001, e altri di averne avuto solo qualche vago sentore (v. pag. 33) è fin troppo significativo. Forse, a livello informativo, qualcosa in più avrebbe potuto essere fatto, affinché la categoria avesse, se non altro, notizia della riforma! È vero che poi buona parte di coloro che hanno risposto all'inchiesta – che sul totale degli interpellati sono però appena un quarto – dichiara di aver integrato tale insegnamento nella propria materia (v. pag. 38). Tuttavia, il fatto che circa un terzo degli allievi dica di non essersene accorto (v. pag. 43-44) solleva perlomeno qualche dubbio sull'efficacia di detto "inserimento"...

Ancor più significativo è il fatto che la maggioranza degli allievi interpellati affermi (cito) "di non condividere l'opinione secondo cui la scuola avrebbe insegnato loro ad essere cittadini impegnati" (pag. 46).

L'affermazione trova peraltro conferma nelle vistose carenze conoscitive che emergono in più punti dell'inchiesta (si vedano in particolare le pag. 48 e 52-53). Certo, sappiamo tutti che gli allievi sono spesso distratti, e che ciò che vien trattato nelle lezioni finisce non di rado per "entrare da un orecchio e uscire dall'altro". Sta però di fatto che gli argomenti sui quali gli insegnanti insistono, bene o male vengono comunque ricordati. A scorrere via come acqua sui muri sono invece quelli a cui si accenna tutt'al più "*en passant*".

Vari dati forniti dal presente rapporto confermano insomma l'impressione che la scuola, nel suo complesso, non abbia preso molto sul serio il compito assegnatole in materia di insegnamento della civica e di educazione alla cittadinanza. Forse è anche questa una dimostrazione di "civica pratica", che conferma come il legislatore possa dire quello che vuole, che tanto, poi, qualcuno provvede sempre a "disinnescare" ciò che non rientra negli schemi usuali. Forse ha ragione chi dice che di fronte a suggestioni provenienti dall'esterno, gli addetti ai lavori hanno sempre due obiezioni bell'e pronte: l'una che afferma "*al fem già*", l'altra "*sa po mia*" (spero che le due locuzioni dialettali non richiedano traduzioni!). La delusione che dicevo, comunque, resta.

\* \* \*

**Carenti – e perciò deludenti – risultano poi le conoscenze degli allievi riguardo alle istituzioni.** Le aspettative di chi aveva promosso e firmato l'iniziativa popolare "Per la reintroduzione della civica nelle nostre scuole", cui il Legislativo aveva creduto di dar seguito approvando il Rapporto commissionale più volte citato, sono pertanto ancora ben lungi dall'essere concretizzate.

Ricordo che quando era stata presentata detta iniziativa, fra i responsabili del settore si percepiva, netto, un malcelato disappunto. La richiesta appariva infatti superflua, in quanto già compresa nei programmi di storia ("*al fem già*"), o comunque impossibile da realizzare in quanto la griglia oraria non lo consentiva ("*sa po mia*"). Non stupisce, dunque, che le indicazioni del Legislativo siano poi rimaste sulla carta, tanto che nei cinque "ambiti tematici prioritari" proposti alle direzioni scolastiche, la conoscenza e il funzionamento delle istituzioni non figurano neppure (v. pag. 22).

I dati relativi alle attività effettivamente svolte nelle sedi sono un po' meno sconolanti, ma il fatto che delle istituzioni ci si occupi mediamente solo nel 13% di queste attività, vale a dire in un caso su otto (v. pag. 30), non consente certo di dire che all'iniziativa popolare sia stato dato seguito. In effetti, i temi riguardanti le istituzioni fanno la figura dei parenti poveri, di fronte ad altri che, con le istituzioni come tali, c'entrano... come i cavoli a merenda (penso ad es. all'informatica, ma anche a qualcuno degli altri temi elencati a pag. 31).

Forse ciò non deriva solo da cattiva volontà, bensì dalla confusione fra "educazione civica" ed "educazione alla cittadinanza"; confusione che la Commissione parlamentare aveva cercato di evitare distinguendone i vari ambiti nel proprio Rapporto (ripreso a pag. 16 del presente opuscolo). Ma evidentemente anche quel messaggio non è "passato". Data la scarsa attenzione e l'ancora minore entusiasmo incontrati dalla riforma del 2001, si è verosimilmente diffusa l'idea che sotto il cappello di educazione alla cittadinanza possa rientrare "*tout et n'importe quoi*". Con risultati francamente poco brillanti, almeno per quanto riguarda le conoscenze di base. Lo rilevano gli autori del rapporto, che nel commentare alcuni dati scaturiti dall'inchiesta, constatano come dette conoscenze risultino alquanto frammentarie (v. pag. 48 e 68), e in qualche caso parlano anzi francamente di ignoranza (v. pag. 52 e 69). E quanto scaturisce dai dati illustrati non fa purtroppo che confermare questo severo ma inevitabile giudizio.

\* \* \*

Che dire a mo' di conclusione? In primo luogo, per quanto mi riguarda, devo fare un'autocritica. Nel Rapporto della Commissione scolastica del Gran Consiglio sull'iniziativa popolare "Riscopriamo la civica nelle nostre scuole", avevo peccato di eccessivo ottimismo. Mi ero cioè illuso (e con me i colleghi della Commissio-

ne) che la scuola – dopo tutti i discorsi sull’“interdisciplinarietà” che si sono fatti negli scorsi decenni – fosse finalmente in grado di dare una risposta interdisciplinare ad un’esigenza – quella dell’educazione alla cittadinanza – che interdisciplinare lo è per sua natura. In altre parole, avevo sottovalutato l’effetto negativo della frammentazione dell’insegnamento in molte materie e dell’inveterata abitudine di vederle, e di viverle, come se fossero compartimenti stagni, assolutamente insuperabili. Il risultato non poteva dunque che essere quello – con poche luci e molte ombre – che scaturisce da questa indagine.

Certo, non tutto è negativo. Qualcosa è pur stato fatto – e si fa – specialmente nelle Scuole medie e nel settore medio superiore (mentre nelle scuole professionali la particolare struttura degli orari rende difficile soprattutto l’organizzazione di giornate o mezze-giornate tematiche). Molto rimane da fare, se si vuole che gli obiettivi dichiarati anche nei testi ufficiali vengano raggiunti.

A questa doverosa autocritica, devo però aggiungere un’altra considerazione, stavolta improntata all’ottimismo. Dall’indagine risulta infatti che molti allievi esprimono un quasi insospettabile desiderio di essere meglio preparati in “civica”. Una maggioranza almeno relativa dei giovani interpellati vorrebbe perfino che essa torni ad essere una materia a sé, con tanto di valutazione del profitto sottoforma di nota numerica (v. pag. 45 e 70-71). Chi l’avrebbe mai detto? Non so se ciò sia realisticamente possibile. Il fatto che la richiesta provenga, per così dire, “dal basso” non può comunque che rallegrare. Ciò dimostra infatti che molti giovani capiscono che l’educazione civica non è e non deve essere qualcosa di astratto; tanto meno un insieme di nozioni teoriche. Deve essere per contro una materia viva, che consenta ai giovani di apprendere il funzionamento del nostro sistema democratico.

Forse non sarebbe male se i docenti approfittassero – in misura maggiore di quanto, dall’inchiesta, sembra avvenga finora – di temi di attualità, in particolare di votazioni e di elezioni, per sollecitare l’interesse degli allievi su questi aspetti della vita pubblica. In una realtà in cui nelle famiglie di politica si parla sempre più raramente, e in cui anche i giornali vengono letti sempre meno, chi – se non la scuola – può adempiere al fondamentale compito di formare i futuri cittadini?

Per concludere, mi si lasci citare un frammento di un testo di esattamente cento anni fa: *“Non intendo che si debba fare della politica ad oltranza e infarcirne la mente dei ragazzi innanzi tempo, bensì che i giovinetti, da quando incominciano ad interessarsi della vita pubblica abbiano a venir illuminati coscienziosamente, appassionatamente sulle tendenze che si possono manifestare nel governo di un popolo. Senza educazione politica, dice il Pestalozzi, il popolo sovrano è un fanciullo che scherza col fuoco, e che rischia ad ogni momento di incendiare la casa”* (da “L’Educatore della Svizzera Italiana”, dicembre 1911).

Sono passati cento anni dalla pubblicazione di questo articolo, e forse duecento dalla riflessione del Pestalozzi. Credo tuttavia che entrambe mantengano inalterato il loro valore.

*Franco Celio*



# 1 Introduzione

La problematica legata all'insegnamento della civica e all'educazione alla cittadinanza rappresenta una preoccupazione costante nelle vicende della scuola e diventa spesso oggetto di dibattito nei rapporti che quest'ultima intrattiene con la società di riferimento in cui essa svolge il suo compito educativo e istruttivo. È infatti risaputo che l'esigenza di assicurare alle future generazioni gli elementi essenziali per inserirsi armoniosamente e partecipare attivamente alla vita della comunità nelle vesti di futuri adulti emerge in modo ricorrente e quasi sempre per segnalare la necessità di potenziare il ruolo della scuola in questo arduo compito. A farsene promotori sono spesso i politici, le istituzioni e gli *opinion leader* che, prendendo spunto da eventi di attualità (appuntamento elettorali, fatti di cronaca), evidenziano come le generazioni montanti denotino disimpegno, lacune conoscitive, ecc., ravvisando nell'operato della scuola una delle possibili ragioni di queste situazioni di segno negativo.

Nel caso specifico della ricerca oggetto di questo rapporto, complice anche il passaggio di millennio, nei primi anni successivi al 2000 vi è stato un crescendo di iniziative che ha avuto uno sbocco concreto nell'inserimento di un nuovo articolo nella Legge della scuola e nella realizzazione all'interno della scuola di misure a sostegno di un potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza, con un'attenzione particolare rivolta ai gradi Secondario I e II.

È proprio in coda a queste iniziative che, passato un lasso di tempo ragionevole, il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS) ha deciso di avvalersi di alcuni elementi di valutazione sulla natura e la portata dell'esperienza, dando mandato al Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE) del DFA di condurre una ricerca volta a verificare gli effetti di quanto realizzato nelle scuole coinvolte. In particolare, si voleva disporre di elementi di bilancio sulle modalità di implementazione della riforma, sugli effetti prodotti a livello di istituti scolastici (promozione di attività legate all'educazione alla cittadinanza), di docenti (visioni, azioni didattiche prodotte, grado di soddisfazione) e soprattutto di allievi (conoscenze, atteggiamenti, opinioni) che, non dimentichiamolo, sono il destinatario principale e finale di tutto quanto la scuola realizza.

Ricordiamo qui brevemente i contenuti, i vincoli, i tempi, le scadenze e le risorse che caratterizzano questa ricerca, segnalando nel contempo che l'indagine condotta dal CIRSE persegue lo scopo generale di valutare gli effetti del potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza sugli istituti, sui docenti ed evidentemente anche sugli allievi. I settori scolastici coinvolti sono stati tre: Scuola media (SM), Scuola media superiore (SMS) e Scuole professionali (SP), focalizzando l'attenzione sugli anni terminali dei rispettivi curricula di studio.

Concretamente, abbiamo proceduto all'analisi degli elementi di contesto da cui ha preso origine la riforma (mass media, atti e decisioni parlamentari, modifiche legislative), per in seguito verificare, a livello dei vari settori scolastici, gli sforzi (modifiche dei piani formativi, direttive degli esperti, pubblicazione di rapporti, test di valutazione, ecc.) per fare proprie le indicazioni sul piano politico. Tale fase ha permesso di porre in risalto alcuni elementi legati all'implementazione dei cambiamenti auspicati. A questo proposito va segnalato che la tempistica stessa della richiesta di valutazione del potenziamento (domanda inoltrata nel 2009) non ha permesso un vero monitoraggio del processo nel suo sviluppo, ma unicamente un lavoro di indagine a posteriori di tipo documentale. Il grosso del lavoro svolto è stato profuso, dunque, nello sforzo di rilevare gli effetti a medio termine dell'intera esperienza legata all'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza, mettendo sotto la lente della ricerca l'anno scolastico 2010-11. Grazie a un questionario destinato alle direzioni abbiamo allestito un repertorio esaustivo delle attività concretamente proposte da ogni singolo istituto scolastico sul fronte dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza. In seguito, con la somministrazione di un questionario a tutti i docenti dei settori scolastici coinvolti, abbiamo raccolto informazioni sui vissuti, le opinioni, il grado di soddisfazione e il giudizio sull'impatto della riforma. Infine, grazie a un questionario comprensivo di un test di valutazione degli apprendimenti (*output*) e di alcune domande volte a indagare valori, opinioni e soddisfazione, abbiamo potuto disporre di dati riguardanti un campione di allievi di quarta media, così come degli anni terminali dei curricula delle SMS e di alcune SP.

In questo documento il lettore troverà riscontro delle varie fasi che hanno contraddistinto il percorso di ricerca, degli esiti delle analisi condotte, così come di alcune riflessioni conclusive maturate dai ricercatori.

Nel capitolo in coda a queste note introduttive (il secondo), abbiamo sviluppato alcuni brevi riferimenti teorici concernenti l'insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza e le relazioni tra questi due ambiti, cercando di evidenziarne analogie e differenze nei contenuti e nelle modalità didattiche adottate nelle pratiche di insegnamento. Vi si trovano pure alcune indicazioni sulla doppia matrice metodologica che sostiene questo lavoro di ricerca e, infine, alcune motivazioni sulla scelta degli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. Nel terzo capitolo poniamo in risalto gli elementi contestuali da cui hanno preso origine le iniziative che hanno concorso a promuovere il potenziamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nella scuola ticinese, mentre nel quarto lo sforzo si focalizza sulle modalità con cui gli "attori" scolastici hanno fatto proprie le richieste emanate dal Parlamento ticinese, attivando i necessari dispositivi di implementazione per dare vigore all'insegnamento di queste dimensioni di vita politica e sociale.

Il quinto capitolo - il più corposo - offre una panoramica approfondita e sistematica delle analisi svolte sui numerosi dati raccolti a livello di istituti, di docenti e di allievi.

Il rapporto si conclude con alcuni elementi di bilancio sulle attività prodotte attorno alla civica e all'educazione alla cittadinanza sull'arco del decennio, esprimendo anche qualche prospettiva sugli sviluppi possibili di questi insegnamenti e sulle loro ricadute per la scuola e, in ultima analisi, per i giovani coinvolti.

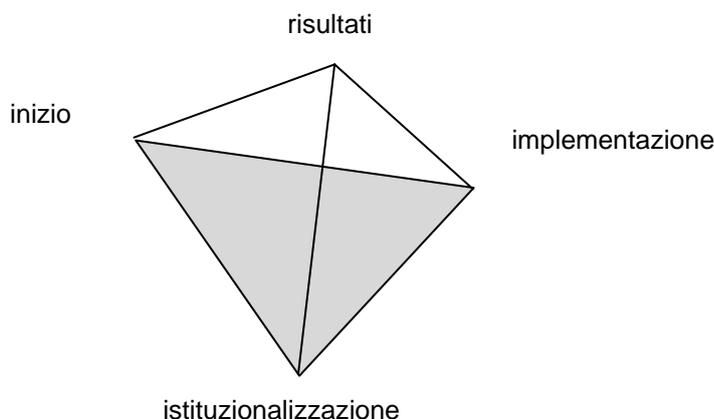
## 2 Riferimenti teorici e indicazioni metodologiche

### 2.1 Una doppia matrice metodologica per la valutazione del potenziamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza

Per procedere alla valutazione del potenziamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole ticinesi del Secondario I e II, abbiamo per prima cosa ricorso al quadro teorico elaborato dall'USR/CIRSE in occasione del progetto di valutazione della Riforma 3 della Scuola media (Tamagni Bernasconi, Tozzini Pagnola, Berger, Pedrazzini-Pesce & Crescentini, 2009). In questa sede riprendiamo brevemente quanto presentato più nel dettaglio nella pubblicazione citata.

Il quadro concettuale si ispira alle principali correnti internazionali della ricerca sull'innovazione scolastica rappresentate da autori come Hargreaves, Fullan e Hopkins<sup>1</sup>. Esso parte dall'idea che ogni processo di cambiamento comporta quattro fasi distinte, i quattro poli della piramide presentata nella Figura 2.1: la fase dell'inizio (quando l'innovazione viene adottata da un'organizzazione), quella dell'implementazione (quando si tenta di tradurre una riforma nella pratica) e quella dell'istituzionalizzazione (quando i cambiamenti introdotti dovrebbero divenire parte della routine quotidiana delle scuole). A queste tre fasi di processo se ne aggiunge un'altra, che è quella dei risultati. Quest'ultima, che non è circoscrivibile precisamente nel tempo, anche se presuppone un minimo lasso di tempo per poter essere misurata, si riferisce agli effetti della riforma sul comportamento, le pratiche o le conoscenze degli allievi, dei docenti o a livello organizzativo (Fullan, 2001).

Figura 2.1 Il processo di cambiamento secondo Fullan (2001, citato in Tamagni Bernasconi et al., 2009)



Più nel dettaglio, ognuno di questi quattro elementi è caratterizzato e influenzato a sua volta da numerosi fattori (Fullan, 2001; Leithwood, Jantzi & Mascall, 2002) che non vengono esposti in questo rapporto, ma che hanno guidato soprattutto la stesura dei protocolli di intervista e l'elaborazione dei questionari. Si può in ogni caso procedere, sulla base di quanto già pubblicato nel rapporto di Tamagni Bernasconi et al. (2009), a una rapida descrizione delle quattro fasi, identificando come queste sono poi andate a strutturare la ricerca.

L'*inizio della riforma* è quella fase che conduce un attore (spesso un'istituzione o un ente) a decidere di adottare un'innovazione o un cambiamento. In teoria, una riforma viene introdotta perché risponde a bisogni specifici del sistema educativo, ma può anche essere indotta dall'esterno, a causa di un bisogno percepito, per esempio dal mondo politico, come è il caso per il *potenziamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza*.

<sup>1</sup> Al lettore interessato consigliamo il fondamentale *International Handbook of Educational Change*, di Hargreaves, Lierman, Fullan e Hopkins (1998).

In questo progetto, l'inizio della riforma ha dovuto essere inevitabilmente ricostruito con un'analisi retrospettiva attraverso la ricerca e l'analisi della documentazione e con alcune interviste condotte con dei testimoni che hanno vissuto la riforma in prima persona.

L'*implementazione* è la fase attraverso la quale passa inevitabilmente ogni riforma, poiché corrisponde alla sua messa in pratica. Qualsiasi idea, per quanto affascinante e valida, deve infatti poter essere trasposta sul piano operativo se vuole raggiungere i propri obiettivi. Non è infatti sufficiente che le autorità decretino il cambiamento: le persone implicate, che si suppone lo debbano adottare, dovrebbero entrare in un processo di interazione e di apprendimento che consenta loro di appropriarsi delle nuove idee e pratiche, di rielaborarle e di attuarle, integrandole con quanto fatto fino a quel momento.

Per quanto concerne questa specifica fase, il progetto qui presentato ha nuovamente dovuto ricorrere all'analisi documentale dei materiali relativi alla messa in pratica del potenziamento (piani di studio, rapporti commissionari, ecc.) e allo svolgimento di alcune interviste. La tempistica dettata dal mandato assegnato al DFA (autunno 2009) non ci ha permesso di attuare un monitoraggio in diretta su quanto avvenuto in questa fase. Abbiamo quindi cercato di raccogliere alcuni elementi dell'implementazione della riforma grazie ad alcune domande inserite nel questionario rivolto ai docenti, soprattutto per quanto riguarda la comunicazione relativa al potenziamento stesso.

L'*istituzionalizzazione* di una riforma indica "se il cambiamento diventa una parte integrante del sistema, oppure si annacqua o addirittura scompare, attraverso una decisione oppure per logoramento" (Fullan, 2001). Questa fase è fondamentale, poiché solo attraverso la comprensione dell'istituzionalizzazione (o meno) di una riforma possiamo dire se la stessa è riuscita o meno.

Nello specifico, in questo progetto abbiamo misurato il grado di istituzionalizzazione grazie al questionario per le direzioni di istituto, al questionario per i docenti e, anche se in minima parte, al questionario dedicato agli allievi.

Se le prime tre fasi fanno parte del processo di cambiamento, la dimensione dei *risultati* si riferisce invece agli esiti/effetti del cambiamento (Fullan, 2001; Huberman & Miles, 1984). È in questa parte di analisi che si può tentare di capire se gli auspici della riforma si sono concretizzati.

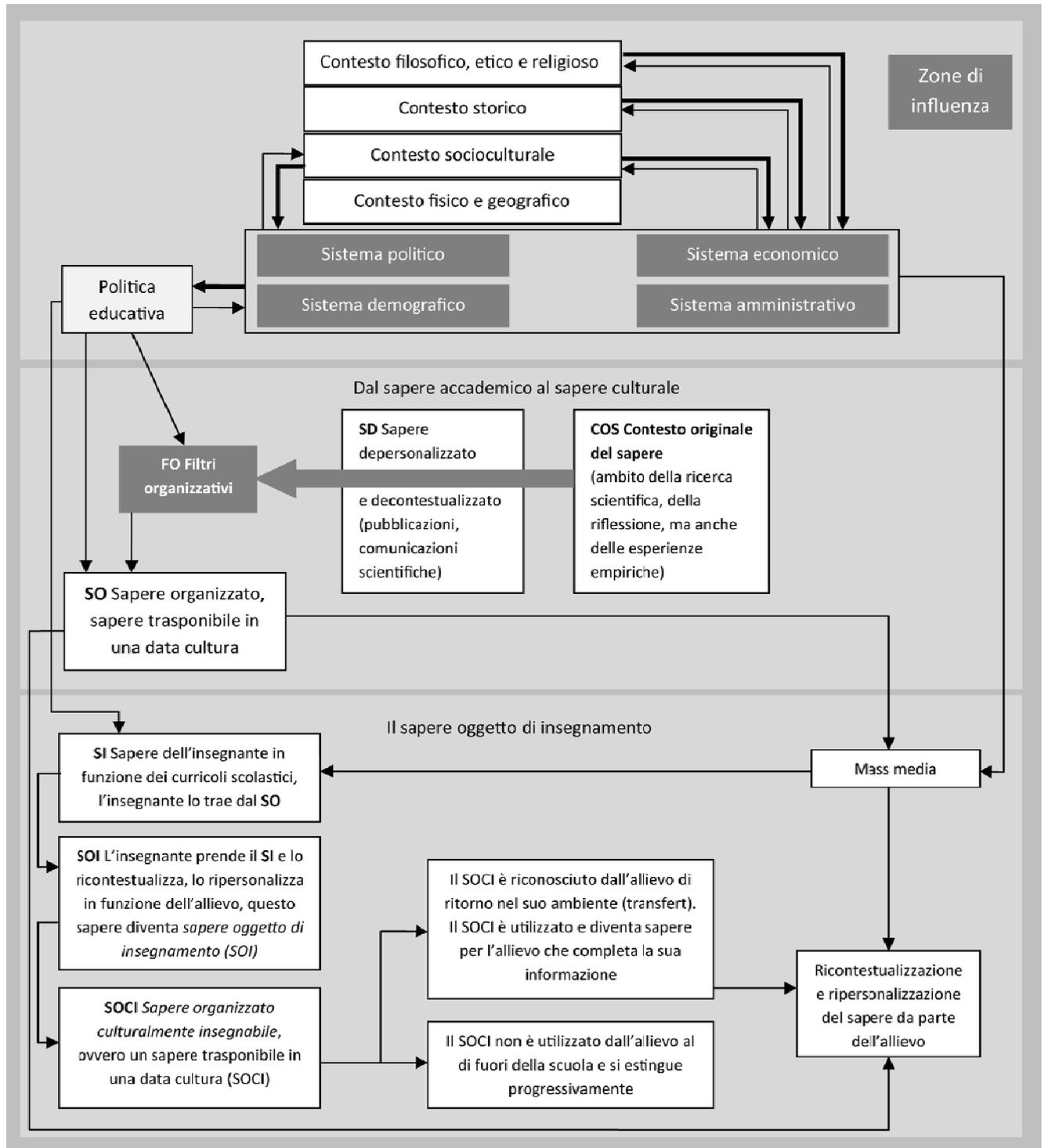
Se, globalmente, questo è stato il quadro di fondo attorno al quale il progetto si è strutturato, va segnalato che ci siamo ispirati anche a un'altra matrice teorica che, in modo complementare, ha guidato il percorso di ricerca. Il riferimento è quello del processo di trasposizione didattica proposto da Philippe Jonnaert (1988) e schematizzato nella Figura 2.2. Si tratta di un modello che problematizza il passaggio dal sapere accademico (*le savoir savant*) alle conoscenze effettivamente acquisite dagli allievi attraverso la scuola, che Jonnaert definisce il *savoir appris*.

In quest'ottica, abbiamo problematizzato la nostra analisi del *potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza* come un percorso che segue le principali tappe della trasposizione didattica di Jonnaert. Tenendo conto dello schema presentato nella Figura 2.2, il percorso del potenziamento è partito dalla zona di influenza per arrivare ai saperi appresi (fase SOCI e seguenti). L'impulso principale alla messa in atto della riforma è infatti venuto dalla politica, che è una delle componenti della zona di influenza: l'analisi di questa parte del processo è oggetto della prima parte del capitolo 3 (3.1)<sup>2</sup> del presente rapporto. Il capitolo 4 si riferisce alla seconda fase del processo, quella che porta al SO, il sapere organizzato, poiché, partendo dalle esigenze espresse dal mondo politico, la scuola ha adattato i saperi accademici di civica e di cittadinanza in un sapere organizzato (i piani di formazione e le risorse didattiche). Questa particolare fase è stata solo in parte oggetto della nostra analisi, e unicamente in un'ottica descrittiva (attraverso l'analisi dei piani di formazione e delle riflessioni degli esperti di materia), questo per diversi motivi. Innanzitutto, ciò non rientrava nelle nostre competenze, poiché non siamo in grado di pronunciarci sul lavoro di persone esperte di questa "materia". Secondariamente, questo non faceva parte della richiesta da parte del committente.

---

<sup>2</sup> Globalmente il capitolo 3 si interessa al contesto che ha generato questa riforma.

Figura 2.2: Schema della trasposizione didattica di Jonnaert (1988, p.110)<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Traduzione degli autori.

La fase successiva è quella sulla quale il nostro progetto si è maggiormente concentrato, ovvero l'appropriazione da parte degli istituti, dei docenti e degli allievi di quanto dichiarato e auspicato a livello di sistema. Gli istituti e gli insegnanti si appropriano del SO e lo traducono in un sapere da insegnare (SI, SOI e SOCI), che diviene oggetto dell'analisi presentata nei sottocapitoli 5.1, 5.2 e in parte 5.3. Il sottocapitolo 5.1 ha infatti raccolto informazioni sulle attività proposte dagli istituti, che rendono conto di come questi ultimi hanno interpretato e applicato le direttive dipartimentali. Stesso discorso per il sottocapitolo 5.2, che si è però concentrato sui docenti. Il sottocapitolo 5.3 ha invece avuto per oggetto i saperi veicolati dai docenti tradotti in apprendimenti, intesi come quanto gli studenti avrebbero dovuto/potuto acquisire in termini di conoscenze, atteggiamenti e opinioni sulle questioni relative alla civica e alla cittadinanza (SOCl acquisite e non).

Come già evidenziato in precedenza, il fatto di intervenire totalmente a posteriori e di non aver quindi potuto seguire la riforma durante la sua messa in atto pone qualche problema. In primo luogo, tutto quanto precede la fase di istituzionalizzazione non è ricostruibile se non attraverso l'analisi documentale e le interviste. In secondo luogo, anche la questione dei risultati è di difficile lettura. Non disponiamo, se non in modo molto parziale e frammentario (vedi sottocapitoli 2.2.2 e 5.3), di informazioni circa le conoscenze degli allievi prima della riforma. Ma anche se così fosse, risulterebbe piuttosto azzardato ricondurre alla sola riforma qualsiasi cambiamento osservato tra il prima e il dopo. Tali aspetti fanno sì che questo progetto, relativamente al quadro teorico postulato da Fullan (2001), appaia molto focalizzato sulle fasi dell'istituzionalizzazione e dei risultati, lasciando parzialmente scoperte le fasi iniziali e quelle dell'implementazione.

## 2.2 Il disegno di ricerca e le relative scelte metodologiche

La ricerca si è strutturata in due tappe principali: una di natura esplorativa, che ha comportato l'analisi della documentazione e lo svolgimento di alcune interviste e un'altra di tipo quantitativo che, grazie a tre questionari, ha permesso di indagare le attività di civica e cittadinanza di sede, le pratiche e le opinioni dei docenti e, infine, le conoscenze, gli atteggiamenti e i comportamenti degli allievi.

### 2.2.1 L'indagine esplorativa

In questo momento introduttivo le metodologie adottate sono state essenzialmente di tipo qualitativo. Dopo un'importante fase di raccolta e di analisi della documentazione disponibile (che ha caratterizzato, anche se solo in parte, pure il seguito del progetto), abbiamo proceduto a organizzare delle interviste esplorative di tipo semistrutturato con alcuni attori del territorio che citiamo:

- il responsabile della Divisione della Scuola (DS) del DECS, Diego Erba, in qualità di committente e di persona coinvolta nella riforma, poiché era già alla guida della DS all'epoca in cui il potenziamento è stato lanciato;
- Pasquale Genasci, esperto di storia della scuola media e del settore professionale, particolarmente interessato ai temi riconducibili alla civica e all'educazione alla cittadinanza;
- Mauro Arrigoni, direttore del Liceo cantonale di Mendrisio;
- Rezio Sisini, direttore della scuola media di Stabio;
- Regula Gnosca, responsabile cantonale della cultura generale per il settore professionale.

Il materiale raccolto, oltre a costituire la base per i capitoli 3 e 4 e a meglio definire il quadro del mandato, è servito per mettere a punto gli strumenti per l'indagine quantitativa.

### 2.2.2 Il rilevamento dati

La fase di raccolta dati è stata costruita attorno a tre questionari, somministrati *online*: il primo destinato alle direzioni degli istituti delle SM, delle SMS e delle SP, il secondo rivolto ai docenti dei tre tipi di scuola, mentre il terzo ha avuto come pubblico di riferimento gli allievi.

### *Il repertorio delle attività di istituto*

Il primo questionario mirava a fare l'inventario di tutte le attività che gli istituti hanno organizzato nel corso dell'anno scolastico 2010-11 sul tema della civica e della cittadinanza (i risultati sono presentati nel sottocapitolo 5.1). L'organizzazione di attività specifiche (al di fuori della normale griglia oraria) era infatti una delle principali caratteristiche della riforma (vedi sottocapitolo 3.1), fortemente legata all'ottica della trasversalità disciplinare di questa tematica. Agli istituti è stato quindi chiesto di fare una lista esaustiva delle attività di questo tipo, indicando per ognuna di esse:

- il titolo, una descrizione dell'attività e dei suoi obiettivi;
- la natura della stessa in termini disciplinari (attività legata a una sola disciplina, a diverse discipline o totalmente trasversale);
- le modalità organizzative, come la/le classe/i coinvolta/e, la ricorrenza (attività una tantum, regolare, annuale, ecc.), le persone responsabili, l'intervento di persone esterne (con un contributo specifico), ecc.;
- le risorse necessarie, sia sul piano orario (ore, docenti, accompagnatori, ecc.) che finanziario (costi, modalità di finanziamento, ecc.).

Trattandosi di un repertorio, il questionario è stato indirizzato a tutti gli istituti dei tipi di scuola coinvolti e l'esito può essere considerato come una fotografia fedele di quanto effettivamente svolto dalle sedi nell'anno scolastico in corso. Riconducendo lo strumento alla doppia matrice teorica precedentemente illustrata, potremmo dire che secondo quanto affermato da Fullan (2001), il repertorio permette di coprire una parte della problematica relativa all'istituzionalizzazione del potenziamento. Pensando a quanto proposto da Jonnaert (1988), esso copre la fase SI, SOI e SOCI.

### *Il questionario per i docenti*

Un gruppo estremamente importante di "attori" che non potevano essere esclusi dall'analisi era quello composto dai docenti. È a loro che è stato dedicato il secondo questionario di questa indagine (i risultati sono presentati nel sottocapitolo 5.2). Concretamente parlando, abbiamo chiesto a tutti gli istituti del cantone interessati dal potenziamento, di invitare i propri insegnanti a compilare il questionario *online*.

In linea con il principio della trasversalità che l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza avrebbe dovuto assumere a seguito del potenziamento, abbiamo deciso di rivolgerci ai docenti di tutte le discipline presenti nella griglia oraria dei tipi di scuola toccati dalla riforma. Questo significa che erano invitati a rispondere anche i docenti di materie apparentemente "insospettabili" come quelle scientifiche, ma anche gli insegnanti di conoscenze professionali delle SP e tutti i docenti di materie tecniche e di laboratorio. Il questionario mirava a raccogliere informazioni sulla riforma dal punto di vista dei docenti, sulle loro pratiche e opinioni sul tema:

- conoscenza della riforma;
- canali attraverso i quali sono venuti a conoscenza di questa iniziativa;
- giudizio sul potenziamento (c'è stato, non c'è stato);
- pratiche didattiche del docente relativamente ai temi della civica e della cittadinanza (integra o meno questi elementi nel suo insegnamento, se no perché);
- opinioni sulla pertinenza dell'impegno della scuola su questo fronte;
- opinioni sui contenuti che questo tipo di educazione dovrebbe avere;
- caratteristiche sociodemografiche e professionali dell'insegnante.

Sebbene il questionario per i docenti fosse focalizzato sull'istituzionalizzazione della riforma, esso ci ha permesso di raccogliere informazioni anche sulla sua implementazione, con domande relative alla conoscenza della riforma e soprattutto ai canali attraverso i quali il docente è venuto a conoscenza della sua esistenza.

### *Il questionario per gli allievi*

Non potevano mancare in questa indagine gli allievi, ai quali è stato dedicato un questionario specifico. Questo strumento si componeva di una parte di test, nel quale abbiamo sondato le conoscenze dei giovani, e di una parte relativa agli atteggiamenti, ai comportamenti e alle opinioni su questa tematica. Il questionario è stato somministrato in modalità *online* in 12 istituti del cantone (cinque sedi di SM, quattro di SP e tre di SMS). Contrariamente agli altri due strumenti di raccolta dati, il questionario per gli allievi è stato somministrato in classe direttamente dai ricercatori. In occasione di ogni somministrazione, uno o due ricercatori si sono quindi spostati negli istituti e hanno avuto a disposizione gli allievi per far loro compilare il questionario nell'aula di informatica. Il tempo richiesto per la compilazione era di circa 30-45 minuti.

Per elaborare i contenuti del questionario abbiamo raccolto numerosi materiali relativi a test di civica e cittadinanza delle SP, materiali reperiti *online* (la Confederazione offre una serie di quiz di cittadinanza) e i test proposti sul tema dall'IEA in occasione delle due indagini internazionali sulla civica (CIVED e ICCS<sup>4</sup>). Una parte delle domande sono in seguito state adattate, modificate, o adottate solo in parte. Inoltre, abbiamo approfittato della concomitanza con le elezioni cantonali (i test sono stati somministrati nel periodo direttamente successivo alle elezioni) per riferire una serie di domande a un importante evento concreto e vicino nel tempo.

Il questionario si componeva di:

- una parte sulle conoscenze, che si distingue in tre sezioni:
  - saperi di tipo nozionistico – cantoni fondatori, numero di cantoni svizzeri, numero di membri del Consiglio federale, del Gran Consiglio ticinese e del Municipio, identificazione degli strumenti di democrazia diretta (referendum e iniziativa), organi di potere legislativo ed esecutivo, ecc.;
  - principi che reggono un paese democratico – cosa è bene e cosa è male per una democrazia (libertà di opinione, separazione dei poteri, libertà di stampa, ecc.), quale è lo scopo delle leggi, ecc.;
  - conoscenza dei membri del nuovo Governo cantonale e composizione partitica in seggi del Gran Consiglio;
- una parte relativa alle iniziative intraprese dall'istituto frequentato:
  - attività di civica e cittadinanza svolte;
  - soddisfazione nei confronti delle stesse;
  - opinione sull'utilità delle stesse;
  - autovalutazione delle proprie conoscenze di civica e cittadinanza;
  - posizionamento della civica rispetto alle altre materie in una classifica di apprezzamento;
- una parte relativa alle opinioni dei giovani su alcune questioni inerenti all'ambito dell'educazione civica:
  - cos'è un buon cittadino;
  - alcuni principi delle pari opportunità;
  - composizione di genere o anagrafica del Gran Consiglio;
- una parte sui comportamenti dei giovani in merito ad alcune dimensioni dell'essere cittadino:
  - uso dei mass media;

---

<sup>4</sup> Maggiori informazioni sulle due indagini sono reperibili sul sito dell'IEA: <http://www.iea.nl/home.html> [14.01.2012].

- discussioni con gli amici, la famiglia, i docenti sulle elezioni e in generale su temi di attualità;
- momenti a scuola nei quali si sono affrontati temi relativi alle elezioni;
- cosa farai da grande (votare, candidarti a un'elezione, scrivere lettere ai giornali, ecc.);
- comportamento di voto (voti o non voti, se hai diritto, avresti votato se ne avessi avuto diritto);
- una parte sull'interesse (o l'atteggiamento) verso alcuni aspetti relativi alla civica e alla cittadinanza:
  - interesse per le manifestazioni elettorali legate alle elezioni cantonali 2011 (dibattiti, incontri, cartellonistica, ecc.);
  - interesse per alcuni temi di attualità;
  - fiducia nei confronti dei neocostituiti Governo cantonale e Gran Consiglio;
- e, infine, una parte dedicata alle caratteristiche sociodemografiche e scolastiche dei giovani stessi:
  - sesso, età, luogo di nascita (in Svizzera o meno), formazione dei genitori, ecc.;
  - profilo scolastico in quarta media.

In merito alle conoscenze di civica e di cittadinanza, uno dei problemi riscontrati era il fatto di non avere informazioni sulle conoscenze dei giovani prima del potenziamento. Occorre però ricordare che nel 1999 la scuola ticinese aveva partecipato allo studio internazionale sulle competenze di civica dei giovani<sup>5</sup>. Abbiamo quindi deciso di riproporre alcune delle domande che erano state incluse nel questionario del 1999, con l'obiettivo di capire quali fossero stati i cambiamenti nelle conoscenze acquisite dai giovani. Ciò detto, il confronto dei risultati pone qualche problema sul piano metodologico: in primo luogo nel 1999 il test era stato somministrato a un campione di allievi di terza media, mentre nel nostro disegno di ricerca abbiamo incluso gli allievi di quarta. Secondariamente, il campione del 1999 era numericamente ridotto (N=100, mentre nel 2011 erano quasi il doppio, N=187). In terzo luogo, anche se dovessimo rilevare delle differenze, sarebbe estremamente difficile e discutibile attribuirle al solo potenziamento avvenuto nel periodo tra le due indagini. C'è infatti la sensazione che, specialmente quando raccogliamo informazioni sulle opinioni, non sia tanto la scuola a svolgere un ruolo fondamentale o, quantomeno, che essa non sia l'unica agenzia in grado di modificare la visione di insieme dei giovani su alcuni temi di cittadinanza (la definizione del buon cittadino, i principi di uno stato democratico, ecc.). Nonostante queste considerazioni, nel sottocapitolo 5.3 si trova una rapida analisi comparativa tra i dati del 1999 e quelli del 2011.

---

<sup>5</sup> Tutte le informazioni e la lista di pubblicazioni generate dal progetto sono reperibili all'indirizzo <http://www.iea.nl/cived.html> [14.10.2011].



## 3 Contestualizzazione

### 3.1 Il potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza in Ticino

Con l'introduzione dell'articolo 23a nella Legge della scuola<sup>6</sup> del 5 novembre 2001, il Parlamento ticinese ha deciso di dare una base legale solida all'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza. L'articolo recita che "nelle scuole medie, medie superiori e professionali devono essere assicurati l'insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza".

L'insegnamento della civica e l'educazione alla cittadinanza hanno sempre fatto parte dell'offerta scolastica ticinese, in alcune fasi in forma implicita. Nella scuola media, per esempio, in passato era presente nella griglia oraria un insegnamento esplicitamente identificato come "Educazione civica" o, in altri momenti, un corso chiamato "Introduzione alla vita politica e sociale", mentre negli ultimi anni del XX secolo è stata integrata nell'insegnamento della storia ed è di fatto sparita – almeno apparentemente – dalle griglie orarie. L'insegnamento in quanto tale non ha però smesso di costituire una preoccupazione per il mondo insegnante, che anche nel periodo in cui la denominazione esplicita era sparita, pubblicava proposte di sussidi didattici di educazione civica (si vedano per esempio Airoldi & Tavarini, 1995). Questo è testimoniato anche dall'intervista al direttore della Divisione della scuola del DECS, che afferma come, fin dai tempi del ginnasio e della scuola maggiore, l'educazione civica è stata una preoccupazione costante della scuola.

L'inserimento del nuovo articolo, che può essere letto come una formalizzazione dell'impegno della scuola su questo fronte, rispondeva però più concretamente a una richiesta esplicita contenuta in un'iniziativa parlamentare generica promossa dalla Gioventù liberale radicale ticinese e denominata "Riscopriamo la civica nelle scuole" (FU 25/2000)<sup>7</sup>.

#### 3.1.1 L'iniziativa parlamentare generica "Riscopriamo la civica nelle scuole" e la risposta della Commissione Scolastica del Gran Consiglio

L'iniziativa risalente al 2000, chiedeva al Gran Consiglio l'introduzione di disposizioni che obbligassero le scuole medie (SM), le scuole medie superiori (SMS) e le scuole professionali (SP) secondarie a reintrodurre "l'ora di civica obbligatoria" (FU 25/2000). Secondo le informazioni raccolte dai commissari della Commissione Scolastica (CS) del Gran Consiglio presso gli iniziativaisti e sfociate nel relativo rapporto commissionale (Celio, 2001), l'iniziativa nasceva dalla constatazione che le conoscenze delle istituzioni pubbliche e dei meccanismi democratici dei giovani ticinesi erano alquanto limitate. Le cause della suddetta carenza venivano identificate nell'insufficiente trattazione di queste tematiche in ambito scolastico, soprattutto perché la civica, che secondo quanto previsto all'epoca avrebbe dovuto essere inclusa nelle lezioni di storia, veniva spesso sacrificata in favore di altri argomenti del programma. Per rimediare a questa situazione, gli autori dell'iniziativa auspicavano la (re)introduzione di ore di insegnamento dedicate espressamente all'educazione civica nei tre ordini scolastici considerati. Per conferire alla civica il riconoscimento auspicato, e far sì che gli allievi fossero stimolati a impegnarsi nello studio, gli iniziativaisti chiedevano pure che l'insegnamento in questione fosse oggetto di valutazione individuale con nota, e che la stessa fosse inserita nei documenti ufficiali attestanti il profitto scolastico dell'allievo. La definizione dei programmi e dei contenuti, la collocazione nella griglia oraria e la decisione riguardante la classe a partire dalla quale questa materia doveva essere insegnata, venivano invece lasciate all'autorità scolastica.

Nel rapporto, i membri della CS affermavano di condividere le preoccupazioni del comitato di iniziativa sulla crucialità dell'insegnamento della civica in un paese come la Svizzera, che chiede al cittadino una partecipa-

---

<sup>6</sup> Per maggiori informazioni si veda la Legge della scuola del 1° febbraio 1990, consultabile all'indirizzo <http://www4.ti.ch/can/rl/raccolta-leggi-ti/raccolta-leggi-online/> [14.10.2011].

<sup>7</sup> Il Foglio ufficiale 25/2000 è consultabile all'indirizzo <http://www.ti.ch/CAN/temi/fu/> [14.10.2011].

zione attiva e assidua alla cosa pubblica. Secondo Celio (2001), la civica “rappresenta un presupposto indispensabile alla formazione dei cittadini responsabili e partecipi ai processi decisionali dello Stato”.

Simultaneamente, i commissari ammettevano la difficoltà di definire l'educazione civica. Nel rapporto veniva fatta una proposta, che risultava essere la seguente: “Indicativamente - anche se in modo forse un po' schematico - l'“educazione civica” può essere considerata sotto tre punti di vista:

- La formazione al rispetto di determinate regole che nella nostra società (e in genere nelle società occidentali) sono considerate essenziali e sono quindi generalmente condivise, in quanto ritenute essere alla base del vivere civile. Si tratta di principi quali ad esempio il rispetto della persona e della proprietà altrui, la non-discriminazione (razziale, religiosa o di altro tipo), il rispetto delle leggi, la soluzione pacifica dei conflitti, il rispetto dell'ambiente naturale.
- L'introduzione alla vita politica e sociale, ossia l'avvio alla comprensione dei problemi della società in cui l'allievo vive e dei meccanismi che regolano la loro soluzione. Entrano in questo contesto i concetti-base della politica (Stato di diritto, repubblica, democrazia, monarchia, dittatura, ecc.), nonché tematiche quali ad esempio i rapporti pubblico-privato, la funzione della magistratura, dei partiti, dei sindacati, delle associazioni economiche o di altro tipo; la funzione dei mass media, i principi che regolano i rapporti fra gli Stati.
- La conoscenza più precisa delle istituzioni del nostro paese e delle regole che ne assicurano il funzionamento. Rientrano in questo ambito i diritti e doveri dei cittadini, le libertà fondamentali (di associazione e di stampa, ecc.), le modalità di elezione delle autorità, i sistemi elettorali, la Costituzione e le leggi, la divisione dei poteri, il funzionamento del lavoro legislativo, i diritti di iniziativa e di referendum, i compiti rispettivi di Comuni, Cantoni e Confederazione e i rapporti fra di essi e così via. A tutto ciò, oggi, deve naturalmente essere aggiunto qualche accenno alle istituzioni internazionali (scopi, funzionamento, diritti e doveri degli Stati che vi aderiscono, ecc.)” (Celio, 2001).

Poste le basi sul piano definitorio, il rapporto della CS si interrogava sull'effettiva corrispondenza della realtà scolastica con quanto proposto. Secondo gli estensori del rapporto, il primo punto risulta essere quello meno problematico, poiché tocca valori condivisi dall'insieme della società e, in questo senso, esiste un forte consenso relativamente alla delega da affidare alla scuola per una loro trasmissione: “... si tratta di principi e di valori generalmente condivisi [...] la cui trasmissione alle nuove generazioni è [...] implicitamente considerata come uno dei compiti principali che la società affida alla scuola [...] essi - crediamo di poterlo affermare senza timore di smentita - permeano l'insegnamento in tutti gli ordini di scuola, fin dalla scuola dell'infanzia e (in maggiore o minor misura) in tutte le materie.” (Celio, 2001).

Il secondo punto presenta invece qualche aspetto problematico. Diverse sono infatti le materie, almeno a partire dal secondo ciclo della Scuola elementare, che si occupano di alcuni di questi aspetti. Le lezioni di italiano trattano, qualora se ne presenti l'occasione, del significato dei termini del linguaggio politico; nell'ambito della geografia si approfondiscono le tematiche della gestione del territorio e delle infrastrutture pubbliche; nelle lezioni di storia ci si occupa dell'evoluzione dei sistemi politici e dei diritti democratici. Ma quello che sembra mancare, secondo gli autori del rapporto, è un filo conduttore, una visione organica dell'educazione civica come materia (anche se trasversale). La mancanza di sistematicità e l'episodicità con la quale questi argomenti vengono trattati sembrano essere – a detta dei commissari – il principale motivo per il quale si ha l'impressione che la scuola sia latitante sul fronte della civica: “L'errata impressione che “la scuola non faccia niente” per l'educazione civica deriva infatti da questa situazione.” (Celio, 2001).

Il terzo punto è quello a cui si pensa comunemente quando si parla di educazione civica. Ma il rapporto commissionale insiste sul fatto che esso debba essere inteso in senso ben più ampio: “È tuttavia evidente che lo studio delle istituzioni deve necessariamente seguire – non precedere – la sensibilizzazione all'interesse per la “cosa pubblica”. Ciò in primo luogo perché la sua trattazione incontra non poche difficoltà già a livello di linguaggio, [...] ; ma soprattutto perché l'insegnamento, per essere efficace, deve potersi collegare ad un interesse dell'allievo (spontaneo o “indotto” che sia)”. (Celio, 2001).

Partendo da queste considerazioni, i membri della CS hanno valutato diverse ipotesi, come la reintroduzione di un'ora settimanale di educazione civica. Questa è stata subito scartata poiché avrebbe appesantito il già “assai impegnativo” (Celio, 2001) carico orario settimanale. Al termine di questa riflessione, la Commissione ha elaborato una proposta di soluzione. Come spiega bene il rapporto sull'iniziativa parlamentare, la proposta di soluzione si basa su due considerazioni di fondo, ritenute fondamentali: l'educazione civica ha in primo

luogo una portata ben più vasta del solo studio delle istituzioni, e non deve secondariamente assumere un "carattere puramente teorico" (Celio, 2001), ma essere il più possibile connessa alla pratica.

Sulla scorta di quanto sopra, la CS giungeva a una proposta di soluzione articolata intorno a tre principi cardine:

- il *principio della trasversalità*, che implica che i temi relativi alla civica, intesa come introduzione alla vita politica e sociale, vengano trattati, quando opportuno, da tutte le materie o, addirittura, secondo modalità pluridisciplinari;
- il *principio della partecipazione*, che mira a incentivare gli istituti di tutti i settori toccati al ricorso frequente e sistematico a forme di gestione partecipativa (assemblee, comitato o altro);
- l'introduzione, obbligatoria a partire dal secondo ciclo della scuola media, di momenti destinati alle tematiche di civica e di cittadinanza, come incontri con i sindaci e altri rappresentanti politici e l'organizzazione di dibattiti in occasione di particolari eventi politici (elezioni, votazioni, ecc.).

Simultaneamente, per evitare che quanto proposto nel rapporto in questione rimanesse lettera morta, i commissari proponevano pure che gli istituti fossero obbligati a introdurre nella programmazione annuale alcune giornate o mezze-giornate dedicate a questi temi.

Il DECS è quindi passato all'azione: per dar seguito a quanto la CS del Gran Consiglio aveva suggerito, sono stati istituiti dei gruppi di lavoro, uno per ogni tipo di scuola interessato, composti da esperti della materia per elaborare proposte operative<sup>8</sup>.

### 3.1.2 Le preoccupazioni per la civica e l'educazione alla cittadinanza: una costante

Occorre rilevare che le preoccupazioni relative a queste tematiche hanno sempre fatto parte del dibattito sulla scuola in Ticino. Secondo quanto affermato da alcuni testimoni privilegiati (esperti di materia, docenti, dirigenti del dipartimento, ecc.), il tema della socializzazione politica dei giovani è sempre stato una preoccupazione, così come la sensazione, dall'esterno, e in parte dal mondo politico, che la scuola non facesse abbastanza e che i giovani non fossero sufficientemente informati sul funzionamento della cosa pubblica. A titolo di esempio in un suo recente articolo, Pasquale Genasci cita un articolo del 1928 nel quale un opinionista anonimo si lamentava per una mancanza di preparazione civica delle giovani generazioni "ampia, sicura, efficace", identificando le colpe di questa situazione "più di ogni altri" nella scuola (Genasci, 2009).

Si può inoltre segnalare un fatto più recente, sebbene antecedente al potenziamento del 2002, ovvero la pubblicazione, nel corso degli anni '90, di una considerevole raccolta di sussidi didattici sul tema dell'educazione civica per la quarta media (Airoldi & Tavarini, 1995). Anche all'epoca, secondo quanto si può leggere nell'introduzione del documento in questione, il Consiglio di Stato aveva incaricato un gruppo di esperti di elaborare delle proposte didattiche che supportassero i docenti, almeno nella Scuola media, nell'insegnamento di queste tematiche.

Ciononostante, la riflessione partita con l'iniziativa sopraccitata e la successiva presa di posizione della CS del Gran Consiglio, ha avuto una serie di conseguenze, almeno in termini dichiarativi, su tutti e tre i settori scolastici del Secondario I e II. L'analisi di quanto derivato dall'appropriazione da parte del sistema scolastico è oggetto del capitolo 4.

---

<sup>8</sup> Nel caso della Scuola media si tratta per esempio della Risoluzione 02.004, che definisce mandato e compiti del gruppo di lavoro e risolve la retribuzione dei membri del gruppo.

### 3.2 La cittadinanza da insegnare, un problema non solo ticinese

Oltre ad essere una preoccupazione costante nel tempo per la scuola ticinese, come dimostra l'articolo del 1928 citato poche pagine sopra, quella dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza è pure una questione all'ordine del giorno in diversi paesi, da molto tempo. Secondo uno studio svolto da Oser, Ullrich e Biedermann (2000) su mandato del Consiglio d'Europa, la riflessione sull'educazione alla cittadinanza ha preso slancio dopo la fine della guerra fredda. All'epoca, il Consiglio d'Europa, l'OCSE e altri grandi organismi internazionali avevano preso coscienza dell'importanza di un investimento nell'educazione e nella formazione di una coscienza civica e di un rafforzamento di comportamenti democratici. La storia insegna infatti che ogni società democratica deve continuamente preservarsi e rinnovarsi dall'interno, pena il collasso (Oser et al., 2000). Questo rinnovamento comprende la socializzazione delle nuove generazioni, che dovranno non solo capire il senso delle strutture democratiche esistenti, ma anche rivendicare la possibilità di proporre di nuove. La domanda di fondo diventa quindi quella di sapere se la democrazia si impara. E se sì, risulta pure importante ricordare che la democrazia è fatta di diritti, ma anche di doveri.

Questa problematica ha ripreso vigore e maggiore rilevanza scientifica negli ultimi decenni del XX secolo, quando sono stati per la prima volta promossi gli studi internazionali dell'IEA, come CIVED<sup>9</sup> (seguito, dieci anni dopo da ICCS<sup>10</sup>, nel 2009), ma anche pubblicati numerosi articoli sul tema. Si veda per esempio Audigier (2002), che si concentra proprio sulla forte presenza dell'educazione civica nei programmi e nei discorsi scolastici e sulle effettive ricadute in termini di attività didattiche; oppure Ostinelli (2001), che spiega i motivi che portano le società democratiche a confrontarsi con la necessità di insegnare queste complesse e trasversali "discipline".

Da quanto si legge nell'introduzione allo studio CIVED (Torney-Purta, Lehman, Oswald & Schulz, 2001), la nascita del primo progetto IEA dedicato a questo tema si deve in buona parte agli importanti cambiamenti che hanno interessato numerosi paesi europei durante l'ultimo decennio del XX secolo. Molti Stati hanno infatti attraversato un periodo contraddistinto da radicali cambiamenti di regime politico (la caduta della cortina di ferro e l'occidentalizzazione progressiva dei paesi del blocco sovietico). Questi e molti altri avvenimenti sullo scacchiere mondiale sono stati motore di un ripensamento dell'educazione civica e alla cittadinanza. I leader politici, così come l'opinione pubblica di questi paesi, realizzarono infatti che i cambiamenti in atto richiedevano uno sforzo importante per preparare le future generazioni a questo nuovo ordine politico, sociale ed economico (Torney-Purta et al., 2001). Nello stesso periodo, anche nelle democrazie storiche e ben più consolidate, la questione era divenuta di attualità e si traduceva in una rivisitazione critica dei metodi fino a quel momento utilizzati per preparare la gioventù al complesso ruolo di cittadini e ciò alla luce anche delle tendenze all'allentamento dei meccanismi democratici riscontrabili in questi contesti. Per quanto riguarda il Ticino si può citare l'esempio della pubblicazione di Airoldi e Tavarini (1995, p. 3), che a metà degli anni 90 segnalava l'esigenza di "... proporre materiali e suggerimenti per l'attività in classe, stimolare l'interesse degli allievi e favorire il confronto tra insegnanti sulle diverse possibili modalità di lavoro e pianificazione didattica".

Le domande che animavano questi ripensamenti erano questioni a tutto tondo, che mettevano in discussione le scelte di fondo che la scuola poteva fare per migliorare il proprio contributo alla costruzione di una cittadinanza attiva (Torney-Purta et al., 2001). Quale direzione prendere? Su cosa puntare? La civica e l'educazione alla cittadinanza possono essere insegnate come una qualsiasi materia scolastica? Bisogna insegnare le basi del funzionamento delle nostre comunità in modo il più possibile neutrale oppure dare una declinazione operativa, di tipo partecipativo, a questi insegnamenti? E, soprattutto, cosa fanno i giovani? Quali sono le loro intenzioni e i loro atteggiamenti nei confronti della partecipazione alla comunità in cui vivono?

Le autorità e numerosi ricercatori hanno quindi dovuto interrogarsi sulle ricadute che questi cambiamenti in atto nella società, e più nello specifico nella scuola, hanno avuto sugli allievi. Come spiega Audigier (2002), diversi indizi inducevano a dubitare che alle dichiarazioni, come abbiamo visto sopra serie e numerose, non corrispondesse un'altrettanto forte presenza in termini effettivi. Inoltre, nota sempre Audigier, una buona offerta di attività e materiali non implica per forza di cose degli effetti in termini di apprendimento da parte degli

<sup>9</sup> <http://www.iea.nl/cived.html> [14.10.2011].

<sup>10</sup> [http://www.iea.nl/iccs\\_2009.html](http://www.iea.nl/iccs_2009.html) [14.10.2011].

allievi: si tratta di una complessa disciplina trasversale, che risulta peraltro di difficile misurazione. Non potrebbe infatti esserci educazione alla cittadinanza senza costruzione delle conoscenze, ma quello che veramente conta, è che l'obiettivo al quale questa "materia" punta risiede nei comportamenti, nelle pratiche, negli atteggiamenti di oggi e soprattutto di domani (Audigier, 2002). L'educazione alla cittadinanza mira infatti anzitutto a "costruire" persone autonome e cittadini liberi e critici, ma simultaneamente responsabili e solidali. Su questa falsariga va citato pure lo studio nazionale promosso dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e realizzato da Oser e Reichenbach (2000). Questo studio mirava a fornire una diagnosi dello stato dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole svizzere, a capire quali potessero essere gli effetti di questo insegnamento (comprese eventuali lacune ed errori) e, infine, a formulare i principi di un'educazione alla cittadinanza moderna e conforme ai livelli scolastici considerati (dal prescolastico al liceo e alla formazione degli insegnanti).

Il nostro studio sul potenziamento dell'educazione civica e alla cittadinanza si inserisce quindi in un filone piuttosto nutrito, che spesso non include la parte relativa a cosa debba essere trattato dalla civica e dalla cittadinanza e quali debbano essere le modalità con le quali questo insegnamento possa realizzarsi nelle scuole. Queste sono le fasi che Jonnaert (1988) definisce del passaggio dal *savoir savant* al *savoir à enseigner* e dal *savoir à enseigner* al *savoir enseigné*. Queste sono responsabilità della scuola, e più nello specifico degli esperti di materia e dei docenti<sup>11</sup>. Il mandato che abbiamo ricevuto dal DECS ci ha portato a toccare solo marginalmente queste due fasi (in realtà, il focus dello studio partiva dal *savoir enseigné* e proseguiva verso i *savoirs appris*, Jonnaert, 1988), e a concentrarci su quello che rimane nella testa degli allievi, che in fondo è l'interesse principale e finale di qualsiasi iniziativa di cui l'istituzione scolastica si fa promotrice. Il DECS, commissionando al CIRSE questo studio, chiedeva anzitutto una descrizione di quanto viene fatto nei vari istituti e di come questo sia percepito da docenti e allievi, e soprattutto domandava di valutare le conoscenze degli allievi, per capire in quale misura gli sforzi profusi dalla scuola su questo fronte si traducevano in conoscenze e sensibilità da parte degli studenti. Va però rilevato che la letteratura sul cosa e sul come insegnare negli spazi predisposti per i temi della civica e della cittadinanza è ricca e variegata. Per quanto riguarda l'oggetto di tale insegnamento, e cioè l'analisi degli orientamenti di questa particolare "materia", il lettore interessato potrà consultare Audigier (2002), Torney-Purta et al. (2002) o ancora Reichenbach (1998), che potranno rivelarsi utili per argomentare anche sulle modalità con le quali i temi della civica e della cittadinanza trovano spazio nelle scuole svizzere. In altri contesti, Tutiaux-Guillon (2002) e Koopmann (2002) hanno invece ragionato criticamente su alcune soluzioni proposte rispettivamente nei licei francesi e nella scuola elementare tedesca.

---

<sup>11</sup> È però curioso constatare che nonostante i gruppi di lavoro che si sono finora chinati sulla problematica dell'insegnamento dei temi relativi alla civica e alla cittadinanza abbiano sempre concordato sul fatto che la civica e la cittadinanza siano una "materia" trasversale alla griglia oraria della scuola, gli esperti di materia che più hanno riflettuto sulla problematica rimangono sempre e comunque gli esperti di storia.



## 4 Intenti della scuola sul potenziamento della civica e della cittadinanza

In questo capitolo sono presentate le riflessioni degli esperti e le decisioni politiche nell'ambito della civica e dell'educazione alla cittadinanza che hanno fatto seguito all'Iniziativa popolare generica del 23 marzo 2000 e al relativo rapporto della CS del Gran Consiglio. Per quanto riguarda le SM ci siamo basati in particolare sul documento redatto dal Gruppo di lavoro per l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nella SM (maggio 2002). Per quel che concerne invece le SMS e le SP, i documenti di riferimento sono stati essenzialmente le ordinanze, i regolamenti, i piani quadro e i piani di studi relativi agli specifici ordini e istituti. Siccome quanto emerso da questa analisi risulta essere del tutto specifico a ogni singolo tipo di scuola, i risultati sono stati esposti in tre sottocapitoli disgiunti che riguardano rispettivamente le SM (4.1), le SMS (4.2) e le SP (4.3).

### 4.1 La situazione della civica e dell'educazione alla cittadinanza nella SM

Il rapporto dedicato alla situazione nella SM (Airoldi et al., 2002) è il risultato della riflessione del gruppo di esperti incaricato dall'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM) della Divisione della Scuola del DECS (all'epoca ancora Dipartimento istruzione e cultura). Scopo di questo gruppo era essenzialmente quello di fare il punto della situazione dell'insegnamento di queste particolari tematiche nella SM e, sulla scia di queste valutazioni, elaborare delle proposte operative di insegnamento (comprendenti le modalità di tale insegnamento e delle proposte circa l'assegnazione agli allievi di un giudizio o della nota) che fossero coerenti con quanto postulato nell'articolo 23a della Legge sulla scuola (Airoldi et al., 2002).

Il rapporto in questione si concentra in un primo tempo su un'analisi della situazione, riconoscendo alle autorità scolastiche e ai docenti un costante impegno su questo fronte e sconfessando quanto invece affermato dagli iniziativisti: "Il nuovo articolo della Legge sulla scuola sull'«Istruzione civica e educazione alla cittadinanza» approvato dal Gran Consiglio il 5 novembre 2001, al contrario di quanto affermato dai promotori dell'iniziativa, viene a confermare e incentivare una linea di condotta già ampiamente seguita dalla scuola ticinese nella sua attività didattica ed educativa." (Airoldi et al., 2002, p.2). Questa constatazione di segno positivo non preclude però, almeno a parere degli esperti, un esercizio di ripensamento in chiave operativa del ruolo della SM in questo frangente.

In particolare, due sono le questioni che hanno suscitato un certo dibattito all'interno del gruppo di lavoro. La prima è di carattere definitorio, e mira a fare chiarezza sui confini tra insegnamento della civica ed educazione alla cittadinanza. La seconda è relativa al tipo di valutazione (sommativa e certificativa) da assegnare al lavoro didattico su queste tematiche (Airoldi et al., 2002).

È interessante rilevare che in fin dei conti, una parte di quanto affermato dalla CS del Gran Consiglio circa la trasversalità dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza, si inserisce in una linea di continuità con il passato. Il gruppo di esperti concorda con diversi documenti elaborati dalla Divisione della scuola del DECS precedentemente all'iniziativa, che presentavano "la civica non come una materia espressamente individuabile, ma come una finalità generale della scuola." (Airoldi et al., 2002, p.3).

Nel merito delle definizioni, il gruppo di lavoro afferma che "si possono [...] definire i due obiettivi principali a cui l'insegnamento della civica può tendere: da un lato, la conoscenza da parte dell'allievo delle istituzioni democratiche e del loro sviluppo; dall'altro la consapevolezza dell'allievo della sua appartenenza a una specifica realtà sociale e politica, locale e globale. [...] Il primo obiettivo può essere perseguito, come espresso nel testo di legge, con un'attività didattica chiamata semplicemente insegnamento della civica. La seconda finalità, invece, può essere perseguita con una diversa attività didattica chiamata educazione alla cittadinanza". (Airoldi et al., 2002, p.4).

Secondo il gruppo di lavoro, il primo tipo di attività trova il "suo naturale sbocco nella programmazione dell'insegnamento della storia nel secondo biennio" (Airoldi et al., 2002, p.4), ciò che ne risolve pure i problemi di valutazione sommativa. Un insegnamento della storia, come precisano gli autori, sempre più incentrato su un ruolo attivo da parte dello studente, che deve essere abituato a "un rapporto diretto e critico con le fonti primarie" che, se guidato seriamente dal docente, "permette all'allievo di crearsi una coscienza e una competenza propria, indipendente e attiva" (Airoldi et al., 2002, p.5). Il documento entra poi nel merito di al-

cune indicazioni di ordine più puntuale sui temi del piano di formazione di storia del ciclo di orientamento della SM che possono essere considerati quali temi di educazione civica. Ci sono i temi del piano di formazione di terza media: *la nascita e lo sviluppo del Cantone Ticino, lo Stato federale del 1848, i diritti del cittadino e l'estensione dei diritti popolari nella realtà svizzera*. E quelli della quarta: *la neutralità della Svizzera nella prima metà del XX secolo, la difesa dei valori democratici nel XX secolo e la Svizzera e gli organismi internazionali*. Secondo il gruppo di lavoro, la trattazione di questi temi dovrebbe essere assicurata agendo su due piani, con un'analisi storica del periodo e delle sue implicazioni sociali e politiche, ma anche approfondendo la conoscenza delle istituzioni svizzere, che sarebbero così contestualizzate in un approccio più completo e assumere "agli occhi degli allievi un senso profondo necessario per un apprendimento efficace e duraturo." (Airoldi et al., 2002, p.6).

Per quanto concerne il secondo tipo di attività, quello dell'educazione alla cittadinanza, gli esperti riflettono dapprima sull'importanza dell'ora di classe quale momento privilegiato già presente nella griglia oraria: "Nell'ora di classe sono trattati problemi particolari della classe e dell'istituto, temi d'interesse degli allievi, temi d'attualità e l'informazione scolastica e professionale" (Regolamento della scuola media del 18 settembre 1996, art. 24, cpv.2). Gli esperti sottoscrivono in seguito quanto immaginato dalla CS (Celio, 2001), ovvero di organizzare dei momenti specifici al di fuori della normale griglia oraria. Il documento si concentra anzitutto su quanto già svolto dagli istituti di scuola media su questo secondo fronte. Per poter discutere in modo documentato della questione, il gruppo di lavoro ha promosso un'indagine presso gli istituti che ha permesso di far emergere tre grandi ambiti nei quali l'educazione alla cittadinanza si è sviluppata: la conoscenza del mondo politico, i temi della solidarietà, dell'aiuto umanitario e della prevenzione delle dipendenze e, infine, il settore delle "forme partecipative". Il rapporto (Airoldi et al., 2002) presenta una breve analisi dei risultati che mostra come tutte le sedi facciano un lavoro di prevenzione delle dipendenze e hanno costituito l'assemblea degli allievi (come previsto dal Regolamento della SM), mentre sono una maggioranza (variabile) le sedi nelle quali vengono presentati i temi messi in votazione a livello cantonale o federale, dove sono ricorrenti azioni umanitarie o collaborazioni ad attività gratuite a favore della collettività e dove vengono organizzati gruppi di lavoro su tematiche interne (modalità partecipative).

Secondo il gruppo di lavoro questo però non basta: "Per affrontare in modo più approfondito e sistematico il complesso percorso di formazione alla cittadinanza, le singole sedi di scuola media saranno chiamate a mettere in cantiere delle attività di sede (quantificabili in 4-5 mezza giornate per un totale di 20 ore lezione) consacrate all'educazione alla cittadinanza." (Airoldi et al., 2002, p.9).

Il gruppo di lavoro identifica poi cinque ambiti tematici che possono essere considerati come prioritari: quello denominato "cultura e culture" (interculturalismo, convivenza, identità e razzismo, ecc.), quello identificato come "lavoro e società" (partiti, sindacati, associazioni, gruppi di pressione, ecc.), quello definito "ambiente e tenore di vita" (progresso economico, mercati, consumo, questione ambientale, ecc.), quello della "sicurezza e solidarietà" (guerra, pace, conflitti interni, criminalità organizzata, esercito, stato sociale, ecc.) e, infine, quello identificato con la denominazione "media e realtà" (analisi e studio dei media, attualità, rappresentazione della realtà nei media, ecc.).

Il documento si conclude infine con una riflessione sulla valutazione delle competenze degli allievi in questo specifico ambito. Secondo il gruppo di esperti infatti l'unica valutazione immaginabile su questo fronte è quella relativa all'attività svolta durante le ore di storia, consigliando quindi di indicare sull'attestato di fine anno di terza e di quarta media la dicitura "storia e civica" invece del semplice "storia" (Airoldi et al., 2002).

Il rapporto fornisce poi nella sua parte conclusiva alcune raccomandazioni che vale la pena evocare:

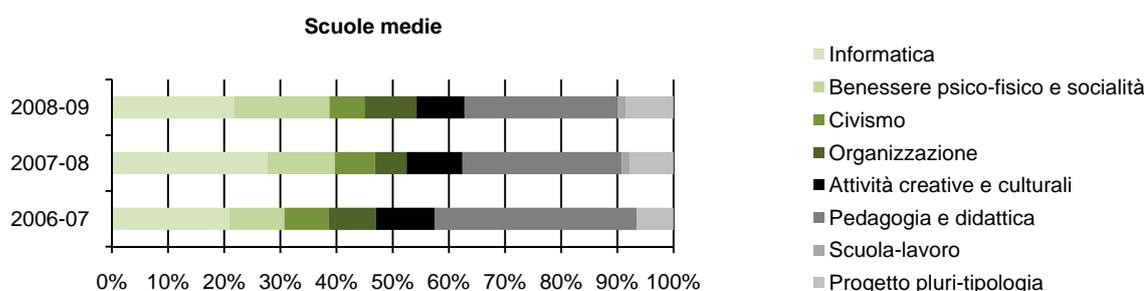
- la necessità di istituire una forma di sperimentazione per le attività fuori griglia oraria;
- la necessità di designare un responsabile di sede che si occupi dell'organizzazione del progetto di educazione alla cittadinanza della sede, che veda riconosciuto il proprio lavoro in questo senso a livello salariale o di onere;
- l'esigenza di prevedere delle apposite risorse finanziarie a cui poter attingere quando l'organizzazione di un'attività prevede interventi esterni alla sede o uscite sul territorio.

Quanto veniva auspicato dal gruppo di esperti in merito alla modalità d'insegnamento della civica è poi in gran parte stato accettato e integrato nel piano di formazione della SM<sup>12</sup>: la civica è quindi stata inserita nell'insegnamento di storia del secondo biennio e la denominazione della materia è stata modificata in "storia e civica" (v. art. 23a del Regolamento della scuola media). Nell'introduzione al sottocapitolo "orientamenti didattici" (UIM/DS/DECS, 2004, p.52) è stato precisato che "l'educazione civica è espressamente prevista nel secondo biennio, anche se in generale l'insegnamento della storia introduce l'allievo ai valori e alla conoscenza della vita politica e sociale". Nella parte dei contenuti e orientamenti didattici per il secondo biennio è stato poi in particolare indicato che "gli strumenti della quotidianità, come i mass media, dovrebbero diventare veicoli importanti sia per verificare certe competenze, sia come punto di partenza per introdurre conoscenze e concetti attinenti all'educazione civica" (UIM/DS/DECS, 2004, p. 54).

Nello specifico delle competenze e risorse attese alla fine del terzo e quarto anno, troviamo quindi i temi auspicati da Airoldi et al. (2002, p. 6) già citati sopra.

Per quanto riguarda l'impatto degli auspici formulati dagli esperti sulle attività relative all'educazione alla cittadinanza, vi sarà dedicato il sottocapitolo 5.1 di questo rapporto, nel quale è presentato l'approfondimento delle attività condotte nei diversi istituti del Secondario I e II, relative all'educazione alla cittadinanza. A scopo informativo possiamo però considerare un'indagine svolta nell'ambito degli indicatori del sistema educativo ticinese che aveva come fine quello di stilare un repertorio delle attività di istituto svolte negli anni scolastici 2006-07, 2007-08 e 2008-09 (Cattaneo et al., 2010 – indicatore "Attività di ricerca ed innovazione degli istituti"). Le diverse attività sono state suddivise in otto macrocategorie tra le quali figurano anche quelle relative al "civismo" e al "benessere psico-fisico e socialità", benché anche altre categorie possano essere in parte collegate al tema dell'educazione alla cittadinanza (ad esempio alcune attività inserite sotto le categorie "attività creative e culturali" e "progetto pluri-tipologia"). Sommando solo le prime due macrocategorie (vedi Figura 4.1) notiamo che sui tre anni scolastici una percentuale variabile fra il 15% ed il 25% delle attività condotte negli istituti di scuola media era dedicata a questi temi, con una preponderanza per la categoria "benessere psico-fisico e socialità".

Figura 4.1: Attività di ricerca e innovazione degli istituti di SM, dal 2006-07 al 2008-09



Fonte: Scuola a tutto campo. Edizione 2010

A questo dato possiamo aggiungere quello concernente un'altra indagine presentata nella stessa pubblicazione: quella relativa all'indicatore sulla vita partecipativa a scuola, che approfondiva quantità e contenuti dei consigli d'istituto, delle assemblee degli allievi e delle altre forme di partecipazione attuate nelle SM, medie superiori e nelle SP durante l'anno scolastico 2007-08. I dati raccolti mostrano che circa il 20% dei 33 istituti di scuola media che avevano risposto all'indagine, durante l'anno scolastico in questione aveva tenuto dai due ai quattro consigli d'istituto, inoltre una (15%), da due a quattro (12%) o cinque o più (27%) assemblee

<sup>12</sup> Consultabile al sito [http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UIM/Cosa\\_facciamo/PF\\_SM.pdf](http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UIM/Cosa_facciamo/PF_SM.pdf) [05.09.2011].

degli allievi. Restava una cospicua parte di istituti che non aveva approfittato, né della possibilità di creare un consiglio d'istituto (81%), né di indire un'assemblea degli allievi (46%), attività peraltro auspiccate e quindi inserite negli articoli 26, rispettivamente 39, della Legge della scuola del 1990. Questo dato può essere mitigato dall'esistenza di altre forme di partecipazione citate da ben 26 istituti di scuola media, come ad esempio gli incontri del comitato degli allievi, le interazioni con il docente di classe e il dialogo diretto con la direzione.

## 4.2 Le SMS di fronte alla civica e all'educazione alla cittadinanza

Secondo la documentazione reperita in merito alle SMS, nel luglio del 2002 il Consiglio di Stato approva il nuovo piano degli studi liceali (nel frattempo sostituito da una versione ancora più recente, nel 2008)<sup>13</sup>. Per la civica e l'educazione alla cittadinanza, tale piano di studi prevede che "l'educazione alla cittadinanza è compito fondamentale di ogni disciplina e comporta la responsabilità di tutto l'istituto scolastico" (Associazione ticinese dei docenti di storia<sup>14</sup>). In particolare, l'articolo 22 recita che "Le materie comprese nelle scienze umane assumono parzialmente anche l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza" (UIMS/DS/DECS, 2008). La responsabilità di questo insegnamento spetta in particolare al corso denominato "introduzione all'economia e al diritto" nel primo anno, ai corsi di storia e geografia nel secondo, alle quali si aggiunge la filosofia nel terzo anno, mentre per il quarto anno a storia, geografia, filosofia e introduzione all'economia e al diritto<sup>15</sup>. Importanza preponderante viene data alla classe quarta, dove nel piano di studi è specificato che "L'ultimo anno di liceo riveste un particolare significato, considerati sia il fatto che gli allievi hanno ormai acquisito il diritto di voto e di eleggibilità, sia il fatto che le discipline del settore Scienze umane vedono convergere i loro programmi sullo studio del mondo contemporaneo. Grandi temi, attinenti all'educazione civica, come lo sviluppo dei diritti di cittadinanza (diritti civili, politici e sociali), il ruolo dello Stato e del diritto nella società, i grandi confronti sociali, culturali e geopolitici della contemporaneità, la posizione del nostro Paese nel contesto europeo e internazionale, attraversano, in misura e forme diverse, i programmi di tutte le discipline del settore" (Piano degli studi liceali, 2002).

Nel Regolamento si precisa inoltre che "la valutazione attestante il raggiungimento degli obiettivi stabiliti per l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza è inserita nelle note semestrali e finali delle materie indicate al cpv. 2" (UIMS/DS/DECS, 2008). Infine, per quanto concerne le attività di istituto, si specifica che "L'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza si completa, in particolare in seconda liceo, con l'organizzazione di alcune giornate o mezze giornate riservate a queste tematiche in base alle disposizioni dell'art. 34 e per un onere complessivo di 36 ore annue" (UIMS/DS/DECS, 2008). Nel piano di studi del 2002 è chiarito che queste attività, che possono essere favorite da momenti di formazione straordinari, quali incontri con esperti o politici, dibattiti e visione di film, "possono essere legate al programma trattato in classe, ma anche agganciarsi all'attualità politica e alle scadenze istituzionali (elezioni e votazioni)".

Per quanto riguarda il caso specifico della Scuola cantonale di commercio si rimanda all'articolo 14, cpv. 4-7 del Regolamento della scuola stessa, nel quale è specificato che "Il settore di studio delle scienze umane ed economiche comprende il diritto, l'economia aziendale, l'economia politica, la geografia, la storia. Le scienze umane comprendono parzialmente anche l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza. La valutazione attestante il raggiungimento degli obiettivi stabiliti per l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza è inserita nelle note semestrali e finali delle seguenti materie: a) nel primo anno: economia aziendale, geografia e storia; b) nel secondo anno: economia aziendale, diritto, geografia e storia; c) nel terzo anno: economia aziendale, diritto, economia politica, geografia e storia; d) nel quarto anno: economia aziendale e nel progetto interdisciplinare. L'insegnamento della civica e dell'educazione alla

<sup>13</sup> Si veda il Regolamento degli studi liceali del 25 giugno 2008, consultabile in [http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/books/rst/htm/05\\_77.htm](http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/books/rst/htm/05_77.htm) [ 22.08.2011].

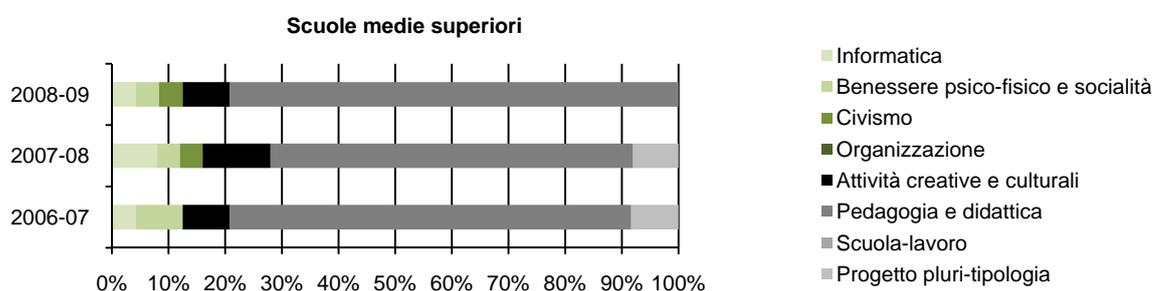
<sup>14</sup> L'Atistoria è l'associazione ticinese degli insegnanti di storia, che ha come finalità quella di "promuovere la cooperazione tra docenti di storia appartenenti a diversi ordini di scuola". Il sito dell'Associazione, consultabile all'indirizzo [www.atistoria.ch](http://www.atistoria.ch) propone molti documenti interessanti e diversi spunti e riflessioni sul tema della civica e della cittadinanza.

<sup>15</sup> L'insegnamento della civica è chiaramente ancor più approfondito per quegli allievi che a partire dal secondo anno scelgono l'opzione specifica Economia e diritto.

cittadinanza può completarsi con l'organizzazione di alcune giornate o mezze giornate riservate a queste tematiche in base alle disposizioni dell'art. 22<sup>16</sup>.

Anche per quanto concerne le SMS possiamo considerare i dati raccolti nell'indagine esposta nell'indicatore "Attività di ricerca ed innovazione degli istituti" che troviamo nella pubblicazione *Scuola a tutto campo* (Cattaneo et al., 2010), dai quali risulta che solo una minima parte (meno del 10%) delle attività d'istituto (monte ore degli anni scolastici dal 2006-07 al 2008-09) si focalizzava sull'ambito dell'educazione alla cittadinanza.

Figura 4.2: Attività di ricerca e innovazione degli istituti di SMS, dal 2006-07 al 2008-09



Fonte: Scuola a tutto campo. Edizione 2010

Per quanto riguarda l'indagine sulla vita partecipativa a scuola riportata nella stessa pubblicazione, risulta che nessuno dei quattro istituti che vi avevano partecipato aveva organizzato una seduta del consiglio d'istituto durante l'anno scolastico 2007-08. Nello stesso anno in due istituti erano però state organizzate due assemblee e nei restanti due che avevano partecipato all'indagine, ne erano state organizzate tre o quattro. Va poi considerato che in tre istituti su quattro erano state organizzate da due a cinque o più giornate culturali autogestite, che sono in effetti peculiarità esclusiva delle SMS e all'interno delle quali sono svolte una considerevole quantità di attività sportive e culturali.

Nello specifico delle attività legate all'educazione alla cittadinanza rimandiamo comunque anche in questo caso al sottocapitolo 5.1 del presente rapporto, riguardante il repertorio delle attività relative a questo ambito svolte nei tre tipi di scuola considerati in questa ricerca per l'anno scolastico 2010-11.

### 4.3 Il caso particolare delle SP

A livello di SP la situazione può variare in modo sensibile tra le scuole che offrono una formazione a tempo parziale (formazione duale) e quelle che invece funzionano con una modalità a tempo pieno.

Nel primo caso, la formazione professionale, almeno dal 1996, risponde sostanzialmente a direttive federali (anche se elaborate in collaborazione con i cantoni), evidenziate nel Programma Quadro (PQ) per l'insegnamento della cultura generale nelle SP di base (UFFT, 2006)<sup>17</sup> nel quale l'ambito di nostro interesse

<sup>16</sup> Art. 22: La direzione può organizzare attività culturali e attività speciali di approfondimento di tematiche inerenti alla salute, all'ambiente, all'economia e alla formazione civica fino ad un massimo di 5 giorni.

<sup>17</sup> Attualmente è in vigore quello del 2006, nel 2012 verrà aggiornato.

è essenzialmente demandato all'area di apprendimento "società" ed in particolare (ma non solo<sup>18</sup>) agli aspetti "diritto" e "politica". Desto interesse l'articolo 2 dell'Ordinanza dell'UFFT sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nelle SP di base del 27 aprile 2006, che recita "L'insegnamento della cultura generale permette di acquisire competenze fondamentali per orientarsi nella vita e nella società e per superare sfide sia nella sfera privata sia in quella professionale"<sup>19</sup>. In questo senso, quando nel 2002 il DECS decise di potenziare l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza, il settore professionale duale fu quello meno toccato, questo anche perché esso era già molto attivo in questo campo (in rapporto a una dotazione oraria tutto sommato contenuta). D'altra parte, come ci ha spiegato nell'intervista la responsabile cantonale per la cultura generale (signora Regula Gnosca), nel settore professionale il margine di manovra lasciato ai singoli istituti in merito alla declinazione pratica dei principi enunciati nel PQ è ampio, ma va pure detto che il DECS, attraverso la Divisione della formazione professionale, ha una visione precisa di quanto gli istituti propongono, poiché è chiamato per regolamento a validarne i programmi.

Per quanto concerne le scuole a tempo pieno, l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza è un compito affidato alla materia storia. A detta dell'Atistoria, le indicazioni nel piano disciplinare sono però molto generali. Per farsi un'idea più precisa occorre consultare i programmi di istituto di ogni sede, all'interno dei quali va pure rilevato che vi sono importanti sfumature a seconda del docente che assicura l'insegnamento della storia. Sempre dalla stessa fonte rileviamo che l'insegnamento della civica viene suddiviso nell'arco dei tre anni di insegnamento della storia: "nel primo anno viene sottolineato il concetto di Stato con le sue varianti, in relazione soprattutto alla storia svizzera del XIX secolo. Nel secondo anno viene introdotto, insieme al programma di storia del XX secolo, il concetto di democrazia in opposizione a vari totalitarismi. In terza, invece, viene presentato e analizzato il sistema politico svizzero nelle sue realtà comunali, cantonali e federale".

Esiste infine il caso specifico del piano di formazione di maturità, nel quale la civica e la cittadinanza rientrano nell'insegnamento di due materie: "Storia e istituzioni politiche" e "Economia politica, economia aziendale e diritto", per le quali si rimanda all'Ordinanza sulla maturità professionale federale del 2009<sup>20</sup> e ai Programmi Quadro specifici ai diversi tipi di maturità<sup>21</sup>.

Anche per quanto riguarda le SP esiste la possibilità di organizzare attività di istituto. Citando nuovamente l'indicatore relativo all'uso del monte-ore nelle scuole e la relativa indagine (Cattaneo et al., 2010) emerge innanzitutto una certa difficoltà, per questo settore scolastico, ad organizzare attività all'infuori della normale griglia oraria. Fra quelle svolte (vedi Figura 4.3) troviamo però, per quanto riguarda gli anni scolastici dal 2006-07 al 2008-09 una percentuale compresa fra il 10 e il 15% di attività relative alle categorie "civica" e "benessere psico-fisico e socialità".

---

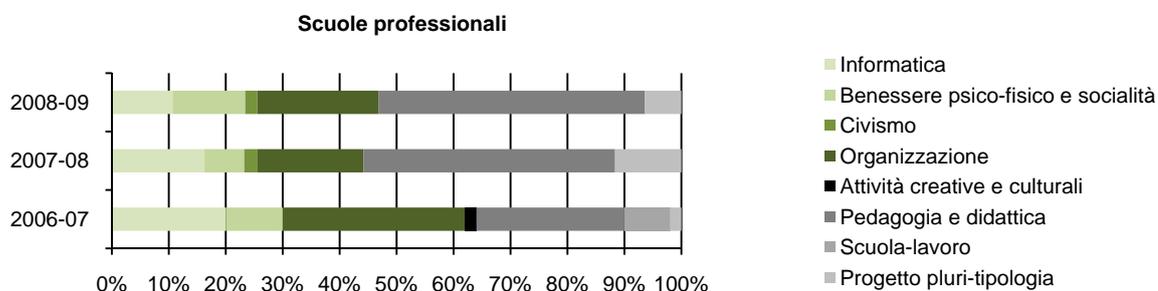
<sup>18</sup> L'area di apprendimento "società" comprende gli aspetti cultura, diritto, ecologia, etica, identità e socializzazione, politica e tecnologia. Tutti questi aspetti trattano, se non tutti la civica in particolare, quantomeno i molteplici aspetti legati all'educazione alla cittadinanza.

<sup>19</sup> Per maggiori informazioni, [http://www.admin.ch/ch/i/rs/412\\_101\\_241/index.html](http://www.admin.ch/ch/i/rs/412_101_241/index.html) [22.08.2011].

<sup>20</sup> Consultabile alla pagina [http://www.admin.ch/ch/i/rs/412\\_103\\_1/index.html](http://www.admin.ch/ch/i/rs/412_103_1/index.html) [05.09.2011].

<sup>21</sup> Consultabili alla pagina <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/00570/index.html?lang=it> [05.09.2011].

Figura 4.3: Attività di ricerca e innovazione degli istituti di SP, dal 2006-07 al 2008-09



Fonte: Scuola a tutto campo. Edizione 2010

Anche per quanto riguarda i consigli d'istituto, il 75% degli istituti scolastici professionali non ne ha organizzato alcuno nell'anno scolastico 2007-08, un dato simile è riportato anche per l'organizzazione di assemblee degli allievi (73% di "mai"), va però sottolineato come questa media sia influenzata dal dato relativo agli istituti professionali a tempo parziale che nel 92% dei casi non ha mai organizzato, in quell'anno scolastico, delle assemblee. Inoltre, per quanto riguarda l'ordine scolastico professionale, la stessa indagine lasciava intravedere maggiore partecipazione da parte degli allievi, rispetto alle SM e SMS, nell'ambito dell'organizzazione delle gite e degli spazi scolastici.

Rimandiamo infine, come per gli altri ordini scolastici, all'approfondimento sulle attività d'istituto illustrato al sottocapitolo 5.1.

Dovendo elaborare un commento globale che tenga conto dei tre settori scolastici, si potrebbe affermare che fra di essi esistono differenze sostanziali non tanto nei contenuti che fanno l'oggetto di insegnamento, ma soprattutto nelle modalità organizzative adottate, nelle affiliazioni a singole materie, nelle forme valutative e, da non dimenticare, nei riferimenti legislativi.



## 5 Discussione dei risultati

### 5.1 Oltre a quanto previsto nella griglia oraria: il repertorio delle attività di civica e cittadinanza

#### 5.1.1 Introduzione

In linea con quanto già anticipato nel capitolo 2 e nell'analisi delle considerazioni espresse dalla CS del Gran Consiglio, il rilevamento sistematico delle attività di sede inerenti la civica e la cittadinanza, organizzato nell'ambito di questa ricerca, mirava a fare l'inventario di tutto quanto offerto dagli istituti nei tempi e negli spazi esterni alle normali attività di insegnamento in aula durante l'anno scolastico 2010-11. La somministrazione dei questionari ha permesso di raccogliere informazioni su un totale di 305 attività promosse globalmente da oltre 60 istituti scolastici. Di queste, 3 sono state escluse poiché inclassificabili<sup>22</sup>, mentre 28 non sono state considerate nell'analisi perché non rientravano nei criteri adottati nella definizione<sup>23</sup>. In particolare, si trattava di proposte che rientrano nelle consuete attività didattiche così come previste nella griglia oraria dell'istituto. Questo fenomeno ha riguardato quasi esclusivamente le SP (24 attività sulle 41 segnalate): questo si spiega con il fatto che in questo ordine scolastico i temi della civica e della cittadinanza sono saldamente ancorati al normale svolgimento delle attività didattiche, specialmente nel quadro del programma di cultura generale nelle SP a tempo parziale.

Come si può vedere nella Figura 5.1, le attività ritenute valide per l'analisi sono 274.

Figura 5.1: Attività di educazione civica e di educazione alla cittadinanza organizzate nelle SM, nelle SMS e nelle SP del Secondario II, in Ticino, anno scolastico 2010-11

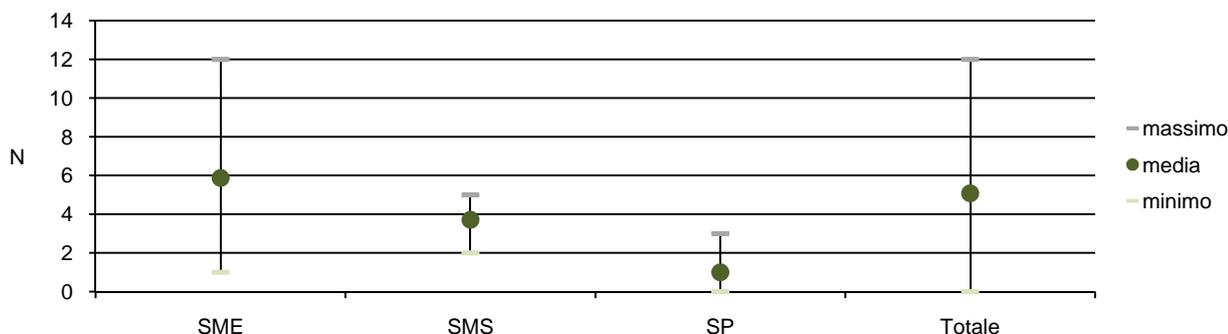
Tipo di scuola	Attività		Istituti	
	N	%	N	%
<b>SM</b>	233	85.0	42	66.7
<b>SMS</b>	27	9.9	7	11.1
<b>SP</b>	14	5.1	14	22.2
<b>Totale</b>	<b>274</b>	<b>100.0</b>	<b>63</b>	<b>100.0</b>

A livello globale, tenendo conto delle risposte valide, ogni istituto ha proposto durante l'anno scolastico 2010-11 una media di 5 attività. Come si può osservare nella Figura 5.2 le differenze tra le scuole ritenute sono però importanti. Ogni istituto del Secondario I ha mediamente proposto 6 attività, mentre negli altri settori l'esito riscontrato è stato più basso (4 nelle SMS e 1 nelle SP).

<sup>22</sup> Le informazioni fornite non erano sufficienti per poterle classificare.

<sup>23</sup> Il repertorio invitava ogni istituto coinvolto a stilare una lista esaustiva delle attività che si svolgono al di fuori dell'ordinario lavoro dei docenti in classe (griglia oraria), attività che, secondo quanto pubblicato in diversi documenti dipartimentali inerenti ai tre ordini scolastici e più in generale alla civica e alla cittadinanza, costituivano una delle principali strategie di potenziamento di questa decisamente vasta e multiforme "disciplina".

Figura 5.2: Numero medio, minimo e massimo di attività proposte dagli istituti, per ordine di scuola, in Ticino, anno scolastico 2010-11



### 5.1.2 Contenuti delle attività: una grande varietà di temi affrontati

Posti di fronte al numero considerevole di attività inventariate e soprattutto alla loro notevole varietà, si è posta l'esigenza di ricondurre queste iniziative ad alcune categorie che rendessero conto dei contenuti affrontati e delle modalità di svolgimento.

Per quanto riguarda i temi affrontati durante questi momenti dedicati alla civica e alla cittadinanza, così come appare nella Figura 5.3, dal repertorio emerge un quadro assai diversificato, soprattutto nelle SM.

A livello globale balza all'occhio il tema dell'integrazione, che concerne un'attività su cinque (20%). Segue la "sperimentazione e conoscenza diretta delle istituzioni" (13%), il corso "BLS/DAE e prevenzione dei comportamenti a rischio" (10%, va detto però che quest'ultima attività rientra in un piano cantonale di intervento che ha coinvolto durante gli ultimi anni scolastici tutte le classi di quarta media del Cantone)<sup>24</sup>. Segue il tema della "mobilità e dei trasporti pubblici" (8%) e, infine, altre tematiche con percentuali minori come le "relazioni e emozioni" e le "tematiche dell'attualità" (ambedue con 7%), attività sul terreno di natura interdisciplinare (6%), "sviluppo sostenibile" (6%) e "orientamento scolastico e professionale" (5%). Per un altro 5% si tratta invece di attività che prevedono la partecipazione degli allievi a forme di gestione democratica del potere (assemblee, comitati, ecc.), mentre il tema dell'uso corretto delle ICT (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) concerne il 4 % delle attività.

Nelle SP la metà dei progetti (7 su 14) ruota attorno al tema dell'integrazione. Questa tematica è ritenuta importante anche nelle SMS, dove un progetto su quattro vi è consacrato (26%). In questo ultimo settore scolastico sono però i temi di attualità a godere di particolare attenzione (30%). Meno presenti le attività sul terreno di natura interdisciplinare (15%), l'esperienza e conoscenza diretta delle istituzioni politiche (7%), l'uso corretto delle ICT e le tematiche relative alla mobilità e ai trasporti (entrambe 4%).

Il grado scolastico delle SM è quello che offre la gamma più diversificata di temi e attività. Ritroviamo quindi sostanzialmente la distribuzione illustrata sopra per l'analisi generale.

<sup>24</sup> Il DECS ha affidato alla Fondazione Ticino Cuore la realizzazione di un progetto di formazione alle tecniche di Basic Life Support (BLS), all'uso del defibrillatore automatico esterno (DAE) e di prevenzione delle malattie cardiovascolari esteso a tutti gli studenti di quarta media delle scuole pubbliche e private ticinesi a partire dall'anno scolastico 2008-09. La Fondazione Ticino Cuore, costituita nel 2005 dalla Federazione Cantonale Ticinese Servizi Autoambulanze (FCTSA) e dal Cardiocentro Ticino, ha come missione principale quella di aumentare le possibilità di sopravvivenza delle persone colpite da arresto cardiaco, tramite la realizzazione di diverse attività. Fra queste vi sono l'informazione alla popolazione in merito al riconoscimento dei segni dell'arresto cardiaco improvviso (ACI), alle modalità di allarme dei servizi di soccorso ufficiali (Ticino Soccorso 144) e la formazione di un numero sempre crescente di persone alle tecniche di rianimazione e defibrillazione.

Figura 5.3: Tipologia tematica delle attività di civica e di cittadinanza nelle SM, nelle SMS e nella SP del Secondario II, in Ticino, anno scolastico 2010-11

Tipologia delle tematiche	Totale		SM		SMS		SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Inclusione (etnica, culturale, di genere, ecc.)</b>	55	20.1	41	17.6	7	25.9	7	50.0
<b>Forme di partecipazione degli studenti (assemblee, comitati, ecc.)</b>	13	4.7	13	5.6	0	0.0	0	0.0
<b>Orientamento scolastico e professionale</b>	14	5.1	14	6.0	0	0.0	0	0.0
<b>BLS/DAE e prevenzione dei comportamenti a rischio</b>	27	9.9	27	11.6	0	0.0	0	0.0
<b>Temi di attualità (elezioni, eventi politici, ecc.)</b>	18	6.6	10	4.3	8	29.6	0	0.0
<b>Sviluppo sostenibile</b>	16	5.8	16	6.9	0	0.0	0	0.0
<b>Sperimentazione e conoscenza diretta delle istituzioni politiche</b>	36	13.1	34	14.6	2	7.4	0	0.0
<b>Uso corretto delle nuove tecnologie informatiche</b>	12	4.4	11	4.7	1	3.7	0	0.0
<b>Mobilità e trasporti pubblici</b>	23	8.4	21	9.0	1	3.7	1	7.1
<b>Relazioni e emozioni</b>	18	6.6	18	7.7	0	0.0	0	0.0
<b>Attività sul terreno di natura interdisciplinare</b>	17	6.2	12	5.2	4	14.8	1	7.1
<b>Altro</b>	25	9.1	16	6.9	4	14.8	5	35.7
<b>Totale validi</b>	<b>274</b>	<b>100.0</b>	<b>233</b>	<b>100.0</b>	<b>27</b>	<b>100.0</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>
<b>Attività che fanno parte della griglia oraria normale</b>	28							
<b>Non classificabili per mancanza di informazione</b>	3							
<b>Totale</b>	305							

### 5.1.3 Modalità organizzative delle attività proposte

Nella maggioranza dei casi si tratta di attività trasversali alle materie (65%), che si rivolgono a uno specifico anno scolastico (72%). Sono invece più rare le attività che coinvolgono un intero biennio (13%) o tutte le classi di una sede (12%). La parte restante si rivolge a gruppi di classi diverse, probabilmente per questioni di opportunità o altri motivi che non sono sempre stati precisati (3%).

Le attività rivolte a una sola classe, intesa come singola sezione di un solo anno scolastico (per esempio la I<sup>a</sup> C o la IV<sup>a</sup> D), sono decisamente minoritarie e rappresentano poco meno del 5% dei casi. Si tratta spesso di attività rivolte a gruppi relativamente numerosi di allievi. Le attività sono inoltre tendenzialmente concentrate negli anni terminali del ciclo di studio: più della metà di esse si rivolge alle classi terze e quarte.

Nella maggior parte dei casi le attività proposte sono di natura interdisciplinare (64%). Quando le attività si riferiscono a una o più materie della griglia oraria, queste sono in primo luogo la storia, la geografia, le scienze e l'italiano. Meno citate le altre materie, con variazioni importanti a dipendenza del grado scolastico.

Per quanto riguarda le persone responsabili dello svolgimento dell'attività, in circa due casi su tre è coinvolto un membro della direzione dell'istituto (65%). Meno sovente interpellati, anche se presenti in molte occasioni, i docenti di materia e il docente di classe (rispettivamente 41% e 35%).

In più di tre casi su quattro le attività segnalate prevedono l'intervento di una o più persone esterne all'istituto (77%), ciò che sottolinea il carattere "straordinario" di queste proposte rispetto al normale svolgimento delle attività didattiche della sede. Le figure esterne che intervengono in questo tipo di proposte sono molto eterogenee e sono strettamente legate al tipo di attività. A titolo di esempio, quando un istituto organizza un incontro di sensibilizzazione sui pericoli dell'uso del treno, interverrà un rappresentante della sezione competente delle FFS. Una visita alla sede del Gran Consiglio prevederà invece per esempio un intervento del Cancelliere o ancora degli incontri con alcuni deputati.

Nella maggior parte dei casi, le attività proposte dagli istituti sono attività che potremmo definire *una tantum*, tenute cioè in un unico momento: si tratta quindi di giornate o mezze giornate tematiche (66%). Nel terzo restante dei casi l'attività è invece organizzata in due o più momenti (34%). Nel primo caso, quando cioè l'attività è organizzata in un unico momento, si tratta spesso di un blocco di due o tre ore (37%), di una mezza giornata (26%) o di una giornata intera (24%). Solo in poco meno di un caso su dieci la durata di queste

attività supera la giornata prendendo così la forma di una “due giorni” (8%); in alcuni casi (complessivamente il 5%) la durata è maggiore, arrivando addirittura a una settimana intera.

Per quanto riguarda il periodo, è interessante rilevare che vi è una lieve prevalenza di attività negli ultimi mesi dell'anno scolastico (34% delle attività è proposto tra marzo e giugno, 22% da settembre e novembre, 24% tra dicembre e febbraio). La maggior parte delle proposte recensite ha carattere ricorrente: solo poco meno di un'attività su cinque (18%) era presentata per la prima volta durante l'anno scolastico 2010-11.

Circa la metà delle attività comporta il ricorso a finanziamenti particolari (53%), mentre la parte restante rientra nel budget ordinario dell'istituto scolastico. Per le proposte che comportano costi monetari diretti, nella maggior parte dei casi questi vengono assunti con fondi interni dell'istituto (80%, in prevalenza, se ci riferiamo alla SM, si tratta di un contributo che i comuni versano per ogni allievo domiciliato). In alcuni casi a questa fonte se ne aggiungono altre, come le famiglie (12%), altri contributi esterni (32%) o l'autofinanziamento da parte degli allievi (2%). Il costo medio per allievo ammonta a 67 franchi, ma nella metà dei casi questo non supera i 10 franchi pro capite.

Sul tema del finanziamento delle attività svolte risulta assai difficile ricondurre gli esiti di quanto riscontrato a delle categorie valide per tutti gli istituti coinvolti, soprattutto per le differenze che caratterizzano i due gradi scolastici coinvolti: Secondario I (obbligo scolastico) e Secondario II.

## 5.2 L'educazione alla cittadinanza al vaglio dei docenti

### 5.2.1 Introduzione

Tramite un questionario *online* indirizzato a tutti i docenti delle SM, SMS e SP, abbiamo voluto verificare in modo capillare come ogni singolo insegnante ha messo in gioco nella(e) propria(e) materia(e) alcuni elementi inerenti a queste specifiche tematiche relative alla civica e alla cittadinanza.

Il questionario ha avuto un buon riscontro, con un totale di 808 adesioni (Figura 5.4) e i tassi di risposta sono stati soddisfacenti: i docenti che hanno risposto rappresentano il 25% del totale, con degli scarti sensibili tra gradi e ordini scolastici (abbiamo riscontrato una certa sottorappresentazione degli insegnanti delle SMS).

Figura 5.4: Numero di docenti che hanno risposto al questionario, tasso di risposta per settore scolastico<sup>25</sup>

Ordine scolastico	Numero docenti	Distribuzione (in %)	Tasso di risposta (in %)
<b>SM</b>	489	60.5	35.1
<b>SMS</b>	67	8.3	15.5
<b>SP</b>	252	31.2	22.1
<b>Totale</b>	<b>808</b>	<b>100.0</b>	<b>27.3</b>

Dal punto di vista sociodemografico, e in generale, delle caratteristiche del campione, gli insegnanti che hanno risposto rappresentano in modo soddisfacente la struttura della popolazione docente degli ordini scolastici considerati. Sul piano della distribuzione di genere, bisogna però rilevare che se nelle SM la distribuzione tra uomini e donne nel campione corrisponde a quanto osservabile nella popolazione nell'anno scolastico 2008-09, le docenti di sesso femminile sono lievemente sottorappresentate, sia nella scuola media superiore (27% nel campione contro 34% nella popolazione) che nelle SP (34% nel campione contro 39% nelle formazioni a tempo parziale e 45% in quelle a tempo pieno).

<sup>25</sup> Va precisato che per il calcolo del tasso di risposta abbiamo considerato a denominatore le cifre relative all'anno scolastico 2008-09 per il solo settore pubblico pubblicate in Cattaneo et al. (2010). Il fatto di non aver tenuto conto, per mancanza di dati, dei docenti del settore privato, può generare una leggera sovrastima del tasso stesso.

### 5.2.2 Conoscenza della riforma

Così come illustrato nella Figura 5.5, la netta maggioranza dei docenti interpellati (83%) afferma di essere a conoscenza dell'iniziativa volta a potenziare l'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza. Questo dato, che potrebbe essere giudicato positivamente, ci dice però che una percentuale non trascurabile (17%) non aveva idea dell'esistenza di tale progetto. È però curioso rilevare che una decina di essi affermano di essere venuti a conoscenza del potenziamento proprio grazie a questa indagine.

Gli insegnanti che dicono di essere a conoscenza della riforma variano in modo sensibile nei diversi ordini scolastici: le quote sono più modeste nel settore professionale (76%), mentre risultano essere più elevate nel settore medio superiore (90%) e nella scuola media (85%). Questo è probabilmente da attribuire all'organizzazione dell'insegnamento: nel settore professionale le questioni di civica e di cittadinanza sono in primo luogo di competenza dei docenti di cultura generale e di storia e istituzioni politiche e toccano in modo più marginale le attività dei loro colleghi, in particolare se pensiamo a quelli di conoscenze professionali e tecniche.

Figura 5.5: Percentuali di risposte affermative alla domanda "Era a conoscenza del potenziamento dell'educazione civica e dell'educazione alla cittadinanza?", docenti per settore scolastico



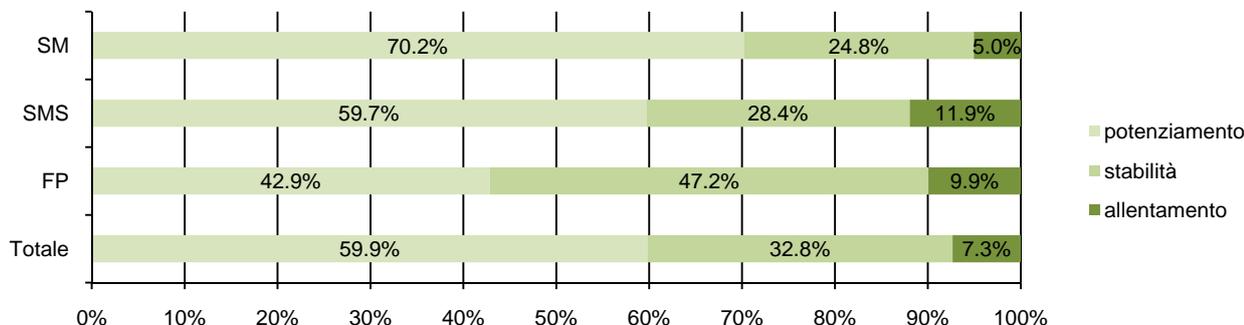
I canali attraverso i quali i docenti sono stati informati della riforma erano diversi e spesso attivi simultaneamente. Poco meno di due rispondenti su tre citano l'istituto nel quale lavorano, attraverso una comunicazione della direzione (65%), il 46% menziona i colleghi, poco più di uno su tre gli esperti (35%) o il periodico *Scuola ticinese* (33%). Infine, nel 27% dei casi, vengono indicati genericamente i mass media.

### 5.2.3 Giudizio sulla riforma

Chiamati a esprimere un'opinione sugli effetti ottenuti dalla riforma (Figura 5.6), il 60% afferma di aver percepito un reale potenziamento, un terzo non ha riscontrato cambiamenti sensibili (33%), mentre il 7% ha addirittura avvertito un allentamento negli sforzi per promuovere questo tipo di educazione.

È tra i docenti di scuola media che troviamo i giudizi più favorevoli alla riforma, con un 70% che afferma di aver constatato un reale potenziamento. Risulta meno profilata la risposta nel settore medio superiore e ancor meno in quello professionale. Sebbene rappresentino una minoranza, i docenti delle SMS sono quelli più critici sugli effetti della riforma, mentre nel settore professionale la maggioranza relativa ritiene che la situazione sia rimasta stabile.

Figura 5.6: Giudizio sul potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza, per settore scolastico



#### 5.2.4 Giudizio sugli sforzi profusi dalla scuola nell'insegnamento della civica e nell'educazione alla cittadinanza

Interrogati in particolare sugli sforzi della scuola nei confronti dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza e sulle ricadute di questi sul piano dei comportamenti degli allievi, una maggioranza esprime un giudizio positivo (vedi Figura 5.7). È però interessante rilevare che non si tratta di un giudizio netto: solo l'8% esprime un'opinione molto profilata (le ricadute sono molto visibili o, viceversa, decisamente non visibili), mentre il 92% si concentra attorno alle risposte più moderate (parzialmente visibili o parzialmente non visibili).

Figura 5.7: Giudizio sugli sforzi profusi dalla scuola nell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza, per settore scolastico

*A suo modo di vedere, gli sforzi profusi dalla scuola nei confronti della civica e della cittadinanza trovano un riscontro nel comportamento degli allievi?*

Settore scolastico	Assolutamente no		No, non particolarmente		Sì, in parte		Sì, decisamente		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SM	15	3.1	187	38.2	267	54.6	20	4.1	489	100.0
SMS	3	4.5	22	32.8	37	55.2	5	7.5	67	100.0
SP	12	4.8	101	40.1	126	50.0	13	5.2	252	100.0
<b>Totale</b>	<b>30</b>	<b>3.7</b>	<b>310</b>	<b>38.4</b>	<b>430</b>	<b>53.2</b>	<b>38</b>	<b>4.7</b>	<b>808</b>	<b>100.0</b>

Si chiedeva in seguito ai docenti di motivare la loro risposta in uno spazio aperto del questionario. L'invito è stato raccolto da un numero importante di persone e le risposte sono state molto interessanti. Un'analisi di queste testimonianze ci ha permesso di evidenziare alcune macrocategorie che possono essere circoscritte ai quadri semantici seguenti:

1. relativamente numerosi sono coloro che ricordano come la scuola sia solo una delle agenzie che si assumono il compito di socializzare le giovani generazioni e che questo compito non è facile poiché le diverse agenzie non sempre lavorano in sintonia (i colori dello sfondo si riferiscono alle prese di posizione della figura 5.7).

Manca il tessuto sociale che sostenga l'apprendimento scolastico, che rischia di rimanere isolato o circoscritto all'ambito scuola. (SM)

A questa età (preadolescenza) credo che il senso civico degli allievi sia prevalentemente coltivato in famiglia e nell'esempio pratico quotidiano a scuola, non attraverso l'educazione civica intesa come 'materia'. (SM)

Dipende molto dall'ambiente familiare dal quale lo studente proviene. Se c'è poca disponibilità verso la conoscenza delle istituzioni, la scuola riesce a far poco o nulla. (SP)

Il comportamento degli allievi, a mio parere, è determinato da altri fattori oltre la scuola o, quando c'è, la famiglia. Penso in particolare ai giri di amicizie, ai "gruppi" in cui i ragazzi si trovano, si divertono e discutono. (SP)

Gli sforzi profusi dalla scuola per dare ai propri allievi un'educazione civica e sottolineare l'importanza del ruolo attivo del cittadino, vengono spesso sconfessati dai tristi show televisivi nei dibattiti politici (...). (SMS)

Oramai la nostra società considera - riconosce - applica valori non affini all'educazione civica. (SMS)

In parte perché sarebbe necessario avere una collaborazione con le famiglie, collaborazione che molto spesso non esiste. (SP)

La scuola non è l'unico "ente" che forma l'adolescente; essa è in concorrenza con i media, con il doposcuola, eccetera. (SM)

2. ricorrente pure la visione secondo cui gli effetti dell'azione educativa, se ci saranno, saranno effettivi unicamente nel tempo.

Credo che sia una cosa difficile da valutare, si tratta di un messaggio educativo positivo, che insieme ad altri positivi e negativi contribuirà a formare il cittadino adulto del futuro. (SM)

È difficile dare una risposta ed è ingenuo pensare che una pratica didattica si rifletta immediatamente sul comportamento degli allievi. Si tratta sempre di un processo lungo e gli effetti di quanto fatto a scuola possono manifestarsi negli anni a venire. (SM)

Credo che in genere gli approfondimenti di civica abbiano un effetto su tempi lunghi (in sintesi "un cittadino più accorto") e quindi immediatamente non valutabili. (SP)

La loro presa di coscienza è abbastanza effimera. Gli errori ed alcuni pregiudizi continueranno ad accompagnarli. Tuttavia non bisogna demordere, perché chi semina un giorno verrà gratificato. Del resto è uno dei nostri compiti principali. (SM)

Appare difficile rispondere a questa domanda in quanto non sempre lo sforzo profuso dà immediatamente un riscontro, spesso si "semina" ma la maturazione civica avviene quando gli allievi sono già sortiti dal sistema scolastico. (SP)

Purtroppo, non è possibile valutare i risultati a breve termine, ma sicuramente gli stessi arriveranno con il tempo. (SP)

Discutere con loro di queste tematiche li rende consapevoli dei problemi; oggi forse non ne troviamo diretto riscontro (a parte che penso che non lo vediamo o non siamo in grado di valutarlo)... ma sicuramente un domani... (SMS)

In parte perché l'insegnamento rimane latente, non è mai un riscontro diretto. Gli studenti si rendono conto di questi insegnamenti solo quando effettivamente confrontati con il problema. (SP)

3. nutrita la schiera di chi, in un certo senso, ha gettato la spugna e constata una certa impotenza della scuola su questo piano.

La sensibilità di ogni allievo non cambia. (SM)

Non mi sembra che gli allievi di questa fascia d'età dimostrino una maggiore responsabilità come cittadini grazie all'educazione civica. (SM)

Credo che la maggioranza degli allievi di età compresa tra i 15 e 17 anni abbia pochi interessi nell'educazione civica e alla cittadinanza. (SP)

Gli allievi (in generale) non sono particolarmente interessati alla materia. Si dimenticano i temi trattati da una volta all'altra. I maggiorenti (salvo rare eccezioni) non si interessano ai temi in votazione e nemmeno vanno a votare. (SP)

I giovani restano comunque troppo a digiuno di politica, non si interessano al mondo che li circonda e leggono poco i quotidiani. La politica la vedono come una "cosa" molto molto lontana. (SP)

Non mi sembra che ci sia un grande interesse. (SMS)

Mi sembra che, nonostante il buon operato di tanti colleghi, regni la maleducazione!! Molto spesso i ragazzi ignorano ciò che succede intorno a loro... (SP)

L'educazione civica e della cittadinanza non sempre fanno parte degli interessi condivisi da parte degli allievi preadolescenti. (SM)

4. secondo altri, gli effetti di questa azione educativa sono riscontrabili solo su quel gruppo di allievi che è sufficientemente maturo per cogliere questi stimoli.

A dipendenza della sensibilità di ciascuno, ci sono allievi che si riconoscono maggiormente nel ruolo di futuri cittadini responsabili e consapevoli. (SM)

Allievi molti motivati ne beneficiano di più rispetto ad allievi ancora un po' immaturi. (SM)

Durante alcune attività proposte dalla sede gli allievi sono coinvolti concretamente e attivamente, permettendo loro di rendersi conto di determinate realtà. Il grado di consapevolezza varia da un allievo all'altro. (SM)

Gli studenti adulti sono a volte sensibili a temi riguardanti la cittadinanza, soprattutto quelli già implicati... difficile è implicare chi non si sente coinvolto (!) (SP)

Trova riscontro, in parte, tra gli apprendisti sopra i 30 anni. Praticamente nulla negli apprendisti tra i 18 e 22 anni. (SP)

In parte, perché non tutti i liceali sembrano cogliere gli stimoli dati (p.es. alcuni ammettono che non leggono mai un giornale...), ma molti dimostrano sensibilità e interesse per i vari temi (p.es. cercando di informarsi bene sugli argomenti in votazione). (SMS)

Il riscontro è visibile presso quegli studenti che già sono sensibili a questi temi, ma continua a lasciare indifferenti i non interessati. (SMS)

5. una parte invoca ragioni di tipo pedagogico e didattico che non rendono sufficientemente efficace l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Le attività piovono come meteore nel solito orario senza un'adeguata introduzione e preparazione (né degli allievi né dei docenti che li accompagnano). Sono perlopiù conferenze frontali durante le quali gli alunni si annoiano (giustamente) a morte... (SM)

Mi pare che agli allievi sfuggano i veri motivi di una promozione dell'educazione alla cittadinanza, in parte dovuta al fatto che il tutto si riduce solo a delle giornate, ma non vi è un approfondimento e una riflessione nei mesi successivi. (SM)

La scuola oggi può purtroppo sempre fare meno, di fronte all'imperversare della diseducazione civica e sociale (vedi aumento del razzismo e della xenofobia). Occorrerebbero ore ed ore in più di discussione vera con gli allievi. (SP)

Il tutto resta molto superficiale. Anche perché i ragazzi non sono aiutati a riflettere in modo globale ed approfondito sulle ragioni ed i fondamenti dei temi affrontati. (SMS)

Solo degli allievi hanno la possibilità di seguire lezioni di docenti sensibili alla tematica e che integrano l'ed. alla cittadinanza nelle lezioni (una giornata speciale ogni tanto è sicuramente utile, ma non sufficiente). (SM)

Su alcuni temi c'è maggiore rispondenza: per esempio rispetto dell'ambiente. Su altri temi il disinteresse rimane diffuso: in particolare in merito alle istituzioni. (SP)

6. e, infine, una parte ristretta, ma pur sempre presente, si rifugia dietro motivazioni relative alla scarsità di risorse.

Ci vuole ben altro, per determinare (in positivo) i comportamenti degli allievi. Ancora e sempre arriviamo lì: le risorse messe a disposizione sono decisamente insufficienti. Tutto il resto sono belle parole. (SM)

Le acquisizioni restano di tipo teorico; mancano il tempo e le risorse perché vengano metabolizzate attraverso attività pratiche e di riflessione. (SMS)

Lo spazio garantito all'educazione civica e alla cittadinanza non è sufficiente. (SM)

Quanto emerge dalle testimonianze espresse dai docenti nella parte aperta della domanda, ci offre l'occasione di cogliere la varietà delle prese di posizione, ma anche la complessità delle modalità con cui l'educazione alla cittadinanza si innesta nelle pratiche di insegnamento e nelle attività di istituto delle scuole considerate.

#### 5.2.5 Contributo allo sviluppo della riforma nell'ambito dell'insegnamento della propria disciplina

Sette docenti su dieci affermano di riuscire a integrare elementi di civica e di cittadinanza nell'insegnamento della propria disciplina (Figura 5.8). Le percentuali di risposta affermativa più elevate si ritrovano – ciò che è relativamente logico – tra i docenti di cultura generale (unicamente nella formazione professionale, 100%), tra i docenti di storia e geografia (98%), tra quelli di economia e diritto (84%) e tra quelli che insegnano italiano e filosofia (82%). Meno scontate, e per questo relativamente sorprendenti, le alte percentuali misurate tra i docenti di scienze naturali (73%), delle lingue seconde e delle materie espressive (65%), così come tra i docenti di matematica (56%). Interessante l'adesione dei docenti di sostegno pedagogico, che nella misura del 67%, dichiarano di aderire a questo compito della scuola tramite il loro lavoro. Molti docenti, oltre a insegnare una materia specifica, sono pure docenti di classe, dell'opzione di orientamento o del corso pratico: tra questi docenti le quote di chi integra elementi di civica e cittadinanza sono superiori alla media globale, almeno per le prime due categorie (rispettivamente 79% e 83%), mentre risultano più basse per i docenti che si occupano dei corsi pratici (63%).

Sul fronte opposto - quello di chi afferma di non integrare elementi di educazione alla cittadinanza nel proprio insegnamento disciplinare - non sorprende la risposta dei docenti delle materie tecniche e di laboratorio e di quelli di conoscenze professionali, che affermano invece in prevalenza di non integrare tali elementi (rispettivamente 83% e 55%). È interessante notare che i docenti che insegnano queste materie si trovano esclusivamente nella formazione professionale: oltre al tipo di materia insegnata, che lascia facilmente capire uno scarso investimento su queste tematiche, bisogna aggiungere che è proprio il settore professionale che ha fatto gli sforzi più consistenti per inserire i temi di civica e di cittadinanza nei piani formativi e di riflesso nei relativi programmi disciplinari.

Figura 5.8: “Integra elementi di civica e di cittadinanza nell’insegnamento della sua disciplina?”

Disciplina di insegnamento	Integro	Non integro
Cultura generale	100%	0%
Conoscenze professionali	45%	55%
Economia, diritto, ecc.	84%	16%
Scienze naturali	73%	27%
Materie tecniche, laboratorio, ecc.	17%	83%
Lingue seconde	65%	35%
Italiano, filosofia, umanismo	82%	18%
Storia e geografia	98%	2%
Matematica	56%	44%
Materie espressive	65%	35%
Altre materie	78%	22%
Sostegno pedagogico	67%	33%
<b>Totale</b>	<b>70%</b>	<b>30%</b>

Interessante soffermarsi sui motivi per i quali il 30% dei docenti interpellati non integra questi elementi nelle proprie lezioni. Il motivo più ricorrente è il fatto di non vedere relazioni tra la propria materia e le tematiche della cittadinanza (65%). Questo argomento viene evocato soprattutto, ciò che è comprensibile, dai docenti del settore professionale: anzitutto da quelli delle materie tecniche, di matematica, delle materie espressive e delle conoscenze professionali. Più difficile da comprendere il fatto che questa risposta sia stata indicata anche da alcuni insegnanti di economia e diritto. Tra gli altri motivi menzionati il programma già sufficientemente carico (37%, con una punta del 47% tra i docenti delle SMS), la mancanza di risorse didattiche (16%, 21% nelle SM) e la mancanza di risorse orarie (14%). Altri motivi, menzionati da quote meno consistenti di insegnanti, sono la mancanza di chiarezza negli obiettivi della riforma (10% globalmente, ma tra i docenti liceali la quota tocca il 27%) e la mancanza di sostegno da parte degli esperti e dell'istituto (5%).

#### 5.2.6 Contenuti e aspetti importanti di civica e di cittadinanza

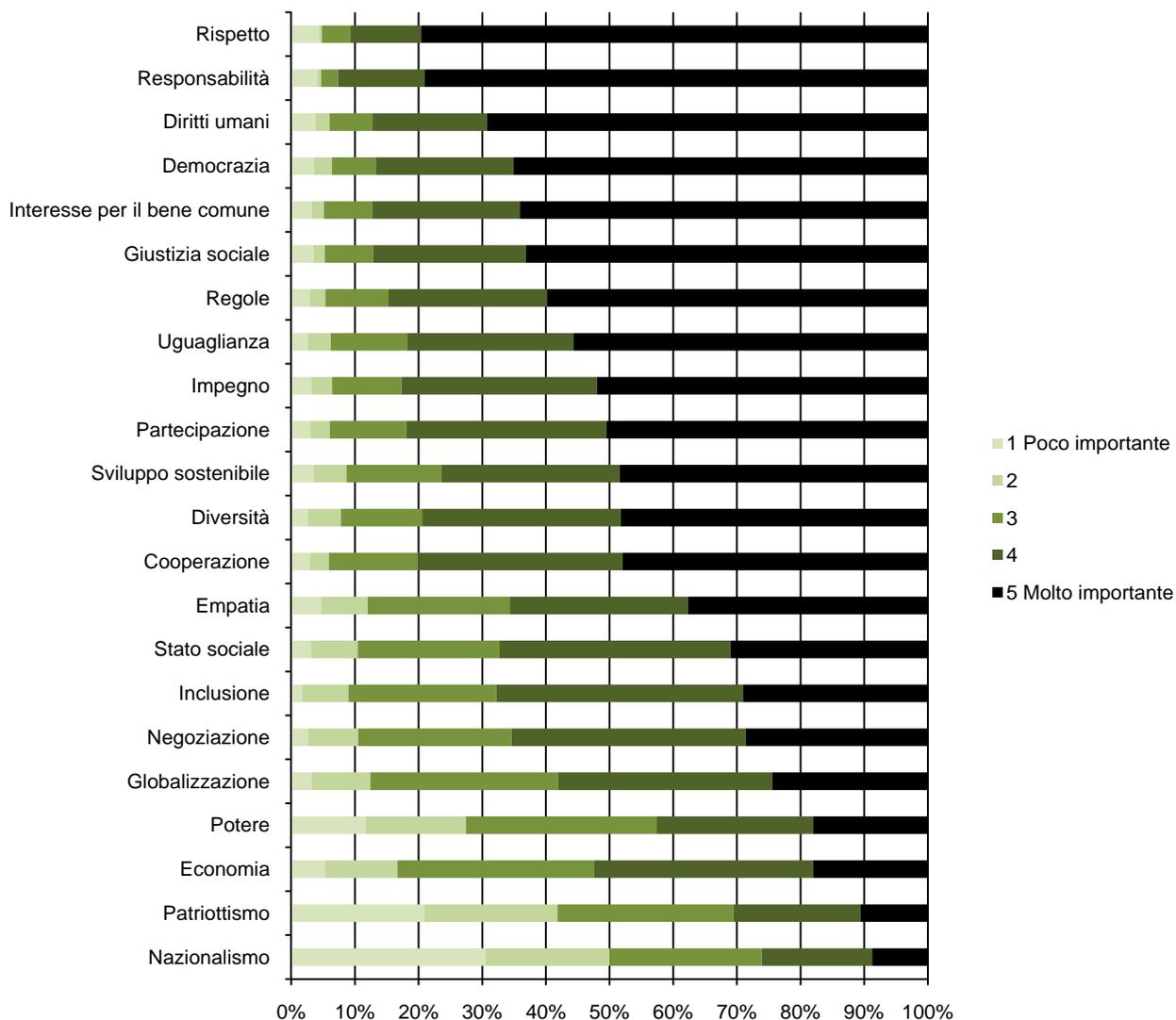
Una delle domande poste nel questionario destinato ai docenti chiedeva di indicare, per una serie di 22 “temi” o argomenti, il grado di importanza (con il ricorso a una scala a cinque gradi) che ognuno di questi ricopre agli occhi del docente. La scelta dei temi è stata guidata dal quadro teorico dell'ICCS, l'indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dall'IEA nel 2009 (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, 2010). Si tratta in pratica di una selezione delle “parole chiave” che identificano i principali “ambiti di contenuto” della civica e della cittadinanza. In sintesi, il quadro teorico in questione identificava quattro ambiti: *società e sistemi civici*, *principi civici*, *partecipazione civica* e, infine, *identità civiche*. Secondo quanto illustrato, il primo ambito di contenuto comprende meccanismi, sistemi e organizzazioni fondanti di una società. Il secondo riguarda “i fondamenti etici condivisi nella società civile” (Schulz et al., 2010, p.18). L'ambito della *partecipazione civica* si riferisce a “la natura dei processi e delle pratiche che definiscono e mediano la partecipazione dei cittadini alle loro comunità civiche (spesso definita “cittadinanza attiva”)” (Schulz et al, 2010, p.18). Infine, l'ambito delle *identità civiche* concerne “la percezione che un individuo ha di sé stesso come agente dell'azione civica attraverso collegamenti a comunità molteplici” (Schulz et al., 2010, p.18). I quattro ambiti hanno costituito la base attraverso la quale l'indagine ICCS ha sondato le dimensioni di contenuto dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Come si vede nella Figura 5.9, nessun tema è stato nettamente giudicato come poco o piuttosto poco importante. Anche i temi più “controversi”, quelli che ottengono i giudizi più sfumati, risultano pur sempre importanti. L'esempio più interessante è quello del nazionalismo, il tema giudicato più criticamente, che risulta pur sempre almeno mediamente importante per il 50% dei rispondenti (apprezzamento 3 o superiore). Alcuni di questi sono però ritenuti molto importanti da più della metà degli insegnanti che hanno risposto al questionario: si tratta anzitutto del rispetto e della responsabilità, giudicati molto importanti da più di quattro insegnanti su cinque (rispettivamente 80% e 79%). A seguire, con un certo distacco, i diritti umani (69% giudica questo tema come molto importante), il tema della democrazia (65%), l'interesse per il bene comune (64%), il tema

della giustizia sociale (63%), quelli delle regole (60%), dell'uguaglianza (56%), dell'impegno e della partecipazione (rispettivamente 52% e 51%).

Tenendo conto degli ambiti di contenuto ICCS soprammenzionati, è interessante rilevare come gli elementi giudicati come più importanti sono quelli inerenti alla *società e ai sistemi civici* e ai *principi civici*. Valutati come meno centrali quelli della *partecipazione* e, soprattutto, delle *identità civiche*<sup>26</sup>.

Figura 5.9: Grado di importanza assegnato dai docenti ai temi relativi alla civica e alla cittadinanza



<sup>26</sup> Va però rilevato che questi ultimi due ambiti erano sottorappresentati nella lista, con "soli" tre termini l'uno, mentre i primi due ne totalizzavano 16 (9 nell'ambito 1 e 7 nell'ambito 2). I termini, inseriti nei rispettivi ambiti, sono i seguenti. Ambito 1, società e sistemi civici: responsabilità, democrazia, regole, sviluppo sostenibile, stato sociale, negoziazione, globalizzazione, potere e economia. Ambito 2, principi civici: rispetto, diritti umani, interesse per il bene comune, giustizia sociale, uguaglianza, empatia e inclusione. Ambito 3, partecipazione civica: impegno, partecipazione e cooperazione. Ambito 4, identità civiche: diversità, patriottismo e nazionalismo.

Quando pensano alla civica e alla cittadinanza in astratto, gli insegnanti che hanno risposto al questionario sembrano mettere in particolare l'accento sulla dimensione dei principi (Ambito 2), ovvero dei "fondamenti etici condivisi che sono alla base delle società civili" (Schulz et al., 2010, p.21). Ecco quindi emergere come temi molto importanti il rispetto, i diritti umani, il concetto di bene comune e quello di giustizia sociale, che richiamano "il principio secondo cui tutte le persone hanno diritto a un trattamento equo e giusto e secondo cui la difesa e la promozione dell'equità sono essenziali per raggiungere la pace, l'armonia e la produttività all'interno e tra le comunità, il concetto che tutte le persone dovrebbero avere libertà di fede, libertà di parola, libertà dalla paura e libertà dalla povertà, come espresso nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo delle Nazioni Unite e, infine, il senso di appartenenza, di interrelazione e sull'esistenza di una visione comune tra gli individui e le comunità all'interno di una società." (Schulz et al., 2010, p.21).

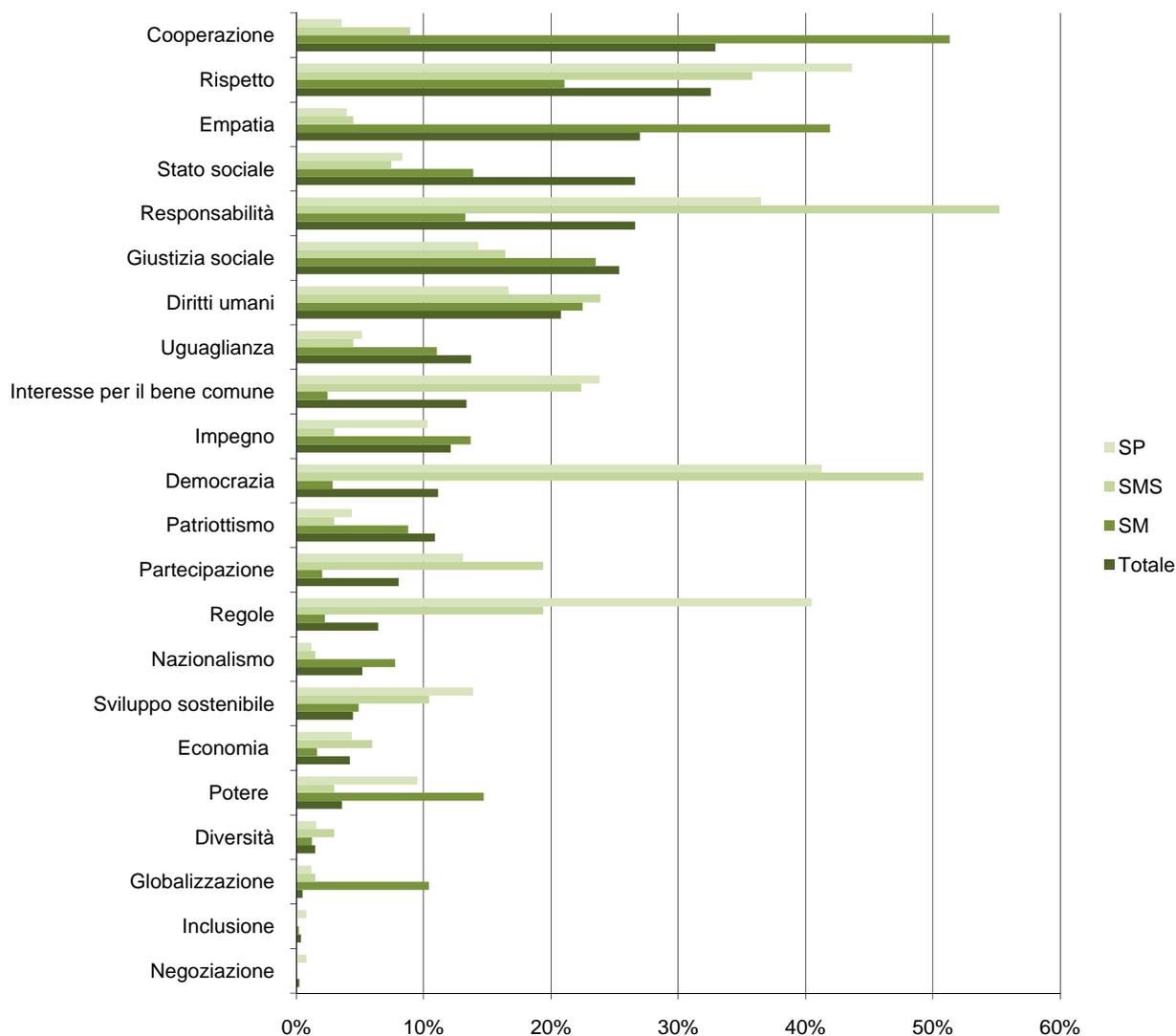
La seconda dimensione che emerge come centrale è quella del funzionamento delle società e dei sistemi civici (Ambito 1), che sempre secondo il quadro teorico dell'ICCS è "incentrato sui meccanismi e sulle organizzazioni, formali e informali, che sono alla base sia dei contratti civici tra cittadini e società, sia del funzionamento delle società stesse" (Schulz et al., 2010, p.19). In questo senso, il punteggio raggiunto da temi quali la responsabilità, intesa come "requisito proprio di coloro che esercitano il ruolo di rappresentanti e che, dunque, sono tenuti a rispondere a coloro che rappresentano in relazione all'espletamento dei propri doveri e all'utilizzo del proprio potere" (Schulz et al., 2010, p.19), ma anche il vasto tema della democrazia, più in generale quello delle regole e lo sviluppo sostenibile rendono conto dell'importanza di queste dimensioni "tecniche".

Come già preannunciato risultano invece relativamente meno rilevanti le dimensioni della partecipazione e, infine, quella delle identità civiche. Nel primo caso - quello della partecipazione, intesa come "capacità di agire degli individui a ogni livello e in ogni contesto all'interno delle comunità" (Schulz et al., 2010, p.23), che può variare dalla semplice consapevolezza, all'impegno, fino alla capacità di influenzare le decisioni di altri - va comunque rilevato che i temi che vi si riallacciano, sebbene meno importanti di altri, ottengono pur sempre punteggi positivi: argomenti quali l'impegno e la partecipazione sono infatti ritenuti molto importanti da una maggioranza di docenti (rispettivamente 52% e 51%).

La dimensione meno rilevante agli occhi dei docenti è quella delle identità civiche, che secondo il quadro teorico ICCS riguarda "i ruoli civici individuali e la loro percezione", come "le esperienze degli individui per quanto riguarda la loro collocazione all'interno delle comunità civiche di appartenenza (valori e ruoli civici e di cittadinanza degli individui, consapevolezza e atteggiamenti in merito a tali valori e ruoli e, infine, modo di mettere in pratica tali valori e tali ruoli, sia nel caso che essi siano in armonia sia che siano in conflitto all'interno di ciascuno)", "appartenenza e consapevolezza dei diversi ruoli che ricoprono all'interno di ciascuna comunità (convincimenti e tolleranza degli individui nei confronti dei livelli di diversità, riconoscimento e comprensione degli effetti prodotti sulle diverse comunità e sui suoi membri dalla pluralità dei sistemi di credenze e di valori legati alle dimensioni civiche e della cittadinanza)." (Schulz et al., 2010, p.24). Giudicati particolarmente poco importanti i temi del nazionalismo (50% lo ritiene poco o piuttosto poco importante; si tratta dell'unico tema che ottiene una maggioranza di valutazioni negative) e quello del patriottismo (42%), mentre il concetto della diversità appare in un posizionamento decisamente più positivo (il 48% ritiene questo tema molto importante, il 31% piuttosto importante, ma solo l'8% poco o piuttosto poco importante). In rapporto ai primi due va però ammesso che la formulazione così astratta, senza declinazione, poteva dare adito a qualche difficoltà nel situarsi. Ben diverso esito avrà la valutazione di un tema come il nazionalismo se si pensa a una sensibilizzazione e a un insegnamento storico dei danni che questo tipo di atteggiamento ha provocato nella storia europea, piuttosto che a un suo insegnamento totalmente decontestualizzato.

La prima parte della domanda chiedeva ai docenti di valutare i temi in un'ottica di per sé astratta. Nella seconda parte si richiedeva uno sforzo di sintesi, indicando quelli che, nella lista dei 22 temi, erano i tre temi centrali per un'educazione civica e alla cittadinanza efficace. Obiettivo di questa seconda parte della domanda non era unicamente quello di gerarchizzare i temi, ma anche di chiedere ai docenti una riflessione più mirata, una sorta di declinazione operativa di questi temi nella pratica in classe (Figura 5.10, i risultati sono ordinati secondo il risultato globale).

Figura 5.10: I tre temi più importanti di un'educazione civica e alla cittadinanza efficace, % di docenti che include ogni tema tra i primi tre



In questo passaggio dall'astratto al declinato si nota lo spostamento dell'accento da valori più generali ad altri più operativi e fruibili in classe, come il rispetto e la cooperazione, posizionati tra i tre più importanti da proporzioni pari a un terzo dei rispondenti (ambedue 33%). Lievemente meno citati, ma pur sempre importanti l'empatia, la responsabilità, lo stato sociale (tutti con un 27%) e la giustizia sociale (25%).

Interessante rilevare soprattutto che, se tra le prime posizioni vengono sistematicamente citati temi inerenti ai due primi ambiti ICCS, con un particolare accento sul secondo, quello dei principi civici (rispetto, empatia, giustizia sociale) e meno sul primo, quello cioè della società e dei sistemi civici (responsabilità e stato sociale), appare questa volta tra i temi centrali per un'educazione di civica e di cittadinanza anche uno dei temi dell'ambito della partecipazione civica, ovvero quello della cooperazione. Se questo tema non è di per sé – in astratto – uno tra i più importanti, quando l'ottica si fa più operativa, esso assume un'importanza diversa. Anche in un'ottica gerarchizzata e più operativa i temi del nazionalismo, dell'economia e della globalizzazione appaiono invece agli occhi dei docenti meno centrali quando si pensa alla civica e alla cittadinanza. Infine, si segnala la presenza nelle ultime posizioni di valori come la diversità, l'inclusione e la negoziazione, e questo in una scuola che si vuole inclusiva e democratica.

I tre temi più importanti variano da un ordine scolastico all'altro (figura 5.10). Tra i docenti di SM emergono anzitutto la cooperazione, citata nelle prime tre posizioni da più di un docente su due (51%) e l'empatia, che raccoglie il 42% dei consensi. Seguono, con un certo distacco, il tema della giustizia sociale, quello dei diritti umani e quello del rispetto (rispettivamente 24%, 23% e 21%). Praticamente assente invece da questa particolare classifica il tema dell'inclusione. Tra gli insegnanti delle SMS i temi in assoluto maggiormente inseriti nelle prime tre posizioni sono quello della responsabilità, scelto dal 55% dei docenti, e della democrazia (49%) e il rispetto (36%); seguono con un certo distacco i diritti umani e l'interesse per il bene comune (24% e 22%). Sempre tra i docenti delle SMS l'inclusione non viene ritenuta importante, tanto da trovarsi sistematicamente esclusa dalla classifica dei tre temi più importanti. I temi citati dai docenti della formazione professionale sono simili a quelli espressi nel medio superiore. Anche in questo caso assumono particolare rilevanza il tema del rispetto, quello della democrazia e quello della responsabilità (rispettivamente 44%, 41% e 37%). In aggiunta, gli insegnanti di questo ultimo settore scolastico citano anche il tema delle regole, inserito nelle prime tre posizioni dal 41% dei docenti. Un'ultima similitudine tra questo settore scolastico e quello delle SMS concerne il tema dell'interesse per il bene comune che, sebbene meno spesso citato, viene inserito da poco meno di un docente su quattro (24%) tra i tre più importanti in un'ottica operativa.

La differenza tra docenti di SM da un lato e docenti dei due ordini del Secondario II dall'altro, con le loro similitudini, ci spinge a emettere l'ipotesi che la rilevanza dei diversi temi di civica e di cittadinanza vari in modo importante secondo il grado scolastico e ciò soprattutto in relazione all'età degli allievi.

## 5.3 La civica e la cittadinanza... dalla parte degli allievi

### 5.3.1 Il campione di allievi che hanno risposto al questionario

Una parte importante dell'indagine era quella dedicata agli allievi (conoscenze, atteggiamenti e opinioni). La scelta degli allievi a cui sottoporre il questionario è stata fatta in collaborazione con il DECS e in particolare con i responsabili dei settori scolastici coinvolti, selezionando allievi dell'ultimo anno dei rispettivi cicli di studio. Il campione degli allievi coinvolti si compone di 10 sezioni di quarta media (2 sezioni in 5 istituti, con una distribuzione territoriale che copre tutte le aree del Cantone), di 8 classi di terzo e quarto anno delle SP sufficientemente rappresentative delle diverse tipologie di formazioni (professioni) e dei tipi di scuola (tempo pieno o formazione duale), per un totale di 4 istituti e infine, 6 sezioni di classe quarta delle SMS (3 istituti). La Figura 5.11 mostra la composizione del campione a cui è stato somministrato il questionario.

Figura 5.11: Allievi coinvolti, per settore scolastico

Ordine scolastico	Numero allievi	Distribuzione (in %)
<b>SM</b>	187	51.4
<b>SMS</b>	81	22.3
<b>SP</b>	96	26.3
<b>Totale</b>	<b>364</b>	<b>100.0</b>

La numerosità del campione e il tipo di variabili considerate fanno sì che l'analisi per settore scolastico non sia sempre possibile. Ciò detto, a causa della diversità dei tre tipi di scuola e dei loro allievi, questa lettura risulta spesso fondamentale. Il lettore troverà quindi raramente una tavola o una figura dedicata alla comparazione tra settori o tipi di scuola, ma gli elementi di interesse scaturiti da queste analisi vengono presentati, quando è il caso, nel testo.

Globalmente (vedi Figura 5.12), gli allievi sottoposti al questionario rappresentano in modo relativamente fedele la popolazione di riferimento. Risultano lievemente sovrarappresentate le donne, specialmente nelle SMS, dove più di due allievi su tre sono di sesso femminile, mentre nella formazione professionale si osserva il fenomeno inverso. Per quanto riguarda l'età, il valore medio più elevato si registra nelle SP, mentre quello più basso evidentemente nelle SM. Otto giovani del campione su dieci possiedono la nazionalità svizzera. Questa quota raggiunge il suo valore massimo nelle SMS e il suo valore minimo nelle SP.

Figura 5.12: Alcune caratteristiche sociodemografiche e di curriculum del campione, per settore scolastico

	SM	SMS	SP	Totale
<b>Sesso</b>				
Donne	54.0%	67.9%	44.8%	<b>54.7%</b>
Uomini	46.0%	32.1%	55.2%	<b>45.3%</b>
<b>Età</b>				
Valore medio (in anni)	15.2	19.5	20.3	<b>17.5</b>
<b>Nazionalità</b>				
Svizzera	79.1%	92.6%	75.0%	<b>81.0%</b>
Straniera	20.9%	7.4%	25.0%	<b>19.0%</b>
<b>Profilo di uscita dalla SM</b>				
Corsi attitudinali	59.9%	97.5%	35.3%	<b>62.6%</b>
Corsi misti	15.0%	2.5%	24.7%	<b>14.4%</b>
Corsi base	25.1%	0.0%	40.0%	<b>22.9%</b>
<b>Livello di formazione dei genitori</b>				
Basso	23.8%	12.3%	32.2%	<b>23.3%</b>
Medio-basso	26.0%	21.0%	33.3%	<b>26.7%</b>
Medio-alto	26.5%	32.1%	23.3%	<b>27.0%</b>
Alto	23.8%	34.6%	11.1%	<b>23.0%</b>

Poco meno di due allievi su tre seguono (o seguivano, alla fine della SM) solo corsi attitudinali, uno su cinque solo corsi base e la parte restante corsi misti. Come facilmente prevedibile, questa struttura si ritrova solo nelle SM. Nel medio superiore la quasi totalità aveva finito la quarta media seguendo unicamente corsi attitudinali, mentre la categoria di maggioranza relativa nella scuola professionale era quella dei corsi base (non trascurabili però gli altri tipi di profilo). Per quanto riguarda il *background* familiare dei rispondenti, l'unica domanda che ci permetteva di tenerlo sotto controllo, almeno parzialmente, era quella relativa al più alto diploma ottenuto dai genitori. Con le informazioni raccolte, abbiamo costruito una tipologia in quattro categorie, divise in modo simile nella popolazione globale, ma con differenze sensibili tra i tipi di scuola.

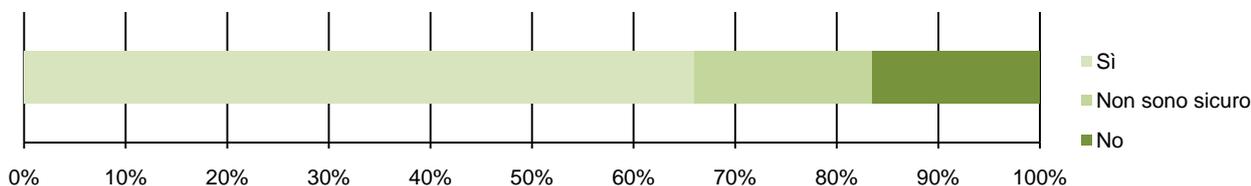
Come in parte preannunciato, la numerosità dei sottocampioni non sempre rende possibile un'analisi dei risultati per tipo di scuola e secondo le caratteristiche presentate nella Figura 5.12. È d'altra parte importante capire in che misura alcune differenze di risultato nelle conoscenze o nei comportamenti inerenti alla civica e alla cittadinanza, siano da attribuire alla scuola o piuttosto a un ambiente familiare più stimolante in questo senso, o ancora ad altri fattori. Qualora dovessero quindi emergere aspetti interessanti, sarà nostra premura presentarli.

Una delle domande mirava a conoscere il grado di propensione degli allievi all'associazionismo o più in generale il loro grado di partecipazione a determinate attività di tipo associativo: dal comitato della scuola alle associazioni sportive, dalle attività teatrali alla musica in una banda, ecc. Poco meno di due allievi su tre sono attivi in un'associazione (65%), con quote variabili tra i diversi ordini scolastici. I più attivi sono gli allievi delle SM (74%), i meno attivi quelli delle SP (50%, 61% nelle SMS). Cambia anche il tipo di attività: i giovani delle SM si dedicano principalmente ad attività sportive (57%) o a un'associazione artistica, musicale o teatrale (20%). Nelle SMS il 31% si dedica ad attività sportive, il 17% ad attività artistiche, musicali o teatrali, mentre ha un certo peso il volontariato a beneficio della comunità (22%). Nelle SP l'attività principale è di tipo sportivo (31%).

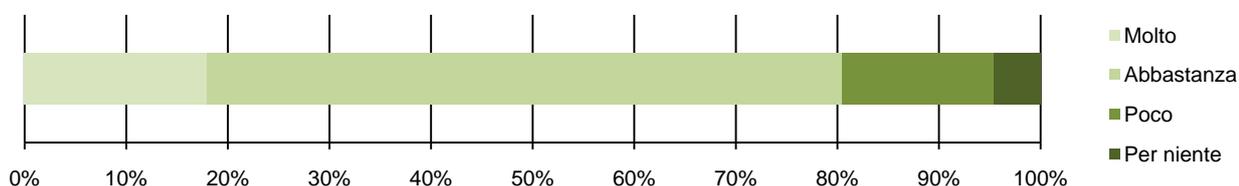
### 5.3.2 Le lezioni di civica e le attività di educazione alla cittadinanza a scuola

Una prima curiosità che abbiamo voluto soddisfare era quella di sapere se gli allievi interrogati distinguessero le lezioni/attività di civica e di cittadinanza all'interno dell'offerta formativa della propria scuola. I risultati sono confortanti (Figura 5.13a), poiché una solida maggioranza risponde affermativamente (66%). Più di un allievo su tre sembra però avere le idee confuse (17%) o risponde negativamente (17%). Tra chi ha risposto affermativamente, gli ambiti disciplinari portatori dei contenuti di civica e di cittadinanza sono massicciamente identificati con la storia, soprattutto nella SM e nelle SMS, settore quest'ultimo nel quale molti citano pure l'economia e il diritto, mentre nelle SP il "contenitore" è essenzialmente quello della cultura generale.

Figura 5.13: a) Hai avuto lezioni di civica e di cittadinanza durante l'ultimo anno scolastico?

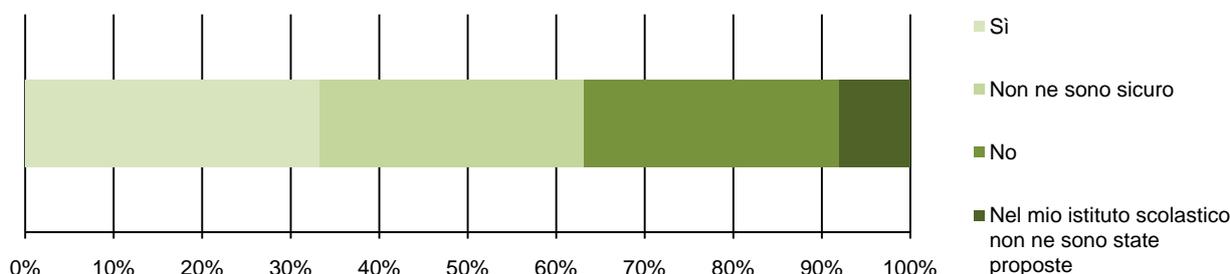


b) Ti sono piaciute?

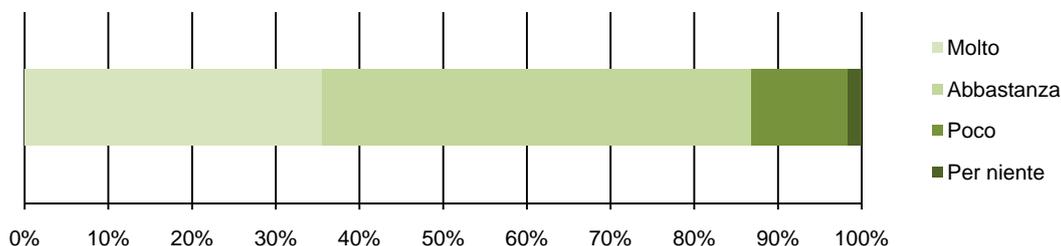


In merito all'apprezzamento (Figura 5.13b), rileviamo come solo una minoranza afferma di non aver amato le lezioni di civica e di cittadinanza proposte (5% per niente e 15% poco). Anche gli "entusiasti" non sono però il gruppo più rappresentato (18%), mentre la maggioranza assoluta esprime un giudizio positivo, ma moderato (62%). È nelle SMS che la quota di "entusiasti" è più importante (31%). Oltre alla percezione degli allievi per le lezioni di civica e di cittadinanza, ci siamo interessati alle loro opinioni sulle attività di civica e cittadinanza poste fuori griglia oraria che, ricordiamo, hanno fatto l'oggetto del repertorio presso gli istituti (sottocapitolo 5.1). I dati che emergono da questa domanda sono di difficile interpretazione, soprattutto se raffrontati con quanto emerso dal repertorio. Infatti, a livello globale solo poco più del 30% afferma con sicurezza di aver svolto tali attività (Figura 5.13a). Un'analisi per tipo di scuola rende però i dati più comprensibili: la quota di risposte negative è infatti maggioritaria nelle SP (60%), mentre risulta decisamente più limitata altrove (24% nelle SM e 40% nelle SMS). L'ipotesi più ragionevole è che non sempre queste attività, che secondo il repertorio sono invece proposte con una certa frequenza, specialmente nella SM, vengano sempre ricondotte dagli allievi ai temi di civica e cittadinanza.

Figura 5.14: a) Hai avuto attività di educazione civica e alla cittadinanza durante l'ultimo anno scolastico?



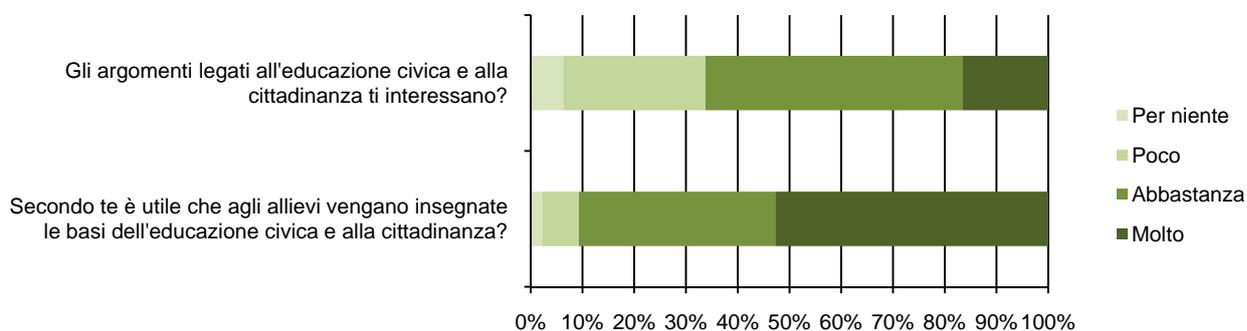
b) Ti sono piaciute?



In compenso, il grado di soddisfazione è elevato (Figura 5.14b). La stragrande maggioranza si dice infatti contenta (87%, di cui al 36% le attività sono piaciute molto, al 51% abbastanza). La tendenza è la stessa in tutti i tipi di scuola: gli allievi che dicono di aver apprezzato le attività sono sempre almeno tre su quattro.

Oltre che sulle pratiche svolte nel loro istituto, abbiamo sondato le opinioni degli allievi anche in merito alla civica e alla cittadinanza su un piano più generale. Una prima domanda mirava quindi a conoscere l'interesse da parte degli allievi (Figura 5.15). Questo può essere ritenuto piuttosto elevato: se globalmente il 66% degli allievi afferma infatti di essere interessato (50% abbastanza e 16% molto), il picco si osserva tra gli allievi del medio superiore (27% molto interessati, contro 14% nelle SM e 12% nelle SP). Di rimando, i meno interessati si trovano nelle SP (41% sono poco o per niente interessati, 33% nelle SM e 28% nelle SMS).

Figura 5.15: Interesse e utilità della civica e della cittadinanza



Al di là delle preferenze individuali, gli allievi si dimostrano consapevoli dell'importanza dell'insegnamento di questi argomenti (Figura 5.15). Sono circa 9 su 10 a affermare che l'insegnamento delle basi di questo tipo di educazione è utile (91%, di cui 53% le ritiene molto utili), con quote pressoché invariate nei diversi tipi di scuola. Messa di fronte all'ipotesi che questo tipo di insegnamento riceva uno spazio specifico nella griglia oraria (che venga cioè istituita una vera e propria "materia" di civica e cittadinanza), la maggioranza relativa si dichiara favorevole (44%, il 26% non è favorevole e il 30% dice di non avere elementi per prendere posizione). Questa opinione è particolarmente diffusa nelle SMS, dove raccoglie il 61% dei consensi (40% nelle SM e 41% nelle SP).

Affinché lo sguardo sugli atteggiamenti e le opinioni degli allievi fosse il più completo possibile, abbiamo in seguito chiesto loro di posizionare la civica e l'educazione alla cittadinanza in un'ipotetica classifica delle loro

materie preferite<sup>27</sup>. Secondo quanto emerso dai questionari, la civica e la cittadinanza si situano a metà classifica, tra il quinto e il sesto posto (media 5,6), con variazioni minime da un tipo di scuola all'altro.

Sempre sul fronte delle relazioni tra scuola e educazione civica e alla cittadinanza, alcune domande del questionario miravano a raccogliere informazioni sulla percezione che gli allievi hanno di quanto appreso a scuola (Figura 5.16). In linea di massima, tutte le affermazioni proposte sono condivise da una maggioranza di allievi, anche se alcune di esse sono sentite in modo più forte. Si tratta in modo particolare di due aspetti sui quali la scuola sembra particolarmente attiva: la comprensione dell'altro e, più in generale, l'interesse per la diversità e la propensione alla cooperazione. In altri casi invece sono lievemente più numerosi gli allievi critici. Su questi fronti forse la scuola è meno presente, oppure si tratta di valori e comportamenti che non si acquisiscono nell'ambito scolastico, come l'importanza di partecipare alle elezioni<sup>28</sup>, il fatto di contribuire alla risoluzione di problemi nella comunità e l'essere un cittadino impegnato del proprio paese.

Figura 5.16: A scuola ho imparato...

	<b>Molto in disaccordo</b>	<b>Piuttosto in disaccordo</b>	<b>Piuttosto d'accordo</b>	<b>Molto d'accordo</b>
<b>... a capire le persone che hanno idee diverse dalle mie.</b>	3.8%	9.3%	53.8%	33.0%
<b>... a cooperare in gruppi con altri studenti.</b>	4.7%	9.9%	49.7%	35.7%
<b>... a contribuire alla risoluzione di problemi nella comunità (società).</b>	10.4%	28.8%	45.3%	15.4%
<b>... a essere un cittadino impegnato del mio paese.</b>	12.4%	28.3%	43.7%	15.7%
<b>... come comportarmi per proteggere l'ambiente.</b>	6.3%	22.5%	45.1%	26.1%
<b>... a interessarmi a quanto accade in altri paesi.</b>	5.8%	14.0%	50.8%	29.4%
<b>... l'importanza di partecipare alle elezioni federali, cantonali e comunali.</b>	16.2%	26.6%	38.2%	19.0%

La sensibilizzazione alla comprensione della diversità e alla cooperazione è fortemente condivisa dagli allievi di tutti i settori. Per le affermazioni sulle quali il grado di accordo globale è meno forte, i più critici sono gli allievi con qualche anno in più: gli studenti del medio superiore si dividono in due (metà d'accordo, metà no) sul fatto che la scuola abbia insegnato loro come comportarsi per proteggere l'ambiente o come contribuire alla risoluzione dei problemi della comunità, mentre affermano in maggioranza di non condividere l'opinione secondo cui la scuola avrebbe insegnato loro a essere cittadini impegnati del proprio paese. Gli allievi delle SP sono da parte loro piuttosto critici sul fatto di aver appreso a scuola l'importanza di partecipare alle elezioni, siano esse federali, cantonali o comunali (metà è d'accordo, metà no).

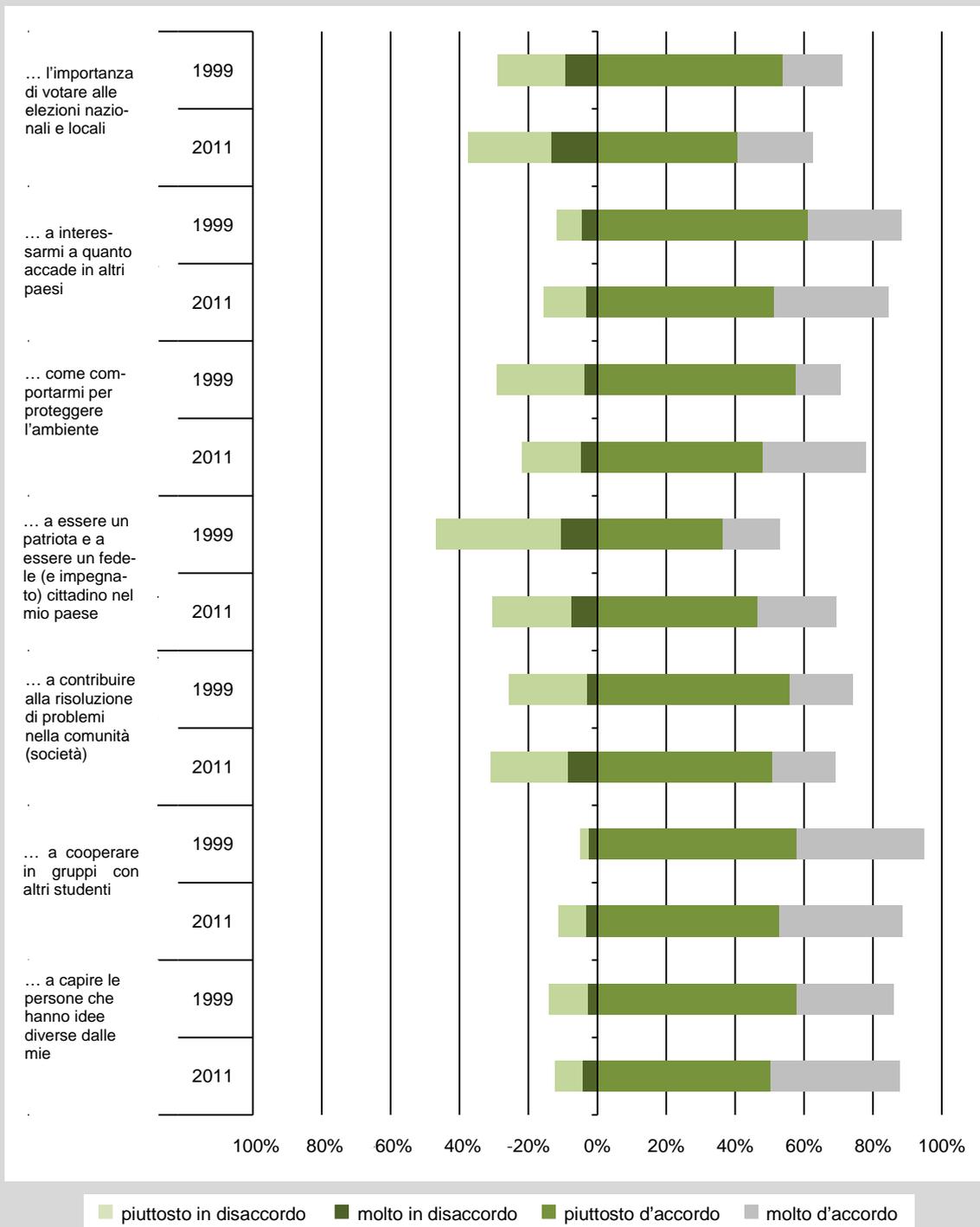
Alcune domande proposte quest'anno nel questionario somministrato agli allievi (tra cui quelle riportate nella Figura 5.32, p.66) erano tratte direttamente dal questionario dello studio internazionale CIVED, promosso dall'IEA nel 1999 (si veda per esempio Torney-Purta et al., 2001). Quelli del 1999 erano in effetti gli unici dati disponibili sulle conoscenze e le opinioni degli allievi ticinesi prima che il potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza venisse introdotto. Abbiamo esitato a lungo, poiché il confronto risulta difficile e forse anche azzardato. Questo soprattutto a causa della numerosità del campione del 1999 (poco più di 100 allievi), del fatto che non disponiamo di informazioni affidabili su come erano stati selezionati gli allievi, del fatto che il test era stato somministrato a delle classi di terza media e infine del fatto che riguardava solo le SM, escludendo dunque gli altri due settori oggetto della nostra ricerca. Infine abbiamo scelto di proporre una rapida analisi comparativa. Queste analisi si trovano nei riquadri di colore grigio (p.47, p.51, p.62 e p.65) per essere chiaramente distinte da quelle dei dati del 2011.

<sup>27</sup> La domanda era la seguente: "A scuola ci sono molte materie. Alcune sono più interessanti di altre. Se dovessi fare la classifica delle materie che ti interessano di più, dal 1° (la più interessante) al 10° posto (la meno interessante), quale sarebbe la posizione dell'educazione civica e alla cittadinanza?"

<sup>28</sup> È interessante mettere a confronto le risposte a questa domanda con i comportamenti di voto reali (per chi già ha il diritto di voto) o ipotetici (per chi ancora non ce l'ha), che risultano chiaramente fatti propri dai giovani (l'analisi si trova nella sezione 5.3.4). Questo potrebbe significare che, per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza, la scuola non opera in solitaria in rapporto a questa finalità.

**Riquadro 1**

*A scuola ho imparato..., 1999 e 2011*



Sia nel 1999 che nel 2011 è stato chiesto agli allievi di indicare il proprio grado di accordo (o disaccordo) nei confronti di una serie di capacità che avrebbero potuto apprendere a scuola. Come si vede in questo riquadro, il senso delle risposte rimane globalmente lo stesso. Si osservano però delle differenze tra le due annate nell'intensità dell'accordo/disaccordo, anche se queste sono perlopiù di importanza trascurabile (vista la numerosità limitata del campione, specialmente quello del 1999). Due sole risposte presentano una differenza più sostenuta: la prima concerne l'importanza della partecipazione al voto, che a detta degli allievi è meno spesso imparata a scuola rispetto a 10 anni fa. La seconda è quella relativa all'essere un cittadino impegnato del proprio paese: sono più numerosi nel 2011 rispetto al 1999 i giovani che affermano di aver imparato a scuola l'importanza di questa specifica dimensione.

### 5.3.3 Conoscenze di civica e cittadinanza

Il test che abbiamo sottoposto agli allievi prevedeva alcune domande che si riferivano a un nucleo di nozioni di base che rientrano quasi completamente nel quadro di quella che viene solitamente identificata come conoscenza delle istituzioni e dei principali strumenti di democrazia diretta. Le percentuali di allievi che hanno risposto correttamente si trovano nella Figura 5.17.

Figura 5.17: Percentuale di risposte corrette sulle domande relative alle conoscenze di base, per settore scolastico

	SM	SMS	SP	Totale
Identificare, in una lista data, i tre cantoni fondatori della Svizzera	90.4%	96.3%	85.4%	<b>90.4%</b>
Scegliere, tra tre proposte, il numero di membri del Gran Consiglio	66.3%	79.0%	67.7%	<b>69.5%</b>
Scegliere, tra tre proposte, il numero di membri del Consiglio Federale	54.0%	76.5%	70.8%	<b>63.5%</b>
Scegliere, tra tre proposte, il numero di membri di un Municipio	48.1%	48.1%	57.3%	<b>50.5%</b>
Scegliere, tra alcune definizioni, quella che corrisponde all'iniziativa	48.8%	61.3%	55.6%	<b>53.5%</b>
Scegliere, tra alcune definizioni, quella che corrisponde al referendum	47.7%	57.5%	50.5%	<b>50.7%</b>
Identificare, date alcune alternative, il potere esecutivo a livello comunale	77.7%	82.7%	75.5%	<b>78.3%</b>
Identificare, date alcune alternative, il potere legislativo a livello cantonale	65.6%	92.6%	75.5%	<b>74.3%</b>
Identificare, date alcune alternative, il potere legislativo a livello federale	77.5%	92.6%	77.7%	<b>81.0%</b>

Siamo coscienti dell'importanza relativa di queste conoscenze di tipo nozionistico. Ciononostante, in fase di allestimento del test, ci è sembrato interessante verificare anche questa dimensione della conoscenza civica che ha comunque una sua legittimità. Gli allievi interpellati mostrano globalmente una conoscenza frammentaria di questi aspetti. L'unico elemento che risulta quasi totalmente acquisito è quello relativo ai cantoni fondatori del nostro paese.

Addentrandoci maggiormente tra i risultati, rileviamo tassi di risposta corretta non eccessivamente elevati, con qualche variazione degna di interesse. L'identificazione dei poteri esecutivo e legislativo sembra causare meno problemi della definizione dei due principali strumenti di democrazia diretta (iniziativa e referendum). Pur relativizzandone la portata – la conoscenza tecnica di alcuni aspetti del funzionamento del sistema non è l'unico criterio di definizione di un buon cittadino – il fatto che poco meno della metà degli allievi che hanno partecipato al test abbia già raggiunto la maggiore età lascia spazio a qualche inquietudine.

Del resto tali esiti, seppur con qualche sfumatura, li troviamo nei riscontri di una prova cantonale di storia (quarta media) effettuata nel 2009, in cui gli esperti constatano che “nonostante gli sforzi messi in atto, gli allievi fanno fatica ad assimilare anche quelle semplici conoscenze delle istituzioni svizzere, senza le quali risulta difficile condurre riflessioni di educazione alla cittadinanza”<sup>29</sup>.

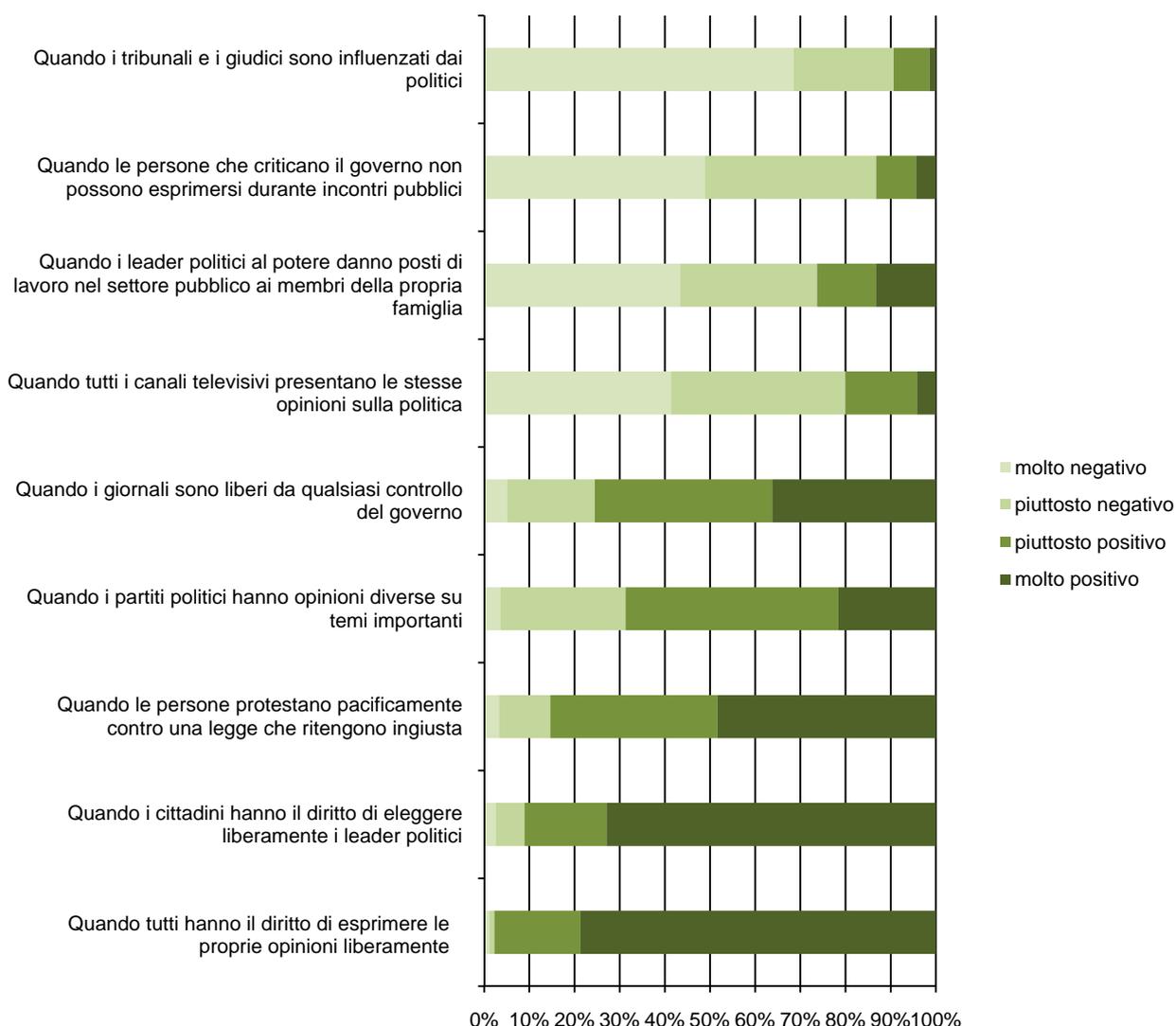
Se entriamo nel merito di una visione di più ampio respiro sui principi che sostengono un paese democratico (i valori fondamentali), abbiamo i seguenti riscontri (Figura 5.18): a livello globale, le risposte date a questa domanda permettono di ritenere che gli allievi ticinesi hanno una visione chiara di quelle che sono le caratteristiche o le condizioni di base per poter definire un paese democratico. Una maggioranza ritiene negativo per la democrazia che la giustizia sia influenzata dai politici, che chi ha idee critiche nei confronti del governo non possa esprimersi in occasione di eventi pubblici, bolla come negativo il nepotismo dei politici e ritiene negativa un'eccessiva condiscendenza dei media nei confronti del mondo politico. Di rimando, sono giudicati in maggioranza positivamente la libertà della stampa dal controllo governativo, un certo dibattito tra i partiti, la possibilità per il popolo di protestare pacificamente, la libertà di eleggere i leader politici e, soprattutto, la libertà di opinione e di espressione.

<sup>29</sup> L'intero rapporto è consultabile alla pagina

<http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/index.php?fuseaction=settori.dettaglio&id=4016&materiale=46&scuola=6> [18.11.2011].

Emergono però delle differenze importanti nel grado di accordo (o disaccordo), soprattutto tra i settori scolastici. Questi scarti sono verosimilmente anche riflesso delle differenze di età, ma non solo. Quando infatti i giovani interrogati sono più direttamente implicati nella realtà lavorativa e più maturi per cogliere meglio le implicazioni di alcune delle affermazioni che abbiamo chiesto loro di valutare, i risultati sono più chiaramente profilati. Questo si riflette in alcune differenze rilevate tra le risposte degli allievi del Secondario I e quelli del Secondario II. A titolo di esempio le risposte alla domanda sul nepotismo dei politici, che è giudicato ben più severamente nelle SP e nelle SMS (rispettivamente 84% e 83% lo ritiene molto o piuttosto negativo) che non nelle SM (64%). All'interno del Secondario II si osservano però altre differenze, che potrebbero essere legate al grado di astrazione/concretezza. Nelle SMS si percepisce infatti un maggiore idealismo, una minore tendenza alla declinazione pratica di alcuni principi. Potrebbe quindi darsi che il fatto che gli allievi di SP siano già, in maggior parte, inseriti nella realtà lavorativa, anche se come apprendisti, li porti ad allentare un po' quei principi che sono invece interpretati dai loro coetanei liceali in modo più puro. Questo sarebbe dimostrato dalle risposte alla domanda sulla libertà di stampa, giudicata positiva per la democrazia dal 92% degli allievi di SMS e dal 77% di quelli delle SP, o ancora dalle risposte alla domanda sulla possibilità di protestare pacificamente, giudicata positivamente dal 98% dei liceali contro il "solo" 88% degli apprendisti.

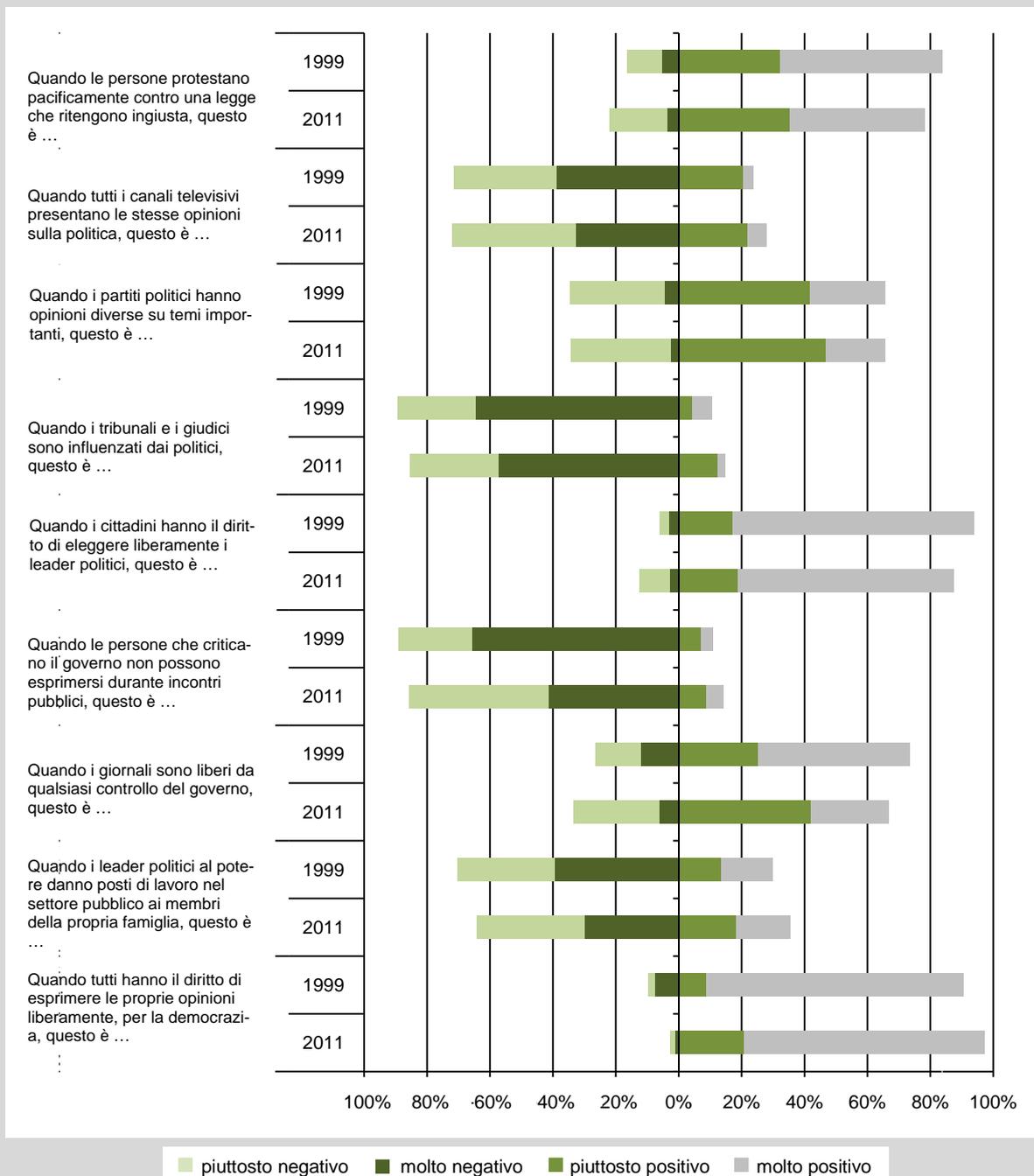
Figura 5.18: Per la democrazia questo è...



A titolo di precauzione, va però rilevato che la formulazione delle domande ha forse posto qualche problema di comprensione alle fasce di giovani scolasticamente più deboli, spingendoci a emettere qualche dubbio su alcuni esiti dell'esercizio proposto. Del resto, per una questione di comparabilità (vedi capitolo 2), le domande sono state direttamente tratte dal test IEA somministrato agli allievi di scuola media nel 1999 e non è stato possibile modificarne la formulazione.

**Riquadro 2**

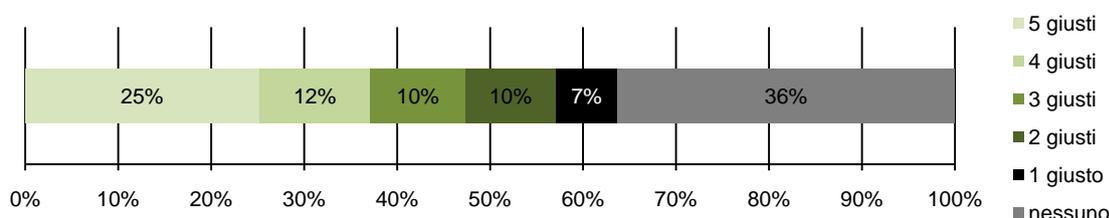
*Cosa è bene e cosa è male per la democrazia? 1999 e 2011*



Se non avessimo appena elencato gli argomenti che rendono l'analisi diacronica discutibile, dovremmo concludere che, sul piano delle conoscenze dei principi che sono alla base di una società democratica (vedi capitolo 5.3.3 per l'analisi del 2011), gli allievi dimostrano una quasi totale stabilità, con una lieve tendenza alla regressione nel livello dei risultati raggiunti. L'unica affermazione per la quale possiamo osservare una differenza rilevante è quella relativa alla mancata libertà da parte delle persone che criticano il governo di esprimersi in incontri pubblici, che veniva giudicata in modo decisamente più severo nel 1999 rispetto a quanto avviene oggi. Per il resto, si sono lievemente attenuati i giudizi negativi sul controllo da parte dei politici della giustizia, quelli relativi al nepotismo da parte dei leader politici e quelli sulla mancanza di visioni politiche diverse da parte dei media televisivi. Viceversa, per quelle affermazioni che caratterizzano positivamente un sistema democratico, è diminuito il giudizio positivo sul diritto dei cittadini di eleggere liberamente i politici, così come quello sulla libertà di stampa e quello relativo alla possibilità da parte dei cittadini di protestare pacificamente contro una legge che giudicano ingiusta. L'unica differenza "positiva" è quella relativa alla libertà di opinione, che viene valutata oggi in modo lievemente più positivo rispetto al passato.

Tra le conoscenze riconducibili al vasto campo della civica e della cittadinanza c'era a nostro avviso anche la conoscenza dei politici e dei partiti. Visto che il questionario è stato somministrato subito dopo le elezioni cantonali, abbiamo pensato di chiedere agli allievi la composizione del nuovo governo cantonale, indicando i nomi dei cinque Consiglieri di Stato e di dare una stima della composizione partitica del Gran Consiglio. Per quanto riguarda il governo, i risultati sono solo in parte confortanti (Figura 5.19). Più di un allievo su tre non ha infatti saputo indicare correttamente il nome di nemmeno uno dei cinque Consiglieri (36%). Uno su quattro è invece in grado di elencarli tutti correttamente (25%). Tra questi due estremi, la parte restante del campione ne individua quattro (12%), tre (10%), due (10%) oppure uno solo (7%). Si potrebbe quindi ipotizzare che circa la metà dei giovani che hanno risposto segua in modo relativamente attento la politica, mentre l'altra metà non abbia praticamente idea di chi siano i membri del Governo cantonale e ciò malgrado il fatto che non fosse passato neanche un mese dalle elezioni.

Figura 5.19: Percentuali di risposta corretta alla domanda "indica i cinque membri del governo cantonale 2011-15"



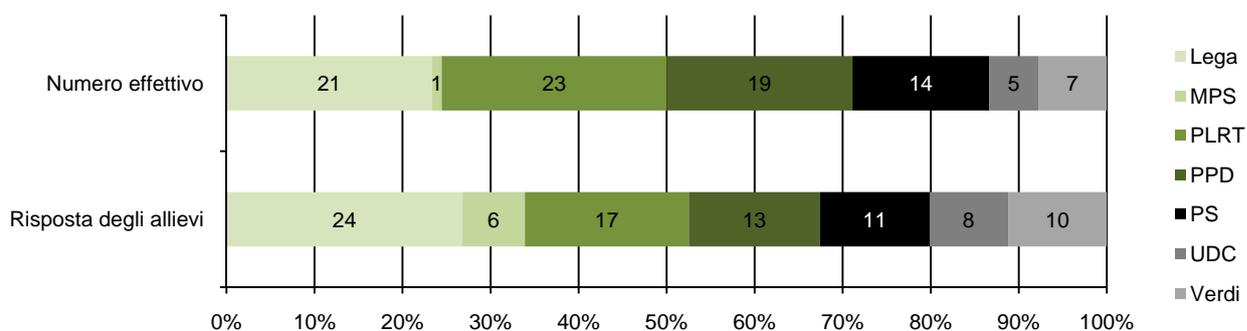
Tra i diversi tipi di scuola si notano delle differenze interessanti. Con un valore pari a due quinti, è nelle SP e nelle SM che le quote di chi non è in grado di menzionare nemmeno un nome corretto sono più pronunciate (rispettivamente 41% e 39%). Nelle SMS questa percentuale è più bassa (26%). È sempre nel settore liceale che è più elevata la quota di quelli che hanno saputo indicare correttamente la composizione del nuovo governo (37%, contro 24% nelle SM e 18% nelle SP).

Interessante anche menzionare rapidamente la classifica dei nomi più citati. Quelli degli uscenti sono i nomi più spesso menzionati: quote superiori al 50% dei rispondenti hanno infatti indicato Laura Sadis (56%) e Marco Borradori (53%). Norman Gobbi segue a ruota (48%, ma è il primo nome citato dagli studenti delle SP, con il 52%), mentre Paolo Beltraminelli e Manuele Bertoli, con un risultato molto simile, sono meno conosciuti (rispettivamente 37% e 35%). Tra i diversi tipi di scuola le differenze possono essere importanti: i più informati sono i liceali, che nella misura del 70% sanno indicare correttamente almeno i nomi degli uscenti (Sadis è citata dal 69% degli allievi, Borradori dal 68%). I meno informati sono invece gli allievi delle SP, ma forse questo è da mettere anche in relazione alla quota di allievi stranieri. Va rilevato che tra chi non è riuscito a identificare i cinque membri non ci sono solo campi vuoti, ma anche risposte un po' strampalate: oltre a chi ha voluto nascondere la propria ignoranza dietro la goliardia, indicando Berlusconi piuttosto che Federer, sono anche emersi nomi di personaggi politici ticinesi e non che spaziano dagli uscenti che non si ripresentavano (Gabriele Gendotti o Luigi Pedrazzini) a membri di consessi federali (Doris Leuthard, Eveline Widmer Schlumpf, ecc.).

Una seconda domanda su questo argomento chiedeva invece agli allievi di indicare il numero di seggi che i partiti rappresentati nel Gran Consiglio ticinese hanno ottenuto alle elezioni 2011. Gli allievi sapevano unicamente che il totale doveva essere di 90, mentre i nomi dei vari partiti sono stati indicati in ordine alfabeti-

co<sup>30</sup>. Come si vede nella figura 5.20, la visione che gli allievi hanno della ripartizione dei seggi per partito in Gran Consiglio si discosta da quella reale. Nella visione degli allievi escono infatti sottostimati i partiti storici (PLRT, PPD e PS), e questo evidentemente a scapito dei partiti “emergenti” (almeno in Ticino), che godono di un numero di seggi superiore (a volte di molto, è il caso dell’MPS) alla loro effettiva presenza nel Parlamento. Difficile capire i motivi di questa visione. Potrebbe darsi che la percezione che hanno i giovani sia influenzata dalla lente dei media, che per loro natura accentuano alcuni risvolti di quanto avvenuto. Per esempio: il PLRT rimane il partito di maggioranza relativa anche nel 2011, ma questa notizia sulla stampa non ha avuto lo stesso spazio della crescita per esempio della Lega o dei Verdi. Ecco cosa potrebbe spiegare come mai nella visione degli allievi sia proprio la Lega a figurare come partito di maggioranza relativa.

Figura 5.20: Composizione partitica del Gran Consiglio (numero di seggi) emersa dalle urne nell’aprile 2011 e indicata dagli allievi

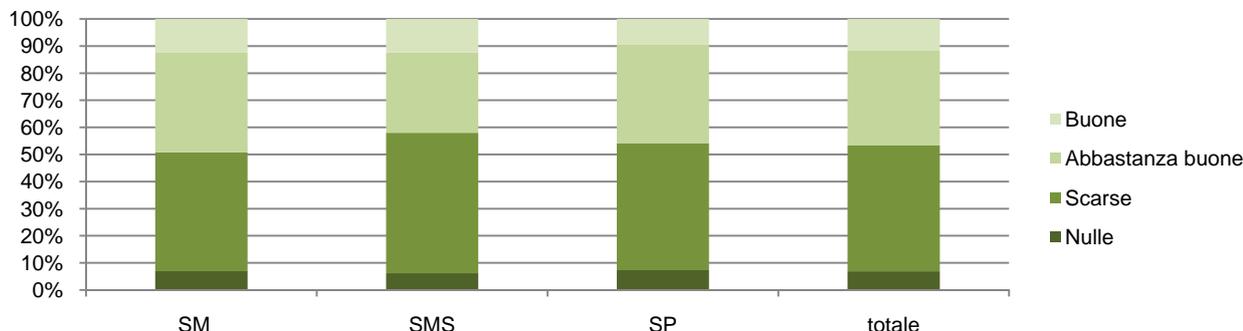


Le tendenze sono le stesse in tutti i tipi di scuola: nelle SM, nelle SMS e nelle SP, Lega, MPS, UDC e Verdi sono sistematicamente sovrastimati e detrimento dei partiti “storici”. È però interessante rilevare che i più accurati nella loro visione sono gli allievi più adulti (SMS e SP), che forniscono stime mediamente più precise: in termini assoluti, senza considerare quindi il senso dell’errore, ma solo il suo valore assoluto, questo ammonta mediamente a 4.4 a livello globale, tocca il valore di 5.1 nelle SM, di 4.0 nelle SP e di 3.7 nelle SMS.

Questa visione approssimativa della politica e dei partiti è riconosciuta dai giovani. Come si vede dalla Figura 5.21, quando chiamati a stilare un’autovalutazione sulle proprie conoscenze delle istituzioni politiche ticinesi e svizzere, essi sono piuttosto critici. Una maggioranza le giudica infatti scarse se non nulle (53%, di cui però solo 7% nulle). Poco più di un terzo le ritiene abbastanza buone (35%), mentre solo poco più di un decimo le valuta come buone (12%). L’esito risulta molto simile nei diversi tipi di scuola, con una lieve minor indulgenza da parte degli allievi liceali (il 52% di loro ritiene le proprie conoscenze scarse).

<sup>30</sup> Nonostante i rispondenti sapessero che la somma totale doveva ammontare a 90, molte risposte davano valori superiori o inferiori. Abbiamo quindi deciso di standardizzare le risposte sul valore di 90, rispettando la struttura delle risposte date dagli allievi.

Figura 5.21: Autovalutazione delle conoscenze delle istituzioni politiche ticinesi e svizzere



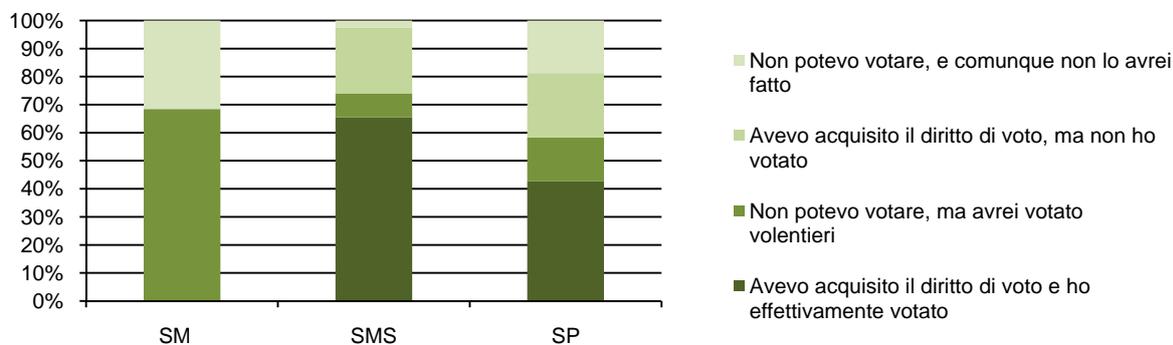
Questa percezione negativa sulle proprie conoscenze appare abbastanza intrigante e ci invita a interrogarci sui fattori che concorrono a questa situazione e sulle possibili strategie che la scuola, ma non solo, potrebbe attivare per ovviare a questa autovalutazione, che di sicuro genera ricadute sul sentimento dell'essere cittadino e sulle possibilità di partecipazione dello stesso alle dinamiche del gioco democratico.

#### 5.3.4 Comportamenti e atteggiamenti nei confronti delle tematiche di civica e di cittadinanza

Una parte importante del questionario aveva come obiettivo una descrizione dei comportamenti e degli atteggiamenti degli allievi nei confronti della civica e della cittadinanza e, più in generale, nei confronti della politica e delle questioni di società. A questo fine, visto anche il periodo di somministrazione del questionario, che seguiva di poco le elezioni cantonali 2011, abbiamo in parte scelto una declinazione pratica alle domande, riferendoci proporzionalmente a tale importante evento.

La prima questione è stata evidentemente quella di sapere quanti avevano votato, siccome una parte importante dei giovani interrogati aveva già raggiunto la maggiore età. Per gli allievi delle SM, tutti minorenni, e per quelli già maggiorenni degli altri tipi di scuola che non potevano votare (perché non svizzeri), abbiamo invece chiesto loro se avrebbero votato qualora in possesso di tale diritto. I risultati sono visibili nella Figura 5.22.

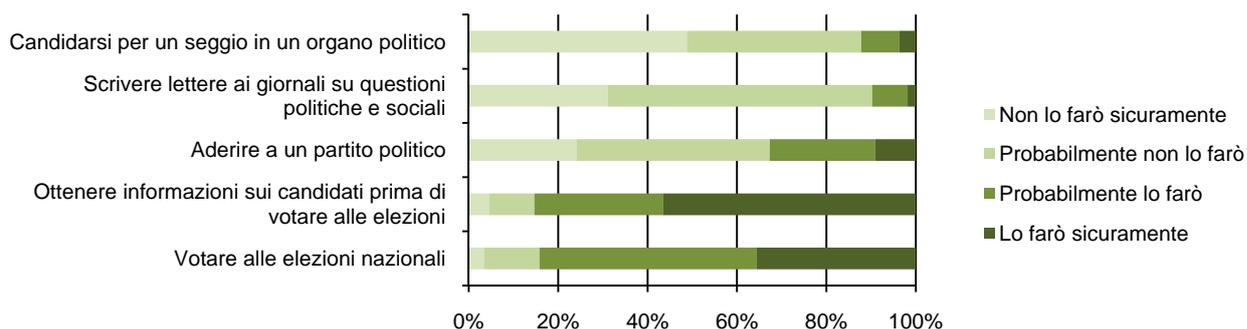
Figura 5.22: Comportamento di voto (reale o ipotetico) alle elezioni cantonali, per settore scolastico



È interessante rilevare che la maggioranza dei giovani che hanno risposto a questa domanda dimostra un atteggiamento positivo nei confronti della partecipazione al voto. La percentuale è particolarmente elevata tra gli allievi di SM (68%, anche se si tratta in questo caso unicamente di una proiezione) e tra quelli delle SMS (74%, di cui 65% ha effettivamente votato poiché già in possesso del diritto di voto, 9% lo avrebbe fatto se avesse potuto)<sup>31</sup>. Meno netta la maggioranza tra gli studenti delle SP, che hanno votato o lo avrebbero fatto in una misura sensibilmente meno importante (58%, di cui 43% lo hanno fatto e 15% lo avrebbero fatto)<sup>32</sup>. In questo caso, la quota di chi avendone diritto non ha votato e di chi non lo avrebbe fatto anche se avesse potuto, assume proporzioni che potrebbero essere giudicate preoccupanti (42%), anche se relativamente in linea con le percentuali di partecipazione che si riscontrano spesso nel nostro paese.

Ai ragazzi delle SM abbiamo pure proposto una domanda in prospettiva futura relativa ad alcune pratiche legate alla civica e alla cittadinanza, una volta “diventati grandi”. Come si vede nella Figura 5.23, alcune di queste sono sentite dagli allievi come fortemente probabili. È soprattutto il caso della partecipazione alle elezioni nazionali in qualità di elettore, che per più dell’80% di essi è un fatto quasi scontato (49% lo farà probabilmente, 36% di sicuro), mentre solo il 3% dice che non lo farà. A fronte di una partecipazione effettiva al voto in costante calo e raramente maggioritaria, ci si potrebbe chiedere cosa faccia sì che le aspirazioni espresse a 15 anni tendano ad attenuarsi. Di tenore analogo, e quindi positivo, le risposte fornite per quanto riguarda il fatto di ottenere informazioni sui candidati prima del voto.

Figura 5.23: Quali di queste pratiche adoterai quando sarai diventato grande?



Sembra invece apparire decisamente meno probabile agli occhi di questi giovani la possibilità di candidarsi per un seggio in un organo politico, visto che poco meno della metà la esclude categoricamente (49%) e più di un terzo la ritiene poco probabile (39%). Stesso discorso per l’opportunità di scrivere lettere ai giornali su questioni politiche e sociali, esclusa da poco meno di un terzo di chi ha risposto (31%) e ritenuta poco probabile dal 59% di loro. Sorprende infine, ma non troppo, la composizione delle risposte relative alla possibilità di aderire a un partito politico; una risposta in linea con la tendenza, constatata recentemente, almeno a livello cantonale, dell’aumento del voto senza intestazione: una netta maggioranza ritiene infatti poco probabile l’ipotesi di aderire a un partito politico (un quarto dei giovani, 24%, esclude di farlo, mentre 43% pensa che probabilmente non lo farà). Un fenomeno questo che conferma come attualmente sempre più cittadini appartengono alla schiera degli elettori di opinione, a scapito di quelli di appartenenza.

Come abbiamo visto, la partecipazione al “gioco” politico in qualità di elettore è solo una delle dimensioni delle pratiche in questo campo. Un ruolo importante lo svolge pure il fatto di informarsi e di discutere di poli-

<sup>31</sup> È comunque interessante rilevare che se teniamo conto unicamente degli studenti liceali che non avevano il diritto di voto, rileviamo che 8 su 10 di questi avrebbero votato e solo 2 su 10 no.

<sup>32</sup> È tra l’altro curioso rilevare che in questo ordine scolastico, tenendo conto solamente di chi non aveva il diritto di voto, la situazione è decisamente più equilibrata, con un 55% che non avrebbe comunque votato contro un 45% che lo avrebbe fatto volentieri.

tica. In questo senso, volevamo capire in che misura i temi politici costituiscano effettivamente un argomento di discussione tra i giovani. Una prima curiosità è quindi stata quella di sapere se i ragazzi parlano di politica, in quale contesto e con quale frequenza (Figura 5.24).

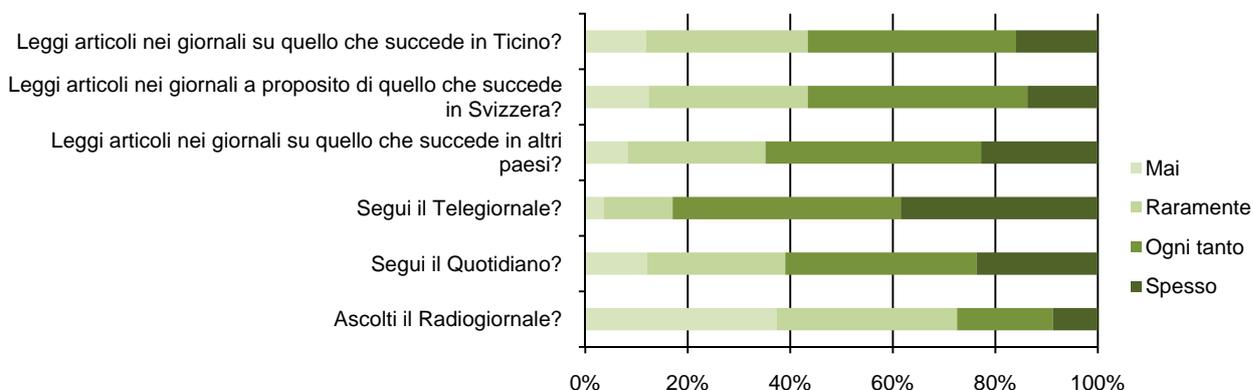
Figura 5.24: Quanto spesso e con chi parli di politica svizzera e internazionale?

	Mai	Raramente	Ogni tanto	Spesso
<b>Quanto spesso parli di politica svizzera ...</b>				
... con persone della tua età	24.2%	32.1%	32.4%	11.3%
... con la tua famiglia	11.3%	21.2%	42.6%	25.0%
... con i docenti	8.8%	32.1%	49.2%	9.9%
<b>Quanto spesso parli di politica internazionale ...</b>				
... con persone della tua età	24.2%	38.2%	30.2%	7.4%
... con la tua famiglia	11.0%	21.7%	43.7%	23.6%
... con i docenti	12.9%	32.1%	43.7%	11.3%

Come si vede nella Figura 5.24, solo un minoranza dei giovani interpellati non affronta mai questo tipo di argomento, che si tratti di politica svizzera o internazionale (le risposte sono analoghe). Quote non trascurabili affermano però di farlo raramente ed è solo una minoranza che dice di farlo spesso. L'ambito nel quale sembrano più spesso avvenire discussioni a proposito di questi temi è quello familiare, all'interno del quale circa un giovane su quattro dice di parlarne spesso. Inversamente, quello della cerchia dei pari è il contesto nel quale questi argomenti sembrano essere più rari, seguito da quello scolastico. Come si potrà facilmente supporre, le percentuali di risposta a queste domande variano in modo importante tra un tipo di scuola e l'altro, soprattutto quando ci si riferisce al proprio gruppo di pari. I liceali sono gli studenti che globalmente discutono più spesso di questi temi, soprattutto con i propri coetanei, sia che si tratti di politica svizzera (54% afferma di farlo ogni tanto e 26% spesso, contro rispettivamente 27% e 13% nelle SP e 26% e 4% nelle SM), sia di politica internazionale (49% afferma di farlo ogni tanto e 20% spesso, contro rispettivamente 31% e 9% nelle SP e 21% e 1% nelle SM). Meno rilevanti, ma sempre presenti le differenze nel contesto familiare, dove però le tendenze sono le stesse. Nel contesto scolastico invece non si osserva praticamente nessuna differenza.

Più in generale, era pure interessante sondare le frequentazioni mediatiche degli allievi interrogati, che dichiarano in maggioranza di leggere i giornali e di seguire l'informazione radiotelevisiva (Figura 5.25). Il media più gettonato è la televisione ed in particolare il telegiornale (solo il 4% afferma di non guardarlo mai), seguito dai giornali (le quote di chi non legge mai il giornale, sia per le notizie locali, nazionali che internazionali, è di rispettivamente 12%, 12% e 8%). Meno spesso tra le abitudini dei giovani l'ascolto del radiogiornale, visto che più di un allievo su tre non lo segue mai (37%). Se una parte non trascurabile di allievi afferma però di fare un uso solo saltuario di questi mezzi di informazione (leggono e seguono solo raramente), una parte almeno altrettanto importante, se non spesso più consistente, li usa spesso. Sorprendono inoltre le differenze tra il tipo di notizie che i giovani affermano di seguire nei giornali: dalle risposte pervenute emerge infatti come le notizie che attirano più frequentemente l'attenzione dei giovani nei giornali siano quelle internazionali. Questo è confermato, almeno in parte, dai risultati di un'altra domanda del questionario dalla quale emerge come più della metà dei giovani rispondenti (56%) ritiene che le vicende politiche internazionali siano più coinvolgenti di quelle locali.

Figura 5.25: Utilizzo dei media



È interessante rilevare che il telegiornale è il canale informativo preferito e lo è in proporzioni molto simili in tutti i tipi di scuola (il 37% nelle SM, il 42% nelle SP e il 38% nelle SMS dicono di seguirlo spesso). Per i giornali invece, come ci si poteva aspettare, i più assidui lettori sono gli allievi più grandi. Sul piano dell'informazione locale, più di un liceale e di uno studente delle SP su quattro afferma di leggerla spesso (rispettivamente 24% e 24%, contro 9% nelle SM). Gli allievi delle SP sono i lettori più assidui di informazione nazionale (21% la legge spesso, contro 12% nelle SMS e 11% nelle SM), mentre quelli del medio superiore si interessano di più alle informazioni internazionali (32% lo fa spesso, contro rispettivamente 27% nelle SP e 17% nelle SM).

Entrando più specificamente nel tema delle elezioni cantonali, abbiamo cercato di capire in che misura famiglia e scuola avessero trattato il tema e quale fosse "l'aria che tira" su questo fronte. Abbiamo quindi chiesto agli allievi con quale frequenza alcuni aspetti dell'evento fossero un tema di discussione nell'ambito familiare e in quello scolastico. L'esito di queste domande è presentato nelle Figure 5.26 e 5.27.

Figura 5.26: Con quale frequenza sono avvenuti gli eventi elencati qui sotto nel tuo nucleo familiare?

	Mai	Raramente	Ogni tanto	Spesso
<b>In merito alle elezioni cantonali 2011, nella mia famiglia ...</b>				
... si è discusso a proposito dei candidati al Gran Consiglio e al Consiglio di Stato.	20.1%	26.6%	32.7%	20.6%
... c'è un certo consenso per le idee di un partito o di una corrente politica in particolare.	20.1%	23.1%	35.2%	21.7%
... gli eventi legati alle elezioni hanno alimentato la discussione su temi di attualità.	22.3%	23.6%	35.2%	19.0%
... si parla di politica anche al di fuori dei periodi elettorali.	24.2%	28.0%	35.4%	12.4%
... i temi di natura politica sono presenti nelle discussioni.	22.3%	33.0%	30.5%	14.3%

Come si vede dai dati presentati nella Figura 5.26, sappiamo che le elezioni cantonali, e più specificamente i candidati a tali elezioni, sono stati tema di discussione nella maggioranza delle famiglie (53%), anche se solo in una famiglia su cinque questo è stato un argomento discusso spesso (21%). Non si parla solo dei candidati: in una maggioranza di nuclei familiari le elezioni sono state un'occasione per discutere di temi di attualità (54%, di cui nel 19% dei casi questo è avvenuto spesso). Questo interesse sembra particolarmente legato all'evento in sé, poiché sono meno numerosi (e in minoranza) i giovani che affermano che nella propria famiglia si parla di politica anche al di fuori dei periodi elettorali (12% spesso e 35% di tanto in tanto), così come quelli che dicono che i temi di natura politica siano spesso o di tanto in tanto presenti nelle discussioni (rispettivamente 14% e 31%). Nella maggior parte delle famiglie c'è invece, o almeno questo è percepito dai ragazzi, un certo consenso per le idee di un partito o di una corrente politica particolare.

Nuovamente, è tra le famiglie dei liceali che gli eventi elencati nella domanda sembrano avvenire con maggiore frequenza, mentre risultano quasi nulle le differenze tra le risposte degli allievi delle SM e quelle degli allievi delle SP. Difficile esprimersi sulle ragioni che sostengono questo risultato. Per quanto riguarda gli allievi di SM sembra ragionevole ipotizzare che non tutti siano in grado di percepire la predominanza di una visione partitica in famiglia. Secondariamente, è possibile che quando in famiglia si parla di politica, i figli, specialmente se adolescenti, siano molto spesso spettatori, magari anche distratti.

Figura 5.27: Con quale frequenza sono avvenuti gli eventi elencati qui sotto nell'istituto che frequenti?

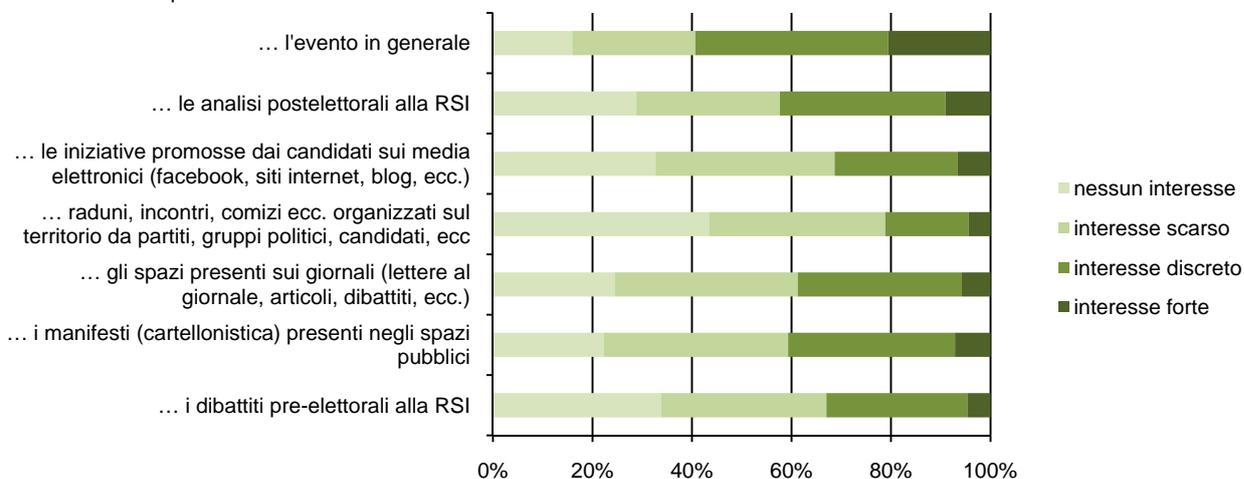
	Mai	Raramen- te	Ogni tan- to	Spesso
<b>In merito alle elezioni cantonali 2011, nel mio istituto ...</b>				
... ci sono state delle occasioni di discutere temi legati a questo avvenimento politico durante le lezioni.	20.3%	36.0%	34.3%	9.3%
... si sono organizzati degli eventi a cui ho partecipato al di fuori delle normali lezioni (giornata tematica, conferenze, dibattiti, inviti a candidati, analisi dei risultati, ecc.).	70.3%	15.4%	12.4%	1.9%
... ho avuto occasione di discutere con i miei compagni di aspetti legati alle elezioni.	23.6%	35.4%	30.8%	10.2%
... ci sono stati degli incontri organizzati da gruppi di studenti appartenenti a partiti o correnti di idee di natura sociale e politica.	75.3%	14.8%	8.5%	1.4%
... ho avuto modo di verificare l'esistenza di un dibattito aperto e rispettoso di tutte le opinioni.	49.5%	29.1%	18.1%	3.3%

La seconda parte della domanda si interessava invece alle pratiche nel contesto scolastico. Come si vede nella Figura 5.27, la scuola non sembra essere stata molto presente nel creare occasioni didattiche legate a questo evento elettorale, o perlomeno gli allievi non le hanno colte. La netta maggioranza degli studenti afferma che non sono mai stati organizzati eventi al di fuori delle lezioni (ciò che è peraltro confermato dal repertorio delle attività tematiche), né incontri tra studenti (rispettivamente 70% e 75%). Relativamente più frequenti le occasioni per discutere di temi legati all'avvenimento politico in classe o la possibilità di discutere con i compagni di aspetti legati alle elezioni, anche se secondo una maggioranza, queste sono state decisamente saltuarie (raramente o ogni tanto). Sorprende e pone qualche interrogativo l'opinione degli allievi circa la mancanza di un dibattito aperto e rispettoso di tutte le opinioni, visto che la metà degli allievi afferma che questo non si verifica mai. D'altra parte, l'ambito scolastico – per la sua organizzazione e le regole che vigono al suo interno – non è sicuramente un'organizzazione che offre agli allievi ampi margini di partecipazione alle decisioni importanti (attribuzione docenti, assegnazione alle classi, griglia oraria, ecc.).

Nei tre tipi di scuola le risposte variano poco. Va però rilevato il fatto che nelle SP gli allievi segnalano, in misura maggiore, occasioni di discussione durante le lezioni (16% afferma di averlo potuto fare spesso, contro 9% nelle SMS e 6% nelle SM). Di rimando, è tra gli allievi delle SMS che si trova la proporzione più elevata di giovani che affermano di aver avuto occasione di discutere di aspetti legati alle elezioni con i compagni (30% dice di averlo fatto spesso, contro 6% nelle SP e 4% nelle SM).

Figura 5.28: Interesse per alcuni aspetti delle elezioni cantonali 2011

Qual è il tuo interesse per...



Più specificamente, sull'evento in sé, abbiamo chiesto agli allievi di valutare il loro interesse per alcune manifestazioni che lo hanno accompagnato (Figura 5.28). Se le elezioni sembrano in generale catturare l'interesse dei giovani interrogati (16% afferma che queste non lo interessano, 21% dice invece di provare un forte interesse), nessuna delle manifestazioni classiche proposte nel questionario sembra coinvolgere i giovani. Il tipo di evento che risulta meno degno di interesse è quello più tradizionale, ovvero i raduni, comizi e altre attività organizzate sul territorio dai partiti e dai candidati: più di due giovani su cinque li ritengono infatti senza mezzi termini di nessun interesse (43%) e un altro terzo li reputa scarsamente interessanti (35%). Questo giudizio non sembra però essere legato al carattere vetusto di queste manifestazioni. Infatti, non vengono dichiarati particolarmente interessanti nemmeno le iniziative promosse dai candidati attraverso i media elettronici, che risultano essere il secondo tipo di evento elettorale meno interessante (33% li ritiene di nessun interesse, 36% scarsamente interessanti). Simile il giudizio sui dibattiti preelettorali trasmessi dalla RSI.

Le differenze tra tipi di scuola risultano molto contenute. Sono anzi praticamente nulle sul piano dell'interesse per la cartellonistica, per le lettere ai giornali, per i raduni e i comizi e per gli spazi predisposti dai candidati sui media elettronici e i *social network*. Si nota però una maggiore curiosità da parte degli studenti liceali per quanto proposto attorno all'evento dalla televisione, sia per quanto riguarda i dibattiti preelettorali, sia per le analisi postelettorali. In merito a queste ultime, è interessante rilevare che una maggioranza di studenti delle SMS si dice discretamente o molto interessato (63%, di cui 46% discretamente interessato e 17% molto interessato), contro proporzioni decisamente più contenute tra gli allievi delle SM (38%, di cui 32% discretamente e 6% molto) o delle SP (33%, di cui 26% discretamente e 7% molto).

Sul piano degli atteggiamenti c'era infine una domanda relativa alla fiducia nei confronti delle autorità, che chiedeva ai giovani di indicare il loro grado di accordo con una serie di affermazioni. Come si vede dalla Figura 5.29, il Consiglio di Stato e il Gran Consiglio appena eletti ottengono la fiducia dei giovani ticinesi partecipanti all'indagine: 55% aderisce alla dichiarazione di fiducia nei confronti del Consiglio di Stato (anche se solo l'8% è molto d'accordo), mentre 63% concorda con la dichiarazione di fiducia nei confronti del Gran Consiglio (solo 7% i molto d'accordo). Un poco più risicata però la fiducia nei confronti della politica in generale, vista la risposta in merito alle promesse dei politici durante la campagna elettorale: la metà dei giovani sposa l'opinione secondo cui le promesse fatte durante la campagna vengono poi messe in atto (49%), mentre l'altra metà è di opinione contraria (51%).

Più positiva la visione di questi giovani sull'equa composizione del Gran Consiglio, almeno per quanto riguarda il genere. Una maggioranza aderisce infatti all'opinione secondo cui all'interno di questo organo legislativo siano ben rappresentate le donne (62%). Lieve minore entusiasmo per quanto riguarda la presenza di giovani nel consesso cantonale: solo una minoranza, anche se importante, li ritiene infatti ben rappresentati (47%). Gli allievi partecipanti al test sono infine largamente favorevoli alle quote negli organi politici, visto che più di due su tre (69%) si dichiarano in accordo con tale principio.

Figura 5.29: Fiducia nei confronti delle autorità e della politica e opinioni sulla situazione attuale della politica

	Molto in disaccordo	Piuttosto in disaccordo	Piuttosto d'accordo	Molto d'accordo
<b>In questa legislatura (2011-15) non cambierà molto, perché una volta eletti i candidati dimenticano le promesse fatte durante la campagna elettorale.</b>	13.6%	35.6%	39.2%	11.7%
<b>Ho fiducia nel Consiglio di Stato appena eletto.</b>	19.2%	26.1%	46.7%	8.0%
<b>Ho fiducia nel Gran Consiglio appena eletto.</b>	12.6%	24.1%	56.7%	6.5%
<b>Ritengo che i giovani siano ben rappresentati in Gran Consiglio.</b>	15.0%	38.2%	38.6%	8.3%
<b>Ritengo che le donne siano ben rappresentate in Gran Consiglio.</b>	9.8%	28.2%	48.1%	13.9%
<b>Sono favorevole al principio delle quote negli organi politici (garantire una percentuale minima di presenza) per donne, giovani, anziani, ecc.</b>	11.1%	19.8%	47.7%	21.4%

Tra gli allievi dei diversi tipi di scuola non si osservano differenze di rilievo per quanto concerne la fiducia nelle autorità, che si tratti del Consiglio di Stato o del Gran Consiglio. Nessuna differenza, o quasi, anche in merito al principio delle quote, che viene ritenuto valido in tutti e tre i settori scolastici e alla presenza di giovani nel Gran Consiglio, ritenuta buona. Si osserva invece una maggiore fiducia nei confronti delle promesse dei politici da parte degli studenti liceali, che rigettano in netta maggioranza l'idea secondo cui i politici dimenticano quanto detto in campagna elettorale (66%, contro 47% nelle SM e 40% nelle SP). I liceali risultano però i più critici sulla rappresentatività del Gran Consiglio sul piano del genere: più del 55% si dice infatti in disaccordo con l'opinione che le donne siano ben rappresentate nel parlamento cantonale, ma questo è probabilmente legato alla maggiore presenza di donne in questo ordine scolastico. Effettivamente, nelle SP, dove il campione è prevalentemente maschile, una maggioranza netta si dice d'accordo con tale affermazione (63%). Nelle SM, dove la composizione di genere è più equilibrata, il grado di accordo è però ancora più pronunciato (69%), ma questo è forse dovuto alla più giovane età.

### 5.3.5 Opinioni su alcune tematiche/principi di civica e di cittadinanza

All'interno del questionario c'erano alcune domande che miravano a identificare le opinioni degli allievi su una serie di principi che dovrebbero concernere la civica e l'educazione alla cittadinanza. La prima di queste sondava il grado di accordo con una serie di principi riconducibili alle pari opportunità. Come si può vedere nella Figura 5.30, tutti gli aspetti proposti possono essere considerati acquisiti. Con delle proporzioni prossime o, nella maggior parte dei casi, superiori ai due terzi, gli allievi si dichiarano molto d'accordo con i principi enunciati nella domanda: particolarmente condiviso il principio secondo cui uomini e donne hanno diritto a pari salario quando svolgono lo stesso lavoro e quello della totale parità di diritti in ogni frangente.

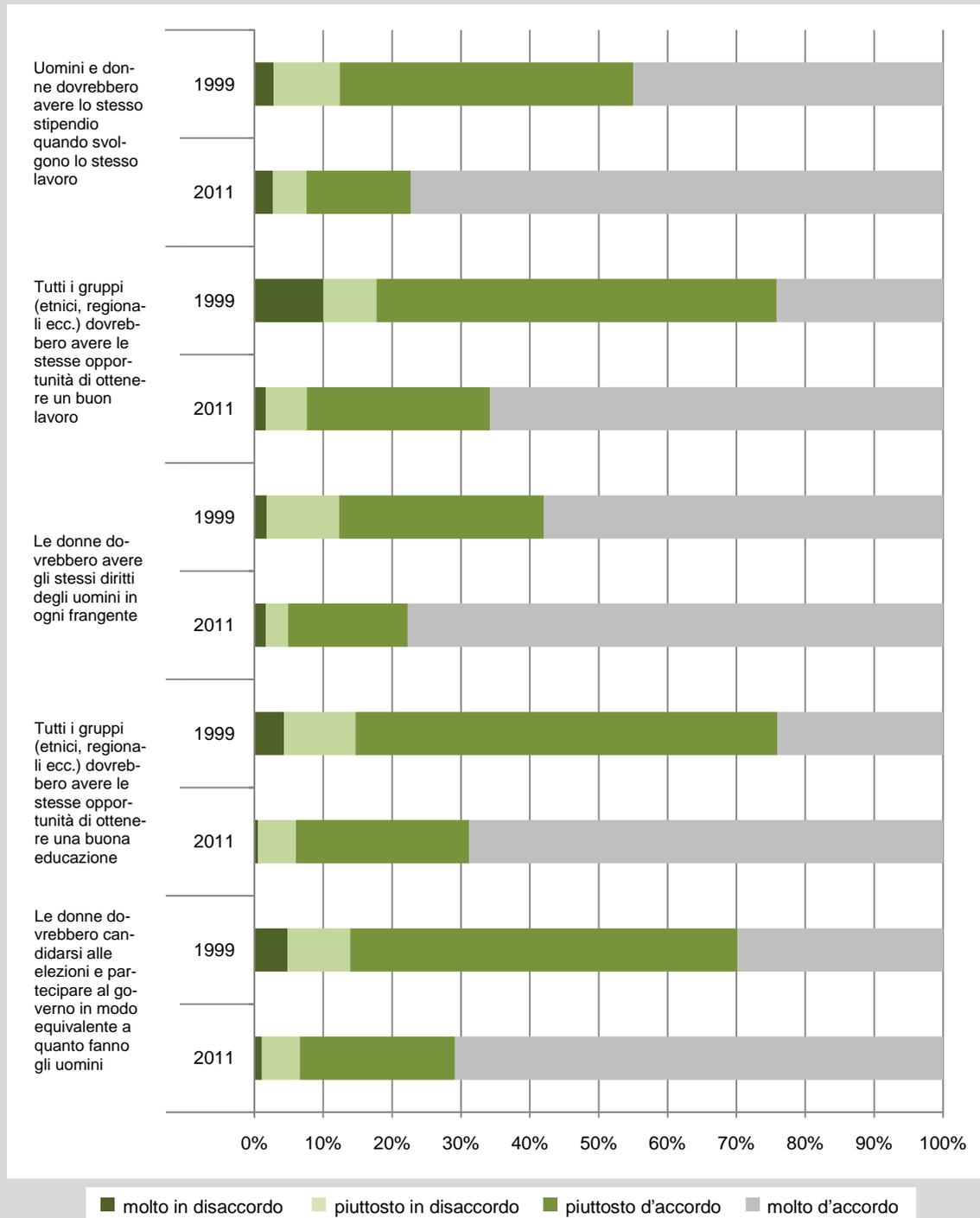
Figura 5.30: Grado di accordo su alcune declinazioni delle pari opportunità

	Molto in disaccordo	Piuttosto in disaccordo	Piuttosto d'accordo	Molto d'accordo
<b>Le donne dovrebbero candidarsi alle elezioni e partecipare al governo in modo equivalente a quanto fanno gli uomini.</b>	2.5%	5.4%	25.4%	66.7%
<b>Tutti i gruppi (etnici, regionali, ecc.) dovrebbero avere le stesse opportunità di ottenere una buona educazione.</b>	1.1%	4.2%	25.2%	69.5%
<b>Le donne dovrebbero avere gli stessi diritti degli uomini in ogni frangente.</b>	1.7%	3.3%	21.7%	73.3%
<b>Tutti i gruppi (etnici, regionali, ecc.) dovrebbero avere le stesse opportunità di ottenere un buon lavoro.</b>	2.2%	7.8%	26.3%	63.7%
<b>Uomini e donne dovrebbero avere lo stesso stipendio quando svolgono lo stesso lavoro.</b>	2.2%	4.5%	16.7%	76.6%

Le risposte sono molto simili nei tre settori scolastici. Si rileva unicamente un accordo lievemente minore degli allievi delle SP, in ogni caso largamente favorevoli a questi principi, ma con un peso più pronunciato sull'accordo parziale (piuttosto d'accordo) rispetto a quanto osservabile nelle SM e nelle SMS. Questo concerne in particolare la partecipazione femminile alla politica (candidarsi ed essere elette) e il diritto di tutti i gruppi etnici e regionali di ottenere un buon lavoro e una buona educazione.

**Riquadro 3**

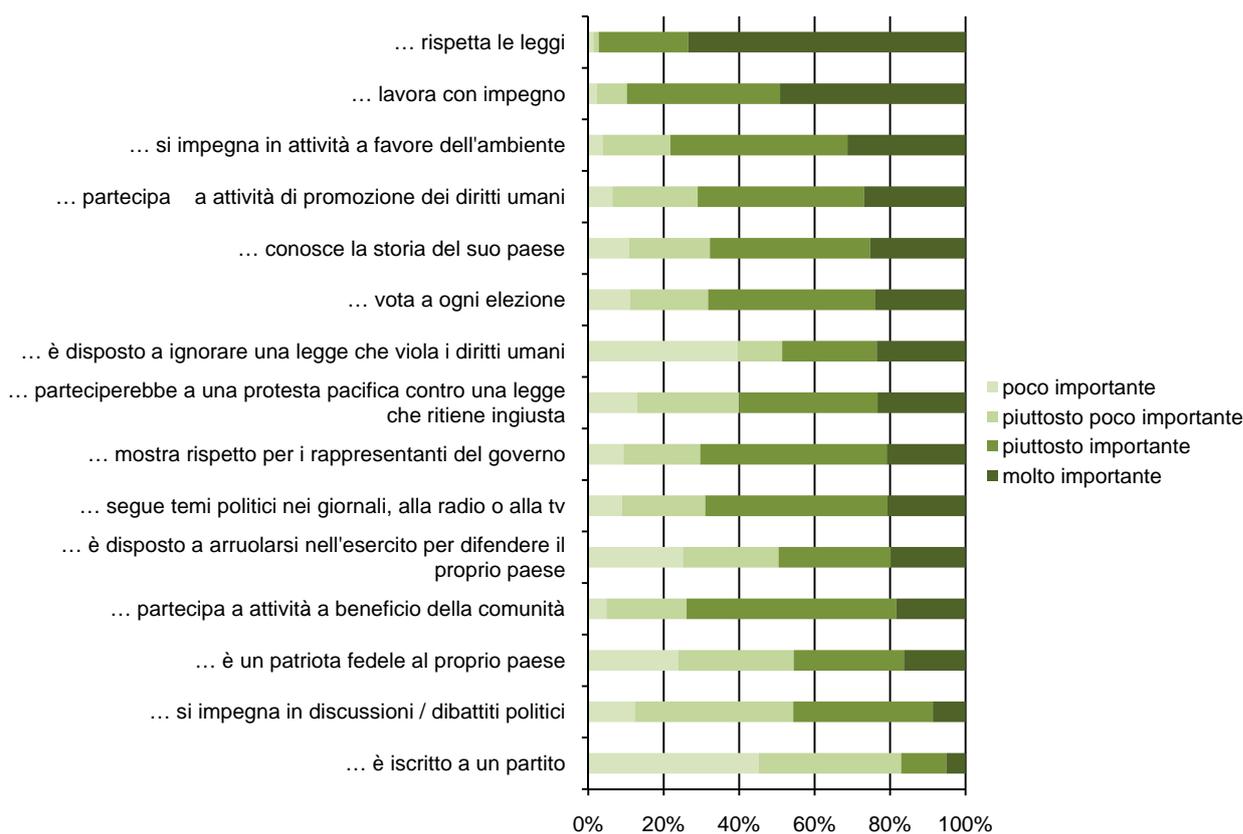
Opinioni sulle pari opportunità nella scuola media, 1999 e 2011



Su questo fronte sembra invece che gli allievi della scuola media ticinese abbiano fatto un passo in avanti: il principio delle pari opportunità, siano esse riferite alle differenze tra donne e uomini o a quelle tra gruppi etnici e regionali, sono oggi decisamente più condivise dagli allievi. In alcuni casi, come il principio di un pari salario a pari lavoro per uomini e donne ha visto raddoppiare la quota di giovani che si definiscono totalmente d'accordo. Lo stesso vale per la presenza delle donne in politica e per il diritto di tutti i gruppi etnici e regionali di avere una buona educazione. Difficile però capire in che misura il potenziamento abbia svolto un ruolo in questo frangente: il tema delle pari opportunità è un tema sempre più sentito e per il quale negli ultimi anni sono stati fatti sforzi importanti, non solo dalla scuola.

Si chiedeva poi agli allievi di pronunciarsi su alcune dimensioni che fanno di una persona un buon cittadino. Come si vede dalla Figura 5.31 (le risposte sono state ordinate in funzione della percentuale di allievi che si sono detti molto in accordo con la singola affermazione), la prima dimensione per importanza, ben staccata dalle altre, è il rispetto delle leggi: quasi tre allievi su quattro sono molto d'accordo con questa affermazione (74%, mentre 24% è piuttosto d'accordo). A seguire, l'impegno sul fronte professionale (49% molto d'accordo e 41% piuttosto) e quello a favore dell'ambiente (rispettivamente 31% e 47%). Un aspetto su tutti è invece indicato come secondario, ovvero il fatto di essere iscritto a un partito: poco meno di un giovane su due lo ritiene infatti poco importante (45%, 38% lo ritiene invece per niente importante). All'interno di questa "classifica" alcuni aspetti risultano controversi e polarizzati. Il caso più evidente è quello della disponibilità a ignorare una legge che viola i diritti umani (il 40% lo ritiene poco importante, ma il 24% lo ritiene molto importante e il 25% piuttosto importante). Probabilmente ciò è legato al fatto che questa affermazione risulta in conflitto con quella che emerge come la dimensione centrale della cittadinanza secondo gli allievi che hanno risposto, ovvero il rispetto delle leggi, mentre risulta essere in linea con la dimensione dei diritti umani. Relativamente controverso anche l'essere disposti ad arruolarsi nell'esercito, che vede il campione dividersi in quattro parti sostanzialmente analoghe. Simile anche il giudizio sul patriottismo, che risulta essere dimensione importante per una metà dei giovani, mentre viene scartato dall'altra metà.

Figura 5.31: Un buon cittadino...

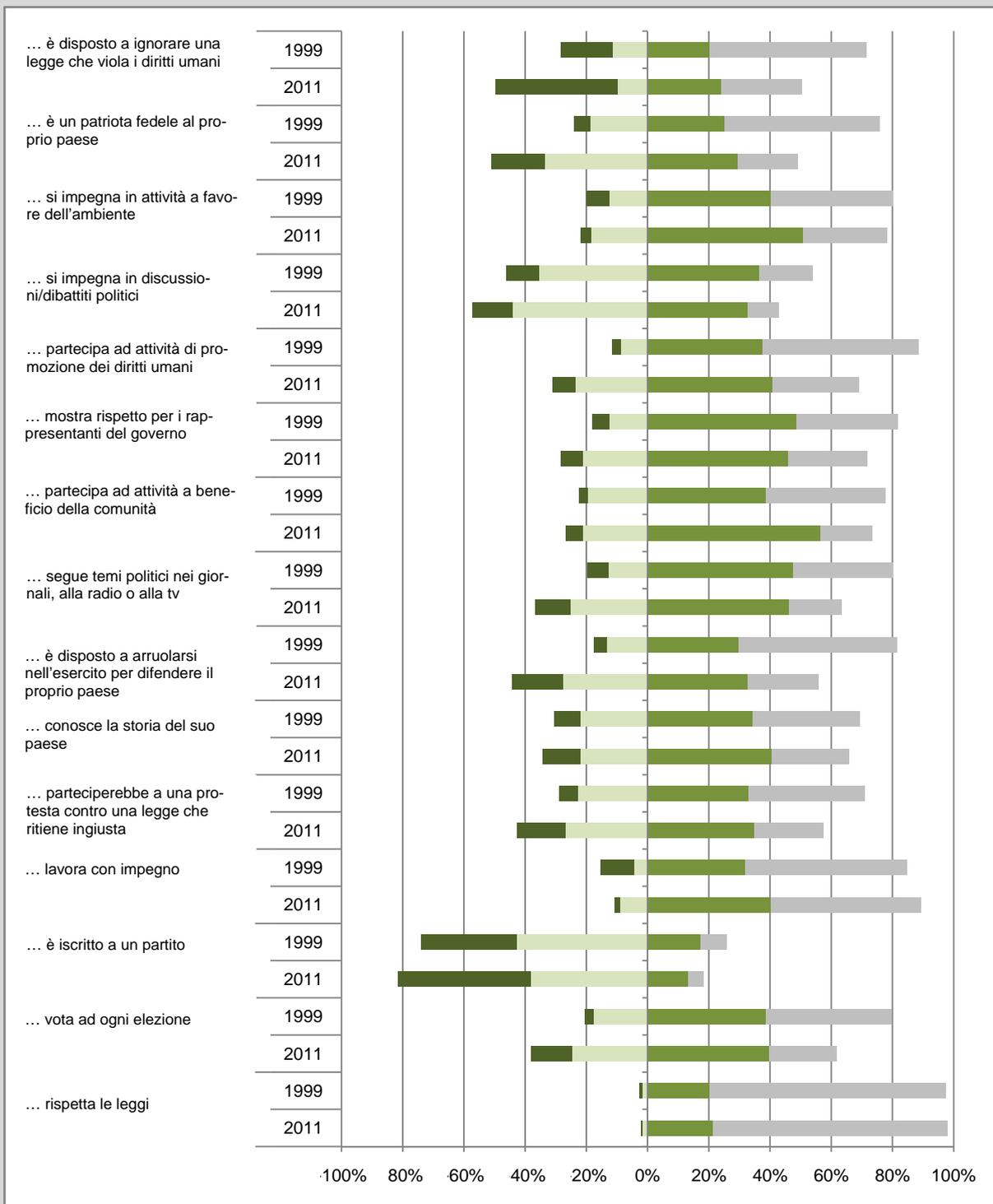


Appare interessante svolgere un'analisi nei diversi tipi di scuola, anche perché l'età potrebbe essere un fattore di differenziazione rilevante. Sulle dimensioni centrali non si osservano differenze di rilievo: il rispetto della legge si ritrova in tutti gli ordini in modo analogo, così come non ci sono differenze degne di nota per quanto concerne l'impegno lavorativo e quello a favore dell'ambiente. Stesso discorso per quanto riguarda l'aspetto ritenuto in assoluto meno importante, e cioè l'essere iscritti a un partito. Sulle altre dimensioni, l'età non sembra essere sistematicamente un fattore di differenziazione, salvo per il giudizio sull'importanza della pratica del voto, che riceve maggiore considerazione tra gli allievi del secondario II (78% lo ritiene importante nelle SMS, 73% nelle SP, contro un più modesto 62% nelle SM). In altri casi si nota una differenza tra gli al-

lievi delle SMS da una parte e quelli delle SP e delle SM dall'altra. Gli allievi delle SMS attribuiscono infatti maggiore importanza al fatto di protestare contro una legge che si ritiene ingiusta (71% ritiene questa dimensione importante, contro 57% nelle SM e 56% nelle SP) e al fatto di seguire i temi politici nei giornali, alla radio o alla tv (rispettivamente 84%, 63% e 67%), mentre accordano minore importanza rispetto ai compagni degli altri settori scolastici, alla disponibilità ad arruolarsi nell'esercito per difendere il proprio paese (66% giudica questo aspetto non importante, mentre nelle SM una maggioranza lo ritiene importante, 56%; gli allievi delle SP si dividono in due, con un 51% che ritiene importante questa dimensione e un 49 % che la pensa diversamente) e al fatto di essere un patriota fedele (il 71% ritiene questo aspetto non importante, nelle SP il 53% lo considera importante, nelle SM gli allievi si spaccano in due, con il 51% che lo giudica non importante e la parte restante invece sì).

**Riquadro 4**

*Un buon cittadino... (percentuale di allievi che definiscono la dimensione piuttosto importante o molto importante), 1999 e 2011*

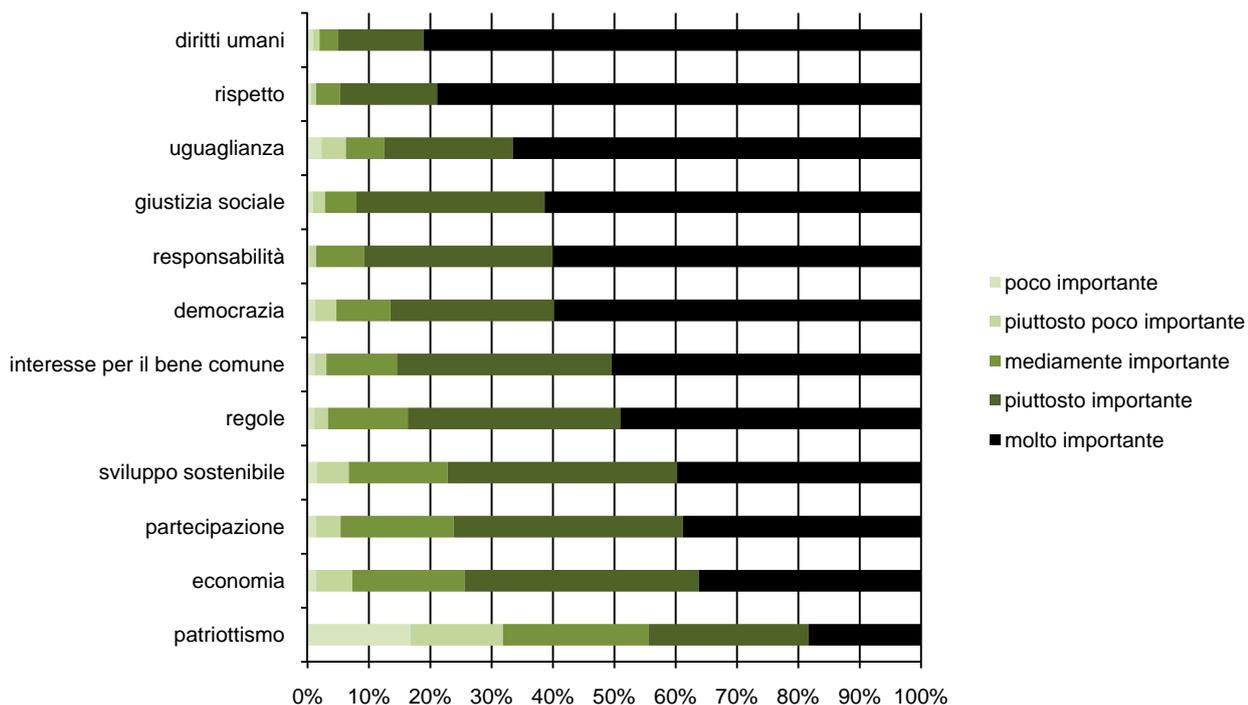


Un'altra domanda per la quale è possibile questa analisi diacronica è quella relativa alla definizione di un buon cittadino (per l'analisi della situazione 2011 vedi la sezione 5.3.5). Sebbene non si tratti di una tipica domanda di "conoscenze", risulta interessante osservare quale sia l'importanza di alcune specifiche dimensioni nella determinazione di un buon cittadino. Nuovamente, si potrebbe obiettare che le risposte a questa domanda riflettono solo in parte l'investimento della scuola in questa direzione, e che sia decisamente più importante quella che potremmo definire una "sensibilità della società" per alcune dimensioni.

Come appare nel grafico del riquadro, al di là della graduatoria, risulta interessante valutare l'evoluzione nel giudizio degli allievi di SM. L'opinione su alcune di queste dimensioni è infatti rimasta stabile: rispettare le leggi, lavorare con impegno (anzi lievemente aumentata), partecipare a attività a beneficio della comunità e impegnarsi a favore dell'ambiente sono giudicate in modo molto simile a dieci anni fa. Due dimensioni hanno invece subito un crollo: l'essere un patriota fedele del proprio paese e la disponibilità ad arruolarsi nell'esercito per difendere il proprio paese. Anche i diritti umani hanno perso velocità: essere disposti a ignorare una legge che viola i diritti umani e partecipare a attività di promozione degli stessi sono infatti ritenute decisamente meno importanti nella definizione di quello che è un buon cittadino. Il fatto di votare a ogni elezione è invece l'unica dimensione che ha assunto maggiore importanza rispetto al 1999. Pure il fatto di votare ad ogni elezione ha subito una regressione pronunciata.

Anche agli allievi, come già fatto con i docenti, abbiamo sottoposto la domanda su quelli che dovrebbero essere i temi affrontati dalla civica e dall'educazione alla cittadinanza. Nel caso degli allievi, visto che il questionario ci sembrava già sufficientemente carico, abbiamo ridotto il numero di temi da valutare, senza chiedere loro in seguito di gerarchizzarli.

Figura 5.32: Grado di importanza che gli allievi attribuiscono a una serie di temi relativi alla civica e all'educazione alla cittadinanza



Come si può osservare nella Figura 5.32, i temi che risultano essere più importanti agli occhi degli allievi sono i diritti umani e il rispetto, definiti da circa l'80% di loro come molto importanti. A seguire l'uguaglianza e la giustizia sociale. In fondo alla scala il patriottismo, che è l'unico dei temi proposti a non essere ritenuto da almeno il 50% come piuttosto o molto importante. Le differenze tra i diversi tipi di scuola sono molto limitate: tra i temi ritenuti più importanti ritroviamo i diritti umani e il rispetto, mentre il tema valutato da tutti come meno importante è il patriottismo.

## 6 Bilanci, percezioni e prospettive

Alla fine di un percorso interessante e ricco di spunti, ci è parso opportuno sviluppare alcune note conclusive in grado di selezionare per il lettore gli elementi più rilevanti emersi dalla ricerca sul tema dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza. In primo luogo proporremo un bilancio complessivo generato dalle analisi svolte, in seguito, veleggiando magari un po' a filo d'acqua dei dati raccolti, ci avventureremo in un esercizio volto a rincorrere qualche interpretazione più libera sui giovani e sul loro senso civico nella quotidianità del loro vivere e, per concludere, alcuni esiti della ricerca svolta verranno incanalati verso una trasposizione di natura più operativa. L'idea è quella di evidenziare alcuni spunti di riflessione che potrebbero fare l'oggetto di discussione e di lavoro in comune con i vari responsabili dei settori scolastici coinvolti, con gli esperti ed evidentemente con i docenti, allo scopo di fare il punto della situazione e identificare, laddove si riscontrano difficoltà o disfunzioni, alcune soluzioni possibili per dare maggior risalto e consapevolezza agli sforzi tesi a mettere gli studenti nelle migliori condizioni per acquisire le necessarie conoscenze e competenze di cittadinanza, così che si pongano con i giusti atteggiamenti ed equilibri nel sapersi collocare attivamente e criticamente nella società in cui vivono e in cui sono già, ma lo saranno ancora maggiormente, protagonisti.

### 6.1 Bilancio complessivo delle analisi svolte

Il presente rapporto di ricerca, soprattutto nei capitoli 3, 4 e 5 ha cercato di analizzare gli elementi più salienti del processo legato al potenziamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole del nostro Cantone nell'ultimo decennio.

Il terzo capitolo ci ha fornito numerosi elementi sul processo inerente al potenziamento: dai primi impulsi venuti dal mondo politico, passando per il prezioso lavoro della Commissione Scolastica (CS), fino agli sforzi prodotti sul campo dai diversi attori scolastici. In sintesi, ci sembra utile ricordare il motivo principale che aveva spinto gli iniziativisti a formulare una richiesta alla scuola: la constatazione delle importanti lacune (o supposte tali) dei giovani ticinesi nella conoscenza delle istituzioni pubbliche e dei meccanismi democratici. Le richieste erano sostanzialmente due: conferire alla civica un migliore riconoscimento e fare in modo che il suo insegnamento fosse oggetto di valutazione individuale con nota, lasciando però alla scuola la quasi totale libertà in merito alla definizione dei programmi e dei contenuti, alla collocazione nella griglia oraria e alla decisione riguardante la classe a partire dalla quale questa materia doveva essere insegnata. La CS, dal canto suo, dopo aver posto una serie di chiarimenti sul piano definitorio, avanzava, pensando in particolare all'educazione alla cittadinanza, una proposta di soluzione imperniata su tre principi generali: quello della trasversalità, quello della partecipazione e, infine, quello delle giornate tematiche.

Il capitolo successivo ha presentato di rimando le misure messe in atto dal Dipartimento per dare operatività al potenziamento nei tre tipi di scuola interessati (SM, SMS e SP). Dai documenti considerati nell'analisi emerge quindi anzitutto la volontà di dare maggiore visibilità e incisività a quanto la scuola già faceva sul piano dell'educazione alla cittadinanza. Soprattutto nel caso della SM, gli esperti sconfessano almeno in parte quanto denunciato dagli iniziativisti sulle carenze conoscitive riscontrate nei giovani. A parere degli stessi esperti, questa precisazione non dispensa comunque nessuno da un profondo esercizio di ripensamento in chiave operativa del ruolo della scuola su questo fronte, specialmente in riferimento alla seconda dimensione dell'educazione alla cittadinanza evidenziata dal rapporto della CS, ovvero quella relativa *"all'introduzione alla vita politica e sociale, ossia l'avvio alla comprensione dei problemi della società in cui l'allievo vive e dei meccanismi che regolano la loro soluzione."* (Celio, 2001). Gli esperti sottoscrivono quindi l'idea della CS di chiedere che gli istituti scolastici organizzino dei momenti specifici dedicati al tema al di fuori della normale griglia oraria. Per favorire la realizzazione di tali attività, indicano poi che sarebbero auspicabili appositi finanziamenti e la designazione di un responsabile d'istituto. Per quanto riguarda le SMS, decisamente più numerose sono le materie presenti nella griglia oraria che possono dare un contributo sostanzioso all'educazione alla cittadinanza. Anche per questo tipo di scuola viene inoltre sottoscritta l'idea di organizzare momenti specifici fuori griglia. Il caso delle SP è invece un po' particolare: oltre alla distinzione tra le scuole a tempo pieno e quelle a tempo parziale, l'ambito professionale sottostà a un programma quadro elaborato a livello nazionale che pone parecchia attenzione all'ambito dell'educazione alla cittadinanza, ma lascia anche molta libertà ai singoli istituti circa le modalità di intervento nelle scuole a tempo parziale e addirittura ai singoli docenti (di storia) in quelle a tempo pieno.

Il quinto capitolo ha dato infine ampio spazio ai risultati delle analisi primarie svolte nell'ambito di questo progetto. La prima parte è stata dedicata al repertorio delle attività di istituto (fuori griglia oraria), quella centrale alla visione maturata dai docenti, mentre la parte finale ha scandagliato i risultati del test e del questionario somministrato agli studenti.

Sul fronte delle attività di istituto, oggetto del sottocapitolo 5.1, le informazioni raccolte sono state numerose, così come le differenze tra i diversi tipi di scuola: se in media ogni istituto ha proposto durante lo scorso anno scolastico 5 attività, alcuni ne hanno svolte fino a 12, mentre altri nessuna. Particolarmente attivi gli istituti di SM, mentre SMS e SP sono state meno attive su questo fronte. Nell'ultimo caso questo si spiega però con la natura e le modalità di svolgimento della formazione. Per quanto riguarda i temi, dal repertorio è emerso un quadro assai diversificato. Un tema risulta però più spesso citato degli altri, ciò che lascia supporre che sia sentito come prioritario dagli istituti: quello dell'integrazione. Relativamente sorprendente è la scarsa importanza delle attività che prevedono una partecipazione degli allievi a forme di gestione democratica del potere (assemblee, organi rappresentativi, ecc.), che coprono meno del 5% delle attività svolte. Nella maggior parte dei casi le attività proposte hanno natura interdisciplinare; quando si riferiscono a una o più specifiche materie della griglia oraria, queste sono nell'ordine la storia e la civica, la geografia, le scienze e l'italiano.

Per quanto riguarda i docenti, protagonisti del sottocapitolo 5.2, si è constatato che la riforma era conosciuta da quattro quinti dei rispondenti. Una maggioranza ritiene inoltre di aver percepito un reale potenziamento di questo insegnamento e pensa che gli sforzi della scuola in questa direzione siano paganti, poiché trovano un riscontro nei comportamenti degli allievi. Molto interessante il dato relativo all'interdisciplinarietà della tematica: una buona percentuale di docenti (quasi sempre una maggioranza), in modo quasi indipendente dalla materia insegnata, afferma infatti di integrare elementi di educazione alla cittadinanza nelle proprie lezioni. Pochi sono coloro che affermano di non farlo, spesso perché non vedono relazioni tra la loro materia e le tematiche della cittadinanza. Questo argomento viene evocato soprattutto, ciò che è comprensibile, dai docenti del settore professionale (materie tecniche, matematica, materie espressive e conoscenze professionali).

Il sottocapitolo 5.3 è stato il più generoso per gli elementi emersi e una sua sintesi risulta essere un esercizio arduo, per cui invitiamo il lettore particolarmente coinvolto e interessato a riferirsi direttamente al testo integrale (da p.42 a p.66) per averne una visione più adeguata e completa. Gli aspetti più rilevanti sono sicuramente quelli relativi alle conoscenze e competenze degli allievi. Per quanto riguarda quelle che potremmo definire le nozioni di base, gli allievi hanno dimostrato una conoscenza frammentaria. L'unico elemento che risulta quasi totalmente acquisito è quello relativo ai cantoni fondatori del nostro paese, mentre le conoscenze sono decisamente più deboli riguardo a quelli che sono gli organi che amministrano il potere esecutivo e legislativo, il numero di membri che siedono nei principali consessi e le definizioni degli strumenti di democrazia diretta.

Le domande relative a un evento di attualità (elezioni cantonali di aprile 2011), avvenuto in modo opportuno (per questo progetto) qualche settimana prima dell'indagine, ci hanno permesso di fare emergere aspetti interessanti e assai curiosi sui rapporti che questa fascia di giovani ha intrattenuto con un avvenimento di questa natura e portata. Da un lato, sono state confermate le lacune conoscitive di una proporzione consistente di giovani, dall'altro, sono emerse percezioni particolari sulle elezioni e i suoi esiti, con una tendenza a sovrastimare i risultati di alcuni partiti (e relativi deputati eletti) a scapito di altri. Una tematica che meriterebbe ulteriori approfondimenti che esulano però dal mandato di questa ricerca.

Sugli atteggiamenti e i comportamenti di voto, il quadro emerso è allineato a quanto avviene globalmente e i giovani non sembrano discostarsi in modo significativo da altre fasce di età. Anzi, una buona proporzione di essi esprime entusiasmo e vivacità nell'esercizio elettorale, muovendosi però su modalità diverse rispetto alle generazioni più anziane. A questo livello i settori scolastici considerati tendono a differenziarsi.

Non privo di interesse, anche se gravato da qualche rischio metodologico, il confronto fra i risultati delle prove IEA del 1999 e le prove somministrate nel 2011, in cui nel gioco del *prima* e del *dopo* si ravvisano più regressioni che progressi, ma l'attribuzione di cause a questi riscontri appare molto ardua, perché in parte sfugge al controllo del dispositivo metodologico adottato che non ha potuto beneficiare di un lavoro ricorrente di monitoraggio del processo di implementazione sin dall'inizio della riforma.

## 6.2 Qualche eco su giovani e cittadinanza

Come anticipato in entrata a questo capitolo conclusivo, abbiamo voluto liberarci un po' dalla gabbia dei dati raccolti, per inoltrarci su un terreno meno vincolante e più propenso allo sviluppo di alcune riflessioni libere maturate in questo percorso di ricerca.

I giovani incontrati, quasi tutti di età compresa tra i 14 e i 20 anni, al di là dei risultati immessi nel questionario, hanno interagito vivacemente con noi fornendoci interessanti elementi sul loro modo di vivere i problemi di cittadinanza dentro la scuola, ma anche nella società in generale (famiglia, lavoro, tempo libero, ecc.). Questo ci ha permesso di inserire gli esiti di ricerca in una tela di fondo che travalica i limiti del discorso sulla civica e sulla cittadinanza nelle nostre scuole, allargando lo sguardo al più vasto contesto che vede i giovani introdursi nella società predisposta dalle generazioni precedenti, per arrivare a crearne una il più possibile in linea con i loro principi e ideali. Un avvicendamento che richiede l'impegno di tutti nella gestione degli equilibri fra continuità e cambiamento.

Proprio in quest'ottica pensiamo che sia utile segnalare come i risultati del questionario-test rivolto agli allievi, così come le impressioni raccolte durante le somministrazioni, hanno d'un canto mostrato una maggioranza di giovani assai bene impostata e pronta a raccogliere le sfide del diventare adulti, ma d'altro canto hanno generato nei ricercatori qualche inquietudine relativamente a una fascia consistente (attorno al 20%) di allievi che mostra un totale disinteresse per tutto quanto attiene alla civica e alla cittadinanza in generale. La motivazione degli allievi ad apprendere in questo ambito si inaridisce prima ancora che la scuola possa proporre qualcosa. Essi denotano uno stato d'ignoranza quasi totale e questa condizione è il risultato di un rifiuto a priori e/o di una non entrata in materia più o meno consapevole che si esprime in alcuni casi attraverso un certo imbarazzo<sup>33</sup>, in altri casi in atteggiamenti di ingenua sorpresa - "Cos'è la democrazia?" "Cos'è la civica?" (dopo che si è potuto appurare che alcuni giorni prima avevano svolto delle lezioni specifiche su questi temi) - o ancora in risposte improntate a un basso umorismo o goliardia di fronte al disagio di non poter soddisfare alcune richieste del questionario.

È pur vero - qualcuno potrebbe replicare - che tali fenomeni emergono anche in altre materie scolastiche, nelle quali si riscontra un quadro molto differenziato relativamente a qualità e quantità di quanto gli allievi fanno proprio nella loro permanenza a scuola. Accanto ad allievi che mostrano una padronanza notevole di quanto viene loro insegnato, ve ne sono altri i cui apprendimenti degradano verso livelli assai bassi o quasi nulli.

Nel caso della civica e della cittadinanza si è però avvertita una situazione di non sintonizzazione sulla realtà sociale ed economica di riferimento, in cui il giovane pare quasi vivere una realtà parallela intrisa di dimensioni più o meno virtuali che genera dissonanza con quanto vivono (o secondo noi dovrebbero vivere) nella loro quotidianità a scuola e/o sul posto di lavoro, in famiglia, ecc. Si percepisce la tentazione (o tendenza) di costituirsi un mondo proprio, che per certi versi potrebbe rivelarsi più appagante e forse anche meno impegnativo.

In questo ordine di idee, ancora più evidente è il paradosso che tocca alcuni apprendisti che, pur essendo inseriti fattivamente nel mondo del lavoro, sembrano essere ancora più immersi in questo limbo che li porta a ignorare alcuni elementi essenziali del mondo in cui vivono. Ci si chiede come ciò sia possibile e compatibile con quanto loro richiesto in quanto individui attivi economicamente e in quanto cittadini che, nella maggior parte dei casi, hanno già acquisito il diritto di voto.

Si coglie in questi allievi una specie di impermeabilità a tutto quel che concerne la cittadinanza, anche perché tale "ignoranza" non sembra avere ripercussioni dirette nell'economia generale delle vicende scolasti-

---

<sup>33</sup> Un'allieva delle SP, nella parte del questionario dedicata ai commenti liberi, ci ha lasciato la seguente testimonianza: "Non mi sono mai sentita più ignorante, ma non mi interessa alla politica perché le persone che conosco che lo fanno sono arrabbiate, e hanno sempre da lamentarsi, quindi in questo caso mi piace stare nell'ignoranza." Un altro allievo, questa volta della SM, ci ha detto: "Mi dispiace sinceramente di aver risposto con ignoranza a queste domande, solamente che trovo senza senso interessarsi alla politica a quest'età per poi non poter fare niente e rimanere delusi o arrabbiati se il partito scelto non "vince"."

che, complice probabilmente l'assenza o la poca efficacia di una valutazione certificativa in grado di far emergere e sanzionare una situazione di non padronanza di alcune conoscenze e/o competenze di base.

Sembra che questi "irriducibili" possano vivere abbastanza bene nel contesto scolastico, mentre per quel che concerne il loro vivere in società, riescono a compensare attivando reti parallele di socializzazione, aderendo a modalità comunicative e conoscitive in grado di farli sentire ben integrati dentro una società propria che in qualche modo rappresenta il loro involucro sociale di riferimento.

Difficile quindi giudicare quale sia il mondo migliore tra quello che noi reputiamo reale e il loro, anche perché tra i due universi esistono comunque numerosi spazi di interazione e sovrapposizione; si pensi infatti al lavoro per chi è già attivo, ai consumi, agli avvenimenti sportivi e ricreativi e a molti altri elementi essenziali del vivere in cui giovani e meno giovani calcano gli stessi spazi e si confrontano con lo stesso contesto economico, sociale, politico e culturale.

Non si vuole, con questa lunga digressione, sminuire quanto di buono esiste e si fa a livello di educazione alla cittadinanza dentro e fuori la scuola, così come non si vuole misconoscere che la maggioranza dei giovani rappresenta un solido humus che offre prospettive incoraggianti per lo sviluppo della società di domani, abbiamo però ritenuto utile segnalare questa nostra percezione di una sintonizzazione problematica che, seppur riferita a una minoranza, rappresenta un indicatore importante che non dovrebbe essere ignorato. A nostro parere, non si tratta unicamente di una non entrata in materia su conoscenze/competenze di cittadinanza, ma potrebbe rappresentare una spia che segnala una dissociazione tra valori, regole, principi di una società (quella che noi riteniamo di riferimento), a favore di un'adesione a modelli diversi o alternativi che cambiano di prospettiva, incidendo così sui possibili scenari di quella che sarà la società di domani. Cosa possono rappresentare questi giovani che, malgrado gli sforzi della scuola e della società, non possono o non vogliono fare proprio uno zoccolo comune di conoscenze e competenze di cittadinanza? Si tratta di un problema che può magari venir riassorbito individualmente da ognuno di loro nel proprio percorso di maturazione e crescita, o invece di un fenomeno rivelatore di disagio, di una nuova tendenza che in qualche modo potrebbe diventare di maggior consistenza e/o conflittualità? Spesso, ma non necessariamente, questi giovani sono anche quelli confrontati con grosse difficoltà scolastiche, familiari o di inserimento lavorativo, sono magari quelli che innescano traiettorie di esclusione e di marginalizzazione nel contesto sociale attuale, che flirtano con la concatenazione dei supporti sociali ed economici, ma anche quelli a maggiore rischio di scivolare nei terreni dell'illegalità e delle relative sanzioni.

Per la realtà in cui vivono, le conoscenze e competenze di cittadinanza (ma probabilmente anche tanti altri apprendimenti scolastici) perdono di pertinenza e di utilità, per cui la motivazione e il bisogno di imparare scema, così come lo sforzo da attivare per raggiungere dei risultati minimi.

Problemi, interrogativi e ipotesi di lavoro che meritano probabilmente approfondimenti e risposte che di sicuro esulano dai confini di questo lavoro di ricerca. Ci è sembrato tuttavia importante porre la questione per il rischio esistente che questi giovani, oltre ad accumulare una serie di difficoltà di natura diversa, si trovino a confrontarsi con un vuoto di strumenti di cittadinanza, arrischiando così di accentuare situazioni di disagio sul piano personale e nel contempo diventare oggetto di disfunzione sociale e di minaccia alla coesione della società in cui vivono.

### 6.3 Qualche prospettiva

Tornando agli esiti della ricerca, crediamo sia utile ribadire la necessità di valorizzare e dare continuità a quanto di buono viene già attuato nelle scuole a livello di educazione alla cittadinanza da parte di molti istituti e di tanti insegnanti, allo scopo di dare risalto e consolidare questo prezioso patrimonio, dando così più vigore all'azione educativa che non sempre riesce a incidere sull'atteggiamento e sugli apprendimenti degli allievi. In parallelo riteniamo che debbano essere attivati degli sforzi per rispondere a lacune e debolezze che la ricerca ha evidenziato. Quanto emerso dovrebbe fungere da stimolo e fare l'oggetto di un lavoro in comune fra i ricercatori, i responsabili di settore, gli esperti disciplinari, i direttori ed evidentemente i docenti attivi sul campo, allo scopo di dare risposte adeguate e, nel contempo, individuare aspetti innovativi da sviluppare.

Un'opzione volta a smuovere alcune debolezze della situazione attuale potrebbe essere quella di riuscire a fare assurgere l'educazione alla cittadinanza a disciplina autonoma, con tutto quello che ciò comporterebbe. Questa idea non sembra però soddisfare pienamente, poiché difficilmente praticabile, avendo questo ambito conoscitivo uno statuto epistemologico non del tutto definito e una tradizione scolastica poco consolidata. Tale soluzione era infatti stata scartata anche dalla CS (Celio, 2001). È però interessante rilevare che molti

allievi (il 60% nelle SMS) ne sostengono l'idea nel questionario, anche se non abbiamo indagato quali siano le motivazioni che li spingono a optare per questa risposta. Su questo tema non abbiamo purtroppo interpellato i docenti e le direzioni scolastiche, che fornirebbero di sicuro elementi interessanti e pertinenti.

Una possibile via intermedia in questo senso sarebbe quella di rinforzare e far risaltare maggiormente gli ancoraggi dell'educazione alla cittadinanza alle discipline scolastiche già oggi esistenti. Tale soluzione farebbe beneficiare l'educazione alla cittadinanza di uno statuto più solido *de jure* e *de facto* nel panorama degli insegnamenti garantiti nei vari gradi scolastici e nei vari anni di ogni curriculum scolastico, ponendola in una situazione analoga alle altre discipline. Questa affiliazione disciplinare (per altro auspicata anche dalla CS) assicurerebbe, così come in parte già avviene per la civica o discipline affini, uno spazio definito nei piani formativi, dei momenti assegnati negli orari, degli insegnanti qualificati e abilitati per svolgerla e infine l'assegnazione di una valutazione ufficiale e certificativa in termini di apprendimenti avvenuti (è risaputo che le materie non valutate vengono facilmente recepite come meno importanti e meno prioritarie, raccogliendo di conseguenza meno considerazione da parte degli allievi e anche dei genitori, soprattutto quando pensiamo alla SM). Numerose dimensioni dell'educazione alla cittadinanza (sviluppo sostenibile, educazione alla salute, ecc.) già oggi trovano collocazioni in discipline come le scienze, la geografia, l'italiano, ma anche in ambiti più specifici, se si pensa alle materie offerte nelle SMS e nelle SP, ma non sempre tali collegamenti sono applicati in maniera sistematica. L'obiettivo sarebbe di elaborare un percorso unico e coerente, articolato su tutti i 7/8 anni compresi tra l'inizio della SM e la fine delle SMS o delle SP, tenendo maggiormente conto dell'età degli allievi, dei loro bisogni, dei loro interessi e, nel caso del Secondario II, di quanto già acquisito nella scolarità precedente.

Questa pista di lavoro richiederebbe una rilettura attenta dei piani formativi tenendo nel mirino il tema dell'educazione alla cittadinanza, riuscendo così a identificare gli apporti in termini di conoscenze, competenze e atteggiamenti che ogni disciplina presente in griglia può offrire allo studente, così come i momenti nei quali questo insegnamento deve essere realizzato nella percorrenza dei vari curricula di studio.

Tenuto conto che la scuola, di qualunque ordine e grado, in ogni attività che propone, dà (o dovrebbe dare) dei contributi in termini di educazione alla cittadinanza, andrebbe rinforzato questo principio essenziale inserendo nei programmi delle diverse discipline (tutte, salvo rare eccezioni) una menzione esplicita a questo compito educativo, alle tematiche che vi concorrono e alle possibili modalità didattiche per perseguire questi scopi. Detto altrimenti, vedi anche a questo proposito le considerazioni espresse da Franco Celio nella premessa (p.3), si tratta di impegnarsi a fondo per trovare le migliori modalità con cui la scuola possa riuscire a integrare nella propria azione istruttiva ed educativa un compito di natura interdisciplinare trasversale come l'educazione alla cittadinanza, in un paesaggio marcato fortemente da una tradizione che pone logiche diverse e dei confini ben demarcati ai vari insegnamenti disciplinari.

La scuola, così come altre agenzie di socializzazione, non può sottrarsi alla missione di promuovere l'educazione alla cittadinanza (almeno per quanto riguarda la prima dimensione proposta da Celio, 2001<sup>34</sup>). La scuola, come palestra per la vita, è anzitutto questo, un'agenzia predisposta alla formazione dei cittadini di domani (indipendentemente da quello che, come società, pensiamo debba essere un cittadino di domani). Quello che però la scuola potrebbe fare per dare maggiore slancio e incisività a questo ambito, è cercare di porre ancora più in risalto questo compito, sottoscrivendo il principio secondo cui tutti i docenti sono tenuti a fornire un contributo sul piano dell'educazione alla cittadinanza, lasciando ai responsabili di settore e agli esperti di disciplina la responsabilità di precisarne e coordinarne la declinazione operativa.

Notiamo infatti che attualmente l'educazione alla cittadinanza mostra una certa fragilità nella sua applicazione: accanto a istituti e docenti attivi e molto presenti, ve ne sono altri meno incisivi su questo fronte. I dati ci indicano come l'impegno legato all'educazione alla cittadinanza nelle dinamiche della scuola e la sua espressione didattica siano troppo dipendenti dalla buona volontà/sensibilità dell'istituto e/o del docente. Una variabile questa sicuramente disfunzionante nell'ottica della buona riuscita di una riforma scolastica.

---

<sup>34</sup> E cioè la formazione al rispetto di determinate regole che nella nostra società sono considerate essenziali e quindi generalmente condivise poiché alla base del vivere civile (rispetto della persona e della proprietà altrui, non-discriminazione razziale, religiosa o di altro tipo, rispetto delle leggi, soluzione pacifica dei conflitti, rispetto dell'ambiente naturale, ecc.).

Dalle analisi dei dati riguardanti gli studenti emerge in una certa misura il desiderio di disporre di un contesto di maggiore democrazia dentro la scuola, come già evidenziato della CS (cf. capitolo 3). I risultati dimostrano che diversi studenti (soprattutto nelle SMS) non concordano sul fatto che *la scuola abbia insegnato loro a essere cittadini*. È chiaro che non possiamo aspettarci di lasciare la scuola in mano agli studenti, ma è possibile chiedere all'istituzione di fare di più in questa direzione, soprattutto se, come espresso da alcuni responsabili intervistati, già ora alcune forme partecipative non sono sfruttate fino in fondo dagli studenti? La struttura, l'organizzazione di una scuola e il suo funzionamento, e ciò vale in generale per l'insieme del sistema scolastico dai gradi inferiori fino al livello universitario, non apre grandi spazi di libertà e di interpretazione (materie insegnate, attribuzioni degli allievi alle classi, assegnazione degli insegnanti, ecc.) ai suoi "attori", per cui andrebbe anche detto che l'educazione alla cittadinanza non passa unicamente dal grado di libertà e di partecipazione concesso, ma anche dalla capacità di ognuno di entrare in modo equilibrato e flessibile in un quadro dato, che richiede il rispetto di alcune regole. Tra gli auspici formulati dalla CS, quello che sembra aver attecchito meno riguarda proprio l'introduzione di forme di democrazia partecipativa nelle scuole. Forse gli istituti non hanno ritenuto di dover inserire queste attività tra quelle da segnalarci (alcuni lo hanno fatto), ma secondo il repertorio sembra che queste attività siano ancora poco diffuse (meno del 5%, cf. capitolo 5.1).

In sintesi e a mo' di conclusione ci sembra di poter affermare che essere "cittadini" a scuola sia il miglior modo per esserlo anche nella società, ma che la scuola come palestra di cittadinanza dovrebbe offrire spazi adeguati e occasioni di esercizio democratico. Essa non può limitarsi a insegnare la cittadinanza, ma deve creare le condizioni affinché i giovani possano anche viverla ed esercitarla. D'altra parte però gli studenti nel loro percorso di crescita come cittadini devono saper integrare apprendimenti volti a porsi in modo corretto ed equilibrato rispetto alle regole esistenti in un contesto scolastico dato ed essere in grado di attivarsi negli spazi di partecipazione concessi.

Qui si dovrebbe aprire anche l'importante discorso delle scelte didattiche adottate dagli insegnanti, di cui in questo lavoro non abbiamo potuto rendere conto. Il nostro obiettivo è stato quello di inventariare le attività svolte e non quello di valutarne la qualità. Per entrare in questo ambito andrebbero attivate ricerche più specifiche e focalizzate ai singoli gradi scolastici, agli istituti, alle materie e alle pratiche dei vari insegnanti. Uno sforzo che esulava dalle indicazioni e dai vincoli posti dal mandato. Abbiamo però appurato come i risultati raggiunti (in termine di apprendimenti degli allievi) non siano sempre soddisfacenti, ma tale constatazione è ampiamente confermata da prove cantonali e da esami effettuati negli ultimi anni nei vari gradi scolastici e nei settori coinvolti dal potenziamento dell'insegnamento della civica e dell'educazione alla cittadinanza.

Venuto il momento di congedarci dal lettore, che pazientemente ci ha seguiti fin qui, ci sembra opportuno rilanciare l'idea di una responsabilità maggiormente condivisa fra gli "attori sociali": scuola, famiglia, altre agenzie di socializzazione, senza dimenticare i politici, che spesso si fanno promotori della denuncia dei *deficit* di cittadinanza della popolazione e dei giovani in particolare, ma che meno spesso si avventurano nell'impegnativo esercizio di proporre delle soluzioni e di porsi da parte loro come modelli drenanti nell'esercizio della cittadinanza e nella gestione dei gradi di libertà e delle forme partecipative del gioco democratico che caratterizza il nostro paese. L'introduzione delle giovani generazioni alla vita politica, sociale ed economica è un compito impegnativo e risulta, a nostro avviso, fondamentale rifuggire dalla tentazione di facili deleghe alla scuola, come talvolta emerso nel dibattito, ponendosi, ognuno nel proprio ambito, come modello di riferimento per quel che riguarda il vivere civile e democratico.

## 7 Bibliografia

Airoldi, A., & Tavarini, G. (Eds.). (1995). *Educazione civica: sussidi didattici e suggerimenti per la programmazione dell'insegnamento in IV media*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura. Disponibile in:

<http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/index.php?fuseaction=settori.dettaglio&id=2356&materiale=46&scuola=6> [22.08.2011].

Airoldi, A., Bernasconi, D., Binaghi, M., Genasci, P., Lazzarotto, F., Pedrini, L. & Tavarini, G. (2002). *Insegnamento della civica e educazione alla cittadinanza nella Scuola media*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura. Disponibile in:

[www.atistoria.ch/atis/attachments/042\\_Rapporto\\_Commissione\\_civica.pdf](http://www.atistoria.ch/atis/attachments/042_Rapporto_Commissione_civica.pdf) [22.08.2011].

Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 24(3).

Cattaneo, A., Berger, E., Casabianca, E., Crespi Branca, M., Galeandro, C., Guidotti, C., Marcionetti, J., Mulatero, F., Origoni, P. et al. (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese (edizione 2010)*. Locarno: SUPSI-DFA.

Celio, F. (relatore) (2001). *Rapporto della Commissione speciale scolastica sull'iniziativa popolare generica del 23 marzo 2000 denominata "Riscopriamo la civica nelle scuole"*. Bellinzona: Dipartimento dell'istruzione e della cultura. Disponibile in:

[http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/inizpop/rapporti/Civica\\_scuole\\_r.htm](http://www.ti.ch/CAN/SegGC/comunicazioni/GC/inizpop/rapporti/Civica_scuole_r.htm) [02.09.2011].

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Third Edition). New York, London: Teacher College Press.

Genasci, P. (2009). Rapporto sulla didattica della storia negli indirizzi di maturità delle scuole professionali del Cantone Ticino. In G. Ghisla & M. Badan (Eds.). *Maturità professionale e didattica: discussione e orientamenti nell'ottica delle diverse discipline*. Breganzona, Massagno: Divisione della formazione professionale, Istituto universitario federale per la formazione professionale.

Hargreaves, A., Lieman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York, London: Plenum Press.

Jonnaert, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck - Wesmael.

Koopmann, F. K. (2002). Experiential Civic Learning by using "Projekt: Aktive Bürger". *Journal of Social Science Education*. (Rivista elettronica). Disponibile in: <http://www.jsse.org/2002/2002-2> [02.09.2011].

Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A Framework for Research on Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.

Oser, F., & Reichenbach, R. (2000). *Education à la citoyenneté en Suisse: rapport final*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Oser, F., Ullrich, M., & Biedermann, H. (2000). *Jeunesse et citoyenneté: expériences de participation et compétences individuelles. Analyse de la littérature scientifique et propositions en vue d'une étude empirique à mener dans le cadre du projet "Education à la Citoyenneté Démocratique (ECD)" du Conseil de l'Europe. Préparée à l'intention de l'Office fédéral de l'éducation et de la science*. Disponibile in: [www.sbf.admin.ch/edc/html/partizipation-f.pdf](http://www.sbf.admin.ch/edc/html/partizipation-f.pdf) [07.05.2010].

Ostinelli, M. (2001). Giustificare l'educazione alla cittadinanza democratica. *Scuola ticinese*, 244, 8-9.

Reichenbach, R. (1998). Abandoning the myth of exceptionality: on civic education in Switzerland. In Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J.-A. (Eds.). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) in cooperation with Eburon Press.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2010). *Indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza – Quadro di riferimento*. Napoli: Tecnodid Editore. Disponibile in: [www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/ICCS/ICCS\\_Framework\\_Italian.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/ICCS/ICCS_Framework_Italian.pdf) [04.08.2011].

Tamagni Bernasconi, K., Tozzini Paglia, L., Berger, E., Pedrazzini-Pesce, F. & Crescentini, A. (2009). *VR3 Riforma 3 della scuola media: esiti e processi*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries – Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Disponibile in: <http://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/> [07.05.2010].

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Civic, Legal and Social Education in French Secondary School: Questions About a New Subject. *Journal of Social Science Education*. (Rivista elettronica). Disponibile in: <http://www.jsse.org/2002/2002-2> [02.09.2011].

UFFT. (2006). *Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale nella formazione professionale di base*. Berna: Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia. Disponibile in: <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/index.html?lang=it> [22.08.2011].

UIM/DS/DECS. (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport. Disponibile in: <http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/index.html?lang=it> [22.08.2011].

UIMS/DS/DECS. (2008). *Regolamento degli studi liceali*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport. Disponibile in: [http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/books/rst/htm/05\\_77.htm](http://www3.ti.ch/CAN/rl/program/books/rst/htm/05_77.htm) [22.08.2011].



