

SUPSI

# La progettazione di spazi democratici e partecipativi a scuola

Alcuni fondamenti teorici e pratici



# La progettazione di spazi democratici e partecipativi a scuola

Alcuni fondamenti teorici e pratici

Collana *Democrazia e Scuola*, volume 2,  
*La progettazione di spazi democratici e partecipativi a scuola. Alcuni fondamenti teorici e pratici.*

*Editore*

Dipartimento formazione e apprendimento - DFA, Locarno  
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - SUPSI  
[www.supsi.ch/dfa](http://www.supsi.ch/dfa)

*Curatori*

Andrea Plata e Marco Lupatini

*Autori*

Sonia Castro-Mallamaci, Laura Di Maggio, Gabriella Falcicchio, Sara Greco, Marco Lupatini,  
Antonella Nuzzaci, Michela Papandrea, Alberto Piatti, Andrea Plata, Lorena Rocca, Laura Rocco,  
Lorenzo Scascighini, Katja Vanini De Carlo, Beate Weyland.

*Coordinamento progetto editoriale ed editing*

Claudia Di Lecce, Servizio risorse didattiche e scientifiche, comunicazione ed eventi (REC), DFA-SUPSI

*Progetto grafico e impaginazione*

Adamo Citraro, Servizio REC, DFA-SUPSI

Locarno, settembre 2023

ISSN 2813-3439 (online)

ISBN 978-88-85585-99-7 (online PDF)

Per la citazione: Plata, A., & Lupatini, M. (a cura di) (2023). *La progettazione di spazi democratici e partecipativi a scuola. Alcuni fondamenti teorici e pratici.* Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.



La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access su [www.supsi.ch/dfa-pubblicazioni](http://www.supsi.ch/dfa-pubblicazioni).

Il volume è distribuito con Licenza Creative Commons

Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

© 2023, gli autori/le autrici

*Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la loro personale definizione di genere.*

# Sommario

<b>Prefazione</b> .....	<b>6</b>
<i>Alberto Piatti</i>	
<b>1. Spazi democratici e partecipativi a scuola: fondamenti teorici</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Democrazia e spazi di dialogo argomentativo a scuola</b> .....	<b>10</b>
<i>Sara Greco</i>	
<b>1.2 Educazione democratica e educazione alla cittadinanza: la scuola come spazio di costruzione dell'identità civica</b> .....	<b>21</b>
<i>Antonella Nuzzaci</i>	
<b>1.3 Educazione e nonviolenza: quali direzioni di lavoro?</b> .....	<b>39</b>
<i>Gabriella Falcicchio</i>	
<b>1.4 L'associazionismo studentesco: una possibile forma di partecipazione? ....</b>	<b>49</b>
<i>Sonia Castro Mallamaci</i>	
<b>1.5 Partecipazione come pratica di <i>Human Governance</i></b> .....	<b>59</b>
<i>Lorena Rocca</i>	

## 2. Spazi democratici e partecipativi a scuola: esperienze e progetti ..... 69

### 2.1 Il consiglio di cooperazione come spazio dialogico.

Un'esperienza di democrazia diretta alla scuola dell'infanzia ..... 71

*Laura Rocco e Katja Vanini De Carlo*

2.2 "Entusiasmo" e "partecipazione": motori della formazione ..... 82

*Lorenzo Scascighini*

2.3 Alla scoperta del progetto Ensemble. La partecipazione  
come strumento fondamentale per vivere il Campus Universitario  
e accrescere il senso di appartenenza della comunità ..... 91

*Laura Di Maggio e Michela Papandrea*

2.4 La Giornata internazionale della democrazia come spazio  
partecipativo per la co-costruzione di idee. L'esempio  
del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI ..... 101

*Marco Lupatini e Andrea Plata*



# Prefazione

di *Alberto Piatti*, Direttore e professore in didattica delle MINT, DFA-SUPSI

Non penso di esagerare se affermo che l'educazione alla democrazia e alla pace è uno dei compiti più complessi affidati alla scuola; essa sottende, infatti, tre ambiti di competenza, apparentemente semplici, ma in realtà estremamente difficili da sviluppare ed esercitare: **autonomia, rispetto e solidarietà**.

**Autonomia:** l'esercizio della libertà è fondamentalmente un esercizio di autonomia, basato sulla capacità di assumere consapevolmente un insieme di valori e di attitudini coerenti con l'impostazione valoriale insita nella costituzione e, conseguentemente, di prendere decisioni, assumere rischi ed effettuare scelte basate su una visione realistica della società. Educare all'autonomia non significa solo sviluppare le competenze di lettura e interpretazione del mondo, di comunicazione, di risoluzione di problemi e di pensiero critico, ma anche e soprattutto nel contribuire a uno sviluppo positivo delle allieve e degli allievi, aiutandoli a prendere coscienza delle proprie potenzialità, del proprio valore, della propria resilienza, e aiutandoli a basare la propria azione sull'ottimismo e sulla speranza. L'educazione all'autonomia è fondamentale per formare persone in grado di agire democraticamente.

**Rispetto:** in una società in cui sempre più spesso la comunicazione è mediata dalle tecnologie e dalle reti sociali e dove i motori di ricerca e le risorse online sono programmate per presentare alle persone un mondo fatto su misura per loro, diventa sempre più difficile riuscire a confrontarsi in maniera sana e consapevole con realtà, opinioni e sistemi valoriali diversi dai nostri. Queste tendenze rischiano di creare tensioni, conflitti, polarizzazioni ed estremizzazioni, a fronte di sfide attuali globali e complesse, come ad esempio il cambiamento climatico, l'invecchiamento della popolazione e la crisi economica e della globalizzazione. In questo contesto, educare al rispetto significa promuovere la diversità come risorsa e sviluppare un'attitudine positiva di ascolto, comprensione e curiosità nei confronti degli altri e delle

altre, affinché ciascun membro di una collettività possa essere considerato prezioso e degno di farne parte. L'educazione al rispetto è fondamentale per mettere in relazione le persone in modo democratico.

**Solidarietà:** lo sviluppo di una società democratica e sostenibile non è però possibile solo attraverso l'esercizio della libertà individuale e il rispetto delle altre persone; è necessario, infatti, essere disposti ad agire e ad utilizzare le proprie risorse e le proprie competenze, direttamente e indirettamente, per il bene delle altre persone e della società intera. Esercitare la solidarietà significa concepire la società democratica come un bene collettivo, a cui tutti sono chiamati a contribuire attraverso l'esercizio di un impegno civico, e il cui benessere viene commisurato a quello delle persone più vulnerabili. La solidarietà non implica la rinuncia al benessere individuale, bensì richiede di renderlo sostenibile rispetto alle risorse disponibili per la collettività e nutrirlo attraverso una relazione sana e costruttiva con gli altri e le altre. L'educazione alla solidarietà è fondamentale per permettere alla società democratica di funzionare e svilupparsi in modo armonioso e sostenibile.

Il docente o la docente che assume consapevolmente e con competenza questo compito, ha la straordinaria opportunità di dare forma (fisicamente e concettualmente) a un vero e proprio laboratorio di educazione alla democrazia e alla pace, dove la classe e la scuola si trasformano in una società in miniatura, specchio realistico di quella fuori dalle loro mura, dove è possibile coltivare e sperimentare l'autonomia ed esercitare il rispetto e la solidarietà nei confronti delle proprie compagne e dei propri compagni e delle persone che lavorano nella scuola. I contributi in questo secondo volume della collana *Democrazia e scuola* forniscono alle docenti interessate e ai docenti interessati molti spunti utili e concreti per strutturare gli spazi fisici e le attività scolastiche per favorire la formazione di cittadini e cittadine in grado di contribuire nel presente e nel futuro al benessere e allo sviluppo di una società democratica e pacifica.

# Spazi democratici e partecipativi a scuola: fondamenti teorici





# 1.1 Democrazia e spazi di dialogo argomentativo a scuola

di Sara Greco, professoressa straordinaria di argomentazione, Università della Svizzera italiana

## **Introduzione: educazione alla democrazia e argomentazione**

Etimologicamente, il termine *democrazia* vede associati *dêmos* (popolo) e *krátos* (potere) ad indicare il governo da parte del popolo. Già dalla sua origine etimologica, la democrazia, prevede in sé un alveo per il dialogo: in effetti, come potrebbe governare il popolo – un insieme di cittadine e cittadini, considerato in opposizione al governo di una persona sola – se non si dotasse di strumenti per *comunicare* tra persone diverse, per *dialogare*? Per questo, il governo delle istituzioni che regolano la vita della comunità si associa indistricabilmente alla partecipazione al dibattito pubblico, alla presa di decisione, attraverso l'espressione del voto fondata idealmente sul dibattito ragionato e sul confronto di ragioni; in una parola, all'*argomentazione*, che qui definiamo provvisoriamente come dialogo idealmente ragionevole (ma si veda il paragrafo 2 per una definizione più completa). Il fondamento della democrazia ateniese nella Grecia antica era effettivamente il *lógos*, la parola ragionata, il ritrovarsi per una presa di decisione comune fondata sul confronto tra posizioni e ragioni. C'è quindi un rapporto indistricabile tra democrazia e argomentazione: la democrazia, in effetti, non è (o non è soltanto) il governo della maggioranza o il governo delle decisioni della maggioranza. Idealmente, vi è anche l'anelito a una decisione ben fondata, ragionata, radicata nel confronto con posizioni diverse – in una parola, nel dialogo argomentativo.

Il rapporto tra dialogo argomentativo e democrazia, tuttavia, non si limita agli spazi di dibattito pubblico istituzionalmente definiti; esso riguarda anche la vita personale di ciascuno. Nell'ambito della scuola, vale la pena di interrogarsi sulle possibili sorgenti della partecipazione demo-

cratica all'interno degli spazi di partecipazione al dialogo e al dibattito che la scuola offre. Le sorgenti della cittadinanza dinamica (Lupatini, 2021) e dell'impegno democratico possono trovarsi, in effetti, anche in spazi come quelli scolastici, meno mediatizzati, meno "visibili" ma che pure sono in un certo senso il primo alveo dell'impegno democratico fondato sul dialogo argomentativo. Non a caso, la Giornata internazionale della democrazia organizzata in SUPSI-DFA nel 2022 ha preso il titolo significativo "La democrazia a scuola: progettare spazi democratici e partecipativi". In questo contributo, in linea con il tema della Giornata della democrazia 2022, non affronteremo il rapporto tra argomentazione e democrazia in senso "classico", ovvero come ragionamento nel dibattito pubblico, ma svilupperemo la metafora della "progettazione di spazi", in questo caso spazi del dialogo argomentativo a scuola, intesi come strumento per apprendere e per fare esperienza di democrazia. Questo tipo di sguardo sul dialogo argomentativo interpersonale, peraltro, è vicino alle ricerche sull'argomentazione *collaborativa*, che è presente ormai da decenni in diversi contesti di comunicazione interpersonale, quali la risoluzione di conflitti o l'argomentazione dei bambini in famiglia e in contesti educativi (Perret-Clermont, 2015; Schwarz & Baker, 2017). In tutti questi ambiti, l'attenzione è spesso rivolta al *design* (quindi appunto la progettazione, o meglio la costruzione<sup>1</sup>) di spazi di argomentazione collaborativa, ovvero rivolta alla co-costruzione di idee e alla risoluzione comune di problemi piuttosto che alla distruzione eristica dell'avversario (si veda a questo proposito Greco, 2020).

La partecipazione democratica a livello di comunità più o meno locale è qualcosa che si può educare, come si educano la capacità e la disposizione verso l'argomentazione. La cittadinanza attiva e dinamica (Lupatini, 2021) e l'interesse per i temi del dibattito pubblico non si improvvisano al momento del voto e non si improvvisano, soprattutto, se in qualche modo non si sono esercitati durante l'infanzia, inclusa la prima infanzia, e l'adolescenza. Difficilmente una giovane cittadina o un giovane cittadino potrà crescere ripro-

---

1. Anche se *progettazione* traduce *design*, un termine che ho più volte usato in altre sedi (cf. Greco, 2018), preferisco il termine *costruzione* rispetto a *progettazione*, perché il primo lascia aperto quel margine di improvvisazione e di adattamento a problemi e soluzioni emergenti, che è tipico dell'interazione dialogica. In qualche modo, *progettare* è un'attività ancora astratta dal contesto (normalmente, si progetta a priori), mentre *costruire* è un lavoro concreto che, pur basandosi su un progetto, si sviluppa nella realtà dell'interazione.

nendo fiducia nel ragionare insieme attraverso il dialogo, nel vaglio critico degli argomenti altrui e propri, nell'ascolto e nella possibilità di farsi convincere da altri senza rimanere sconfitti come persona, alla ricerca del bene comune e della soluzione più ragionevole, se non avrà fatto lei stessa esperienza di questo "ragionare insieme" tra pari che è (idealmente) tipico dell'argomentazione.

Diventa quindi particolarmente importante il ruolo che giocano a scuola l'educazione all'argomentazione e soprattutto la costruzione di spazi di dialogo argomentativo in qualche modo "protetti", nei quali ciascuno possa sentire accolte la propria voce e le proprie ragioni.

Tenendo queste premesse come linee guida, il seguito di questo contributo è suddiviso in tre parti. Anzitutto, nel prossimo paragrafo, delinearò brevemente i tratti costitutivi del concetto di dialogo argomentativo, per poi discutere brevemente la possibilità concreta di costruire spazi per il dialogo argomentativo a scuola, che favoriscano l'educazione alla democrazia (terzo paragrafo). In chiusura, ci interroghiamo più da vicino sul ruolo degli adulti nella costruzione di spazi del dialogo.

### **Il dialogo argomentativo: tratti costitutivi**

Nell'introdurre il tema dell'argomentazione nel paragrafo precedente, si è detto che l'argomentazione è un dialogo in cui idealmente le parti trovano un accordo *fondato sulle ragioni, sul rispetto delle opinioni altrui* ma anche sul *vaglio critico* delle stesse, perché il rispetto dell'altro non equivale ad un'accettazione passiva a priori. L'atteggiamento argomentativo presuppone, per usare un termine di Jean Piaget, il *decentramento*, ovvero la capacità di accogliere il fatto che gli altri abbiano opinioni diverse dalle nostre, senza per questo doverle accettare immediatamente o acriticamente (Muller Mirza et al., 2009). Per usare una metafora, il decentramento si può immaginare pensando a una persona che alza gli occhi di fronte a un fiume e si accorge che c'è qualcuno sull'altra riva, che probabilmente vede il paesaggio in modo diverso. Prima di guardare il fiume, un istante prima di valutare chi si trovi nella posizione migliore e chi debba raggiungere l'altro, c'è un momento in cui, semplicemente, i due si guardano. Questo è il decentramento: riconoscere che l'altra persona è *collocata diversamente da me nello spazio metaforico del dibattito*; e non solo è legittimata ad esserlo ma, forse, stando ad ascoltare, potrò anche io *comprendere* (letteralmente, "prendere con me", "abbracciare completamente") qualcosa di

più attraverso la sua prospettiva. In seconda battuta, l'argomentazione include anche la capacità di cambiare idea e correggersi, nel caso si riconosca un'ipotesi più adeguata - un aspetto, quest'ultimo, che a ragione meriterebbe di essere riconosciuto come uno dei fondamenti del dibattito politico.

Nel delineare le caratteristiche principali del dialogo argomentativo, come abbiamo visto, emergono parole quali *confronto di ragioni*, *critica*, *decentramento*. Vorrei mettere in guardia contro una possibile ambiguità su questi termini. L'argomentazione viene talvolta fraintesa per un processo puramente cognitivo, mentre se ne trascura un aspetto fondamentale, ovvero la sua collocazione nel sociale. Talvolta si rimprovera all'argomentazione di essere "troppo razionale" come se la prospettiva argomentativa lasciasse fuori l'umanità per concentrarsi su una sorta di "calcolo" espresso con le parole; un calcolo che noi adulti troviamo freddo e che i ragazzi spesso trovano noioso, non interessante, come qualcosa che "non fa per loro". In realtà, non è così: l'argomentazione è un processo dove il cognitivo è inserito nel sociale, quindi nel dialogo tra persone, con tutto il carico della loro individualità, dei desideri, delle aspettative, delle passioni, degli interessi, dei valori, delle emozioni e del contesto culturale cui apparteniamo. A questo proposito, è utile citare un esempio storico di argomentazione fondata su emozioni, proposto da Cigada nel saggio *Les émotions dans le discours de la construction européenne* (2008). Come si evince da questo saggio, la costruzione del nucleo della comunità europea è avvenuta argomentando anche sulla base dell'emozione della *paura* che si ritornasse nuovamente a un conflitto armato come la Seconda guerra mondiale e sulla base della *speranza* nei confronti di uno scenario opposto, ovvero la possibilità di una convivenza pacifica tra i paesi segnati dal conflitto. Si può quindi argomentare in modo *ragionevole* sulla base di *sentimenti* come la paura e la speranza: quella paura e quella speranza che segnavano fortemente una generazione che aveva vissuto il conflitto mondiale (o due conflitti mondiali, in molti casi) diventavano un argomento per la costruzione di un progetto politico nuovo. Questa osservazione sulla profonda argomentatività dei sentimenti e delle emozioni è fondamentale perché non si pensi che, per educare i ragazzi all'argomentazione, si debba astrarre dalle loro passioni, dai loro interessi; al contrario, la persona di ciascuno di noi entra nel dibattito nella sua interezza e complessità, incluse le emozioni e le aspettative così come le esperienze personali.

## Costruire spazi di dialogo argomentativo a scuola

Nella breve riflessione fatta finora, abbiamo visto che il dialogo argomentativo prevede una serie di *condizioni*, che dipendono da diversi fattori relativi alle persone coinvolte, alle relazioni interpersonali con gli altri e al contesto istituzionale nel quale la discussione avviene. Non basta parlare per avere un dialogo autenticamente argomentativo.

Talvolta si tende a sottovalutare l'importanza di queste condizioni e a “pretendere” che l'argomentazione avvenga quasi spontaneamente, nella vita pubblica come in classe. Non è sempre così: in molte situazioni, occorre costruire pazientemente lo spazio per il dialogo argomentativo. Diversi studi hanno mostrato che, a livello personale e interpersonale, determinate condizioni psico-sociali sono necessarie per argomentare (per una sintesi, si veda Muller Mirza et al., 2009). Non a caso, il termine in tedesco per indicare la tesi che chi argomenta vuole sostenere è *Standpunkt* (ripreso anche nel calcio inglese *standpoint*) ovvero, alla lettera, il punto in cui si sta in piedi. Ora, se rimaniamo nella logica che questa metafora ci suggerisce, possiamo subito osservare che per stare ritti in piedi occorre un pavimento, occorre essere sicuri del suolo sul quale ci si alza (Greco, 2020). Questo non è sempre possibile e non è sempre facile in un contesto in cui sono coinvolte relazioni delicate tra giovani in crescita. A scuola, inoltre, i giovani sono consapevoli del fatto che il contesto implica una valutazione del loro rendimento; questo, talvolta, potrebbe incidere sulla libertà di esprimersi e, di conseguenza, sulla qualità del dialogo argomentativo, aldilà delle intenzioni dell'insegnante.

Chi insegna a scuola si trova nella condizione delicata e affascinante di avere l'opportunità di costruire spazi per il dialogo argomentativo non scontati. Per questa ragione, ho proposto la metafora della mediatrice o del mediatore come architetta (architetto) dello spazio del dialogo (Greco, 2020). Tipicamente, infatti, chi si occupa di architettura costruisce spazi per la fruizione altrui, ad esempio costruisce una casa che altri abiteranno. Analogamente, interagendo con le allieve e gli allievi, le persone adulte coinvolte nel processo educativo possono fare un passo indietro e verificare che le condizioni per la costruzione di spazi del dialogo siano realizzate nello spazio della scuola o della classe. Di seguito, si presentano alcuni spunti in questo senso, senza pretendere di esaurire il tema e le molteplici possibilità di interpretare il concetto di spazio del dialogo a seconda delle specificità dei livelli scolastici e delle classi concrete. In ogni caso, è importante:

- che si impari a non aggredire gli altri di fronte a un’opinione differente ma ad allenare la curiosità e domandare il *perché* delle affermazioni altrui, favorendo il proprio decentramento;
- che gli aspetti relazionali ed emotivi siano monitorati, perché eventuali sentimenti di vergogna e di appartenenza al gruppo non prendano il sopravvento;
- che si distinguano chiaramente gli spazi valutati da spazi argomentativi più liberi;
- che siano favorite attività di argomentazione collaborativa valorizzando non soltanto le capacità retoriche ma anche l’impegno a comprendere, a trovare fondamenti comuni, a valutare le fonti, a ragionare insieme su problemi aperti. La possibilità di valorizzare un atteggiamento autenticamente argomentativo dipende molto dal tipo di compiti e di situazioni che proponiamo in classe e dagli scopi che presentiamo. Per esempio, si possono immaginare forme di dibattito argomentativo<sup>2</sup> in classe in cui lo scopo sia quello di trovare una soluzione in comune e non di vincere rispetto all’avversario. Questa decisione porta con sé conseguenze importanti, per esempio rispetto al tipo di *ascolto* che va a favorire. In effetti, chi ascolta in un contesto competitivo, ascolta per controbattere, cercando il punto debole degli avversari; mentre chi ascolta in un contesto collaborativo, è invitato ad ascoltare per capire e cercare i punti forti nel discorso degli altri;
- che si propongano problemi aperti, in cui davvero ci si possa confrontare senza che i ragazzi siano incentrati sul tentativo di capire “cosa vuole sentirsi dire il docente”. Di conseguenza, domande come “quale posizione prendi sul tema dei corsi A e B nelle scuole medie?” (si veda l’esempio in Fumagalli, 2023) possono essere privilegiate, nella formulazione di attività orali o scritte, rispetto a domande che chiedono di commentare l’affermazione di un’autorità che ha già una posizione netta e argomentata;

---

2. La tradizione di studio dell’argomentazione come educazione al dibattito pubblico e alla cittadinanza partecipata ha dato origine storicamente alla pratica del *dibattito*, che in Inghilterra e poi nei paesi anglofoni è sempre rimasta viva, in diretta continuità con la disputa e le forme dialogiche antiche e medievali. Nell’Europa continentale, le società dedite al dibattito e il ruolo del dibattito nell’ambito educativo sono tornati prominenti in epoca più recente. In Ticino, è attiva *La gioventù dibatte* (<https://gioventudibatte.ch/chi-siamo/>, si veda Sonzogni, 2022), che trae ispirazione dal progetto *Jugend debattiert*, fondato nel 2001 in Germania (<https://www.jugend-debattiert.de/>).

- che si impari a gestire il tempo secondo la dinamica del *kairós*. Questo termine del greco antico rinvia al tempo inteso come “momento adatto”, occasione. La classe è una comunità, dove non tutto può essere affrontato e risolto immediatamente; a volte, occorre tempo per tornare sulle divergenze, occorre avere le condizioni necessarie per il dialogo. Questo è un punto molto importante, di cui tante volte mi sono trovata a discutere con genitori e insegnanti di bambini anche piccoli: il fatto che non sempre si riesce ad argomentare non significa che l’argomentazione non sia possibile in assoluto; significa piuttosto che occorre attendere i momenti adeguati, secondo la dinamica del *kairós*, costruendo lo spazio del dialogo.

Rispetto agli spunti qui accennati, la scuola è un ambito privilegiato per la costruzione di spazi di dialogo argomentativo, perché è un ambito protetto, dove la discussione può essere progettata e co-costruita dalle docenti insieme agli studenti e alle studentesse.

### **Il posizionamento dell'adulto**

Se c'è una sfida che si apre a partire da quanto detto finora è quella di ricordare che, negli spazi per il dialogo argomentativo, anche chi è adulto è chiamato a mettersi in gioco. Lo spazio dialogico, per i giovani, non è solo lo spazio di poter dire qualcosa ma anche lo spazio di poter avere un'opinione talvolta divergente, di poter mettere in discussione l'opinione delle persone adulte, anche di aprire nuove discussioni, magari rimettendo in questione aspetti che l'adulto implicitamente dava per scontati (Schär, 2021). In fondo, spesso i giovani agiscono in questo modo: non stanno nei confini della discussione impostata dagli adulti ma tornano sulle premesse implicite, date per scontate, per ridiscutere proprio quello che per noi era ovvio. Anche i comportamenti di aperta contestazione spesso possono nascondere un tentativo di argomentazione come *esplorazione di mondi possibili* (Iannaccone et al., 2019). Tale esplorazione può anche includere una sorta di sfida più o meno consapevole da parte dei ragazzi, volta a verificare da quali premesse (quali valori, quali scopi) gli adulti di fatto si muovono e se certe regole sono valide per tutti. In questo processo, l'adulto ha, da un lato, la funzione di mediatore informale, di architetto del dialogo. D'altro canto, nello svolgersi della discussione, non ha a priori la possibilità di chiamarsi fuori dalla critica, dal passaggio delle sue stesse ragioni al vaglio delle domande e delle obiezioni altrui. Anche per gli

adulti, si tratta di ascoltare e accettare, cambiare attraverso il dialogo.

A questo proposito, vorrei citare una ricerca pubblicata alcuni anni fa e relativa a un caso avvenuto in una scuola di lingua albanese in Svizzera – quindi, una scuola che non sostituiva ma che era frequentata accanto al programma scolastico standard. La docente aveva intenzione di presentare un'attività argomentativa e aveva preparato un dibattito sull'inquinamento. Nel farlo, aveva portato alcune immagini, tra le quali quella di un cassonetto della pattumiera strapieno. Ai ragazzi si chiedeva di discutere dell'inquinamento, ragionando fra l'altro sul luogo dove quell'immagine poteva essere stata scattata. Ora, poiché l'immagine in questione non era verosimilmente stata scattata in Svizzera, il dibattito andava necessariamente a concentrarsi su altri paesi. In questo contesto, uno dei ragazzi probabilmente interpretò la scelta delle immagini come una critica implicita nei confronti del suo paese di provenienza. Questo ragazzo si mise a contestare le scelte della docente, sostenendo che l'inquinamento non è solo un cassonetto strapieno, ma anche le industrie; “e le industrie sono presenti anche in Svizzera”<sup>3</sup> Naturalmente, questo intervento finiva per mettere in qualche modo in discussione l'intera attività preparata dalla docente come base e cornice del dibattito argomentativo. La docente riportò allora la classe entro la cornice del dibattito che era stata da lei proposta a priori, per far svolgere quell'attività (Greco et al. 2017), di fatto impedendo al ragazzo di portare avanti la sua linea di discussione, che si sarebbe spostata dai binari previsti.

Sebbene questa situazione sia comprensibile in certi casi, per esempio per mancanza di tempo o necessità di seguire un programma, ci si può comunque chiedere se sia ideale. Rispetto a quanto detto prima, è importante che non vada perduta (dove possibile, seguendo la dinamica del *kairós*) la possibilità degli allievi di andare oltre ciò che è già programmato dai docenti e di portare in discussione ciò che ritengono interessante. In altre parole, è importante che anche da giovani si possa partecipare all'argomentazione a pieno diritto, senza essere soltanto “ripetitori” o “reagenti” rispetto a un'azione iniziata da altri, preservando anche uno spazio per aprire le proprie discussioni argomentative (si veda Rocco, 2023, per un esempio in questo senso, relativo alla scuola dell'infanzia).

---

3. La traduzione in italiano è mia e sintetizza diversi passaggi ripresi da Greco, Mehmeti e Perret-Clermont (2017, p.203).

## Per una sintesi conclusiva

Questo contributo ha voluto offrire, senza pretese di esaustività, alcune riflessioni sulla costruzione del dialogo argomentativo a scuola, partendo dalla fiducia che ho nel fatto che il contesto scolastico possa essere, come dicevo all'inizio, sorgente e culla della democrazia. La scuola ha la funzione di uno spazio protetto (protetto in ragione dell'azione degli insegnanti, degli adulti), in cui è possibile esplorare come funziona il confronto fondato su ragioni, senza dimenticare gli aspetti sociali ed emotivi. A volte si parla della scuola come "palestra" di argomentazione; io preferisco ricordare che i momenti scolastici di autentico confronto argomentativo e democratico non sono un allenamento per un futuro impegno democratico ma sono essi stessi momenti di esperienza di democrazia. Non quindi un allenamento per una vita che avviene fuori ma una vita in sé stessa, cioè un'esperienza di cosa significa ascoltare, essere ascoltati, ragionare insieme per prendere decisioni ben fondate. Queste esperienze rimangono nel tempo, andando a contribuire all'identità delle cittadine e dei cittadini che partecipano a momenti di democrazia a tutti i livelli della vita sociale.

## Bibliografia

- Cigada, S. (2008). *Les émotions dans le discours de la construction européenne*. EDUCatt.
- Greco, S. (2018a). Designing dialogue: Argumentation as conflict management in social interaction. *Tranel*, 68, 7-15. <https://www.revue-tranel.ch/article/view/2842/2545>
- Greco, S. (2020). *Dal conflitto al dialogo: Un approccio comunicativo alla mediazione*. Maggioli.
- Greco, S., Mehmeti, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2017). Do adult-children dialogical interactions leave space for a full development of argumentation? *Journal of Argumentation in Context*, 6(2), 193 - 219. <https://doi.org/10.1075/jaic.6.2.04gre>
- Iannaccone, A., Perret-Clermont, A.-N., & Convertini, J. (2019). Children as investigators of Brunerian "possible worlds". The role of narrative scenarios in children's argumentative thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(4), 679-693. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09505-3>
- Fumagalli, E. (2023). *Il dibattito come tecnica didattica nell'insegnamento della geografia per mobilitare la competenza del pensiero critico*. Tesi di Master, SUPSI, DFA.

- Lupatini, M. (2021). Questions socialement vives dans l'enseignement d'une géographie à visée citoyenne et mobilisation de la pensée critique et de la pensée spatiale. *BISGLg*, 77, 143-157. <https://doi.org/10.25518/0770-7576.6539>
- Perret-Clermont, A.-N. (2015). The architecture of social relationships and thinking spaces for growth. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social relationships in human and social development* (pp. 51-70). Palgrave MacMillan.
- Rocco, L. (2023). *Il consiglio di cooperazione come spazio per il dialogo argomentativo: Argomentazione spontanea alla scuola dell'infanzia*. Tesi di Bachelor, SUPSI, DFA.
- Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In N. Muller Mirza, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 67-90). Springer.
- Schär, R. G. (2021). *An argumentative analysis of the emergence of issues in adult-children discussions*. John Benjamins.
- Sonzogni, C. (2022). La democrazia è dibattito e partecipazione. In A. Plata & M. Lupatini (Eds.), *A scuola di democrazia: Sfide e opportunità dell'educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia per la Scuola ticinese. Democrazia e Scuola*, 1, pp. 49-55. DFA, SUPSI.



## 1.2 Educazione democratica e educazione alla cittadinanza: la scuola come spazio di costruzione dell'identità

di *Antonella Nuzzaci*, Professoressa ordinaria di pedagogia sperimentale,  
Università degli Studi di Messina

### **Introduzione**

La questione dell'educazione democratica, della sua natura, della sua funzione e del suo statuto, ha attraversato tutta la storia dell'Occidente, prendendo avvio soprattutto con il processo di democratizzazione culturale e con l'affermarsi della democrazia in Europa. Ogni epoca si è occupata del risveglio della coscienza e delle competenze del cittadino, oltre che della preoccupazione di quest'ultimo di difenderle. La democrazia guarda alla diversità, alla tolleranza, all'apertura al cambiamento e al riconoscimento dell'errore, massimizzando le opportunità di autodeterminazione e lasciando alle persone la libertà di scegliere leggi e governi. Il processo democratico può dirsi, dunque, un modo per promuovere lo sviluppo umano e la crescita della responsabilità personale, fornendo anche i mezzi migliori per proteggere e promuovere interessi condivisi (Diamond, 1999, p. 3).

La democrazia implica che le decisioni che interessano un gruppo o una comunità nel suo insieme siano assunte da tutti i suoi membri e che ciascuno di questi abbia uguali diritti nel prendere parte a tali decisioni. Uno Stato, infatti, è democratico nella misura in cui i suoi cittadini (bambini, giovani e adulti) partecipano ai processi decisionali (Beetham & Boyle, 1995), ma a condizione che sussistano elementi quali: i diritti, ovvero l'insieme di diritti tutelati e comuni a tutti gli individui; la partecipazione, ovvero il libero coinvolgimento degli individui nel processo decisionale; l'equità, ovvero il trattamento equo e paritario di individui e gruppi; le scelte informate, ovvero gli strumenti per assumere decisioni basate su informazioni e ragioni rilevanti (Davies, Harber, & Schweisfurth, 2002, pp. 4-9).

Il ruolo primario dell'educazione democratica è, dunque, quella di soddisfare nella società l'esigenza di preparare ogni individuo a partecipare attivamente e responsabilmente alla gestione dei processi democratici che vanno a beneficio della collettività. Sviluppare una cultura dei diritti e delle responsabilità richiede però agli individui l'apprendimento di un corpus di conoscenze, competenze e valori e il coinvolgimento diretto e quotidiano nei processi democratici a tutti i livelli.

L'importanza per gli individui di avere ideali democratici, a partire dall'istruzione, è allora una condizione per raggiungere il legittimo status di cittadini capaci di partecipare alla vita politica (Vorhaus, 2005). In questo senso, aiutare gli studenti a scuola a conseguire le abilità necessarie per esercitare la "piena cittadinanza" significa promuovere in loro capacità di autodeterminazione (Wood et al., 2004) e competenze di coordinamento delle esperienze di apprendimento nell'arco di tutta la vita, attraverso programmi, strategie (Wehmeyer & Schalock, 2001, p. 4) e azioni democratiche. Si evidenzia subito una relazione tra democrazia e cittadinanza, che suggerisce come queste siano due dimensioni a cui possono ricondursi precisi obiettivi di istruzione, che riguardano la capacità di quest'ultima di promuovere l'indipendenza, l'interazione costruttiva con gli altri, l'azione socialmente intenzionale, responsabile e consapevole, e di consentire la piena partecipazione sociale degli individui alla comunità di appartenenza, predisponendo una varietà di opportunità esperienziali e ambienti, scolastici e comunitari, che mettano in grado l'allievo di acquisire l'*habitus di cittadino democratico*, capace di agire democraticamente, a scuola come in famiglia e nella società. In ciò si afferma e si rafforza il legame tra democrazia e cittadinanza attiva, dove quest'ultima, intesa come forma di partecipazione alla società civile, comunitaria e/o politica, è caratterizzata dal rispetto reciproco tra gli individui, dalla non violenza e dalla conformità ai diritti umani (Hoskins, 2006), all'interno della quale possono distinguersi diverse componenti morali, legali, etiche, identitarie e cosmopolite (Kennedy et al., 2008, p. 53) attraversate da fini di giustizia, prosperità e pace.

L'importanza della funzione svolta dai processi democratici in educazione trova debita collocazione nelle politiche dell'istruzione, soprattutto in quelle avviate e promosse dall'Unione Europea e dall'OECD fin dalla definizione della strategia di Lisbona, che ha posto, nel marzo del 2000, l'istruzione e la formazione al centro dei programmi da perseguire per il raggiungimento

di precisi obiettivi culturali, economici e sociali, ricorrendo alla definizione dei livelli di riferimento delle prestazioni medie europee sull'istruzione e sulla formazione (Allmendinger, Ebner, & Nikolai, 2010), volti a diminuire l'analfabetismo e la povertà educative, anche sul piano della riduzione delle percentuali di quindicenni con scarso rendimento nell'alfabetizzazione alla lettura, della quota media dei giovani che abbandonano la scuola e del completamento dell'istruzione superiore. La persistenza delle disuguaglianze sociali nell'istruzione, come il fatto che i figli di genitori più ricchi ed istruiti tendano a fare meglio a scuola rispetto ai bambini provenienti da famiglie meno privilegiate, è rimasta una caratteristica costante negli anni con tendenza difficile da invertire all'interno dei sistemi educativi di tutto il mondo, anche quando obiettivo comune a tutti i Paesi è stato quello di ridurre al minimo qualsiasi impatto negativo relativo allo status socio-economico sul rendimento scolastico degli studenti.

L'idea di una scuola per tutti è espressione profonda del pensiero democratico, la quale appare però ancora disattesa. Il processo di costruzione della democrazia esige, infatti, una vera riforma dell'istruzione, che implica la misurazione precisa del compito dello Stato e delle sue politiche educative.

Lo sviluppo fiorente dell'istruzione è necessario per garantire nella società l'esercizio della libertà e per combattere le disuguaglianze, oltre che per sostenere quell'equilibrio egualitario in grado di assicurare a tutti i cittadini le stesse opportunità. In ciò risiede la ragione della sua forza e del suo valore, quale strumento idoneo a perseguire la giustizia sociale, poiché l'uguaglianza tra i cittadini impone che questa sia culturale e sociale, oltre che giuridica e politica. Credere nell'istruzione vuol dire credere nella formazione dell'uomo, la quale gli consente di agire democraticamente nella società contrastando le diverse forme di povertà educativa e le discriminazioni. Tuttavia, la misurazione della democrazia e degli apprendimenti democratici (Nuzzaci, 2021) rimane un fatto complesso e per sua natura multidimensionale che coinvolge tratti, fattori, approcci e contesti, richiedendo l'uso di descrittori e indicatori di diversa natura e senza i quali è difficile comprendere cosa significhi effettivamente democrazia all'interno dell'esperienza educativa (Davies, 1995).

### **Cultura democratica e disuguaglianze**

Non rimane che chiedersi allora quale tipo di accesso ai diritti culturali e all'istruzione venga garantito agli individui all'interno delle "società demo-

cratiche”, in cui continuano a persistere profonde disuguaglianze, e quale tipo di interventi, “misure e pratiche democratiche” possano assicurare l’esercizio di tali diritti, a partire dai contesti scolastici. Le pratiche democratiche nell’istruzione sono in profondo rapporto con la qualità dell’istruzione. L’accesso ai diritti è, dunque, importante per tutte le categorie di persone, specie per quelle più deboli o particolarmente vulnerabili, se si vuole realmente consentire loro di essere libere di esercitare i propri diritti e le proprie responsabilità, di fare le proprie scelte e di avere il controllo sulla propria vita e sul proprio futuro.

In virtù della persistenza delle disuguaglianze, l’istruzione democratica rimane ancora una pratica fortemente “dimezzata”, che necessita un impegno civico che si realizza solo quando le azioni e le pratiche educative sono specchio di politiche democratiche reali, che mettono in grado di sfuggire ai circoli viziosi di povertà e perseguano principi di equità. Essa finisce per essere una “pratica minoritaria” quando non riesce a offrire a tutti gli studenti un’esperienza organizzativa efficace e autenticamente democratica nella realtà scolastica, quando non persegue fini di benessere individuale e sociale e di sviluppo idoneo dal punto di vista cognitivo, socio-emotivo ecc., facendo sopravvivere nell’istruzione modelli autoritari dominanti, come si osserva costantemente, per esempio, nel caso della valutazione e dell’*assessment*, dove continuano a permanere nell’uso forme, modi e strumenti inappropriati.

In una società dove le capacità alfabetiche si espandono e la nozione di alfabetizzazione si amplia fino a comprendere non solo la lingua, ma anche tutti gli altri linguaggi che dominano la società globale, modificando i processi di *literacy* tradizionali in quadri interpretativi più complessi (*multiliteracies*) (Nuzzaci, 2011), i divari si ampliano producendo delle “voragini culturali”, soprattutto laddove già persistevano pesanti disuguaglianze. Da qui è comprensibile pensare che non esista democrazia senza *literacy* o, meglio, senza *multiliteracies*.

L’educazione democratica esige, dunque, oggi un ampliamento dei repertori alfabetici che divengono funzionali, quando essa si concentra sul modo in cui le abilità vengono applicate in modo pertinente e quando essa è trasformativa, in quanto processo attivo di apprendimento che coinvolge consapevolezza sociale e riflessione critica, all’interno di un continuum di competenze che fa sempre più riferimento all’importanza di essere “ampiamente letterati” (UNESCO, 1978; 1979) in un processo di continuità e prossimità educativa.

Il carattere poliedrico della democrazia a scuola evidenzia la necessità di andare oltre una logica delle risorse materiali per valutarne le caratteristiche in funzione dell'idea di riuscire a imparare a essere cittadini, fornendo istruzione di qualità a tutti e ad alti livelli, la quale è connessa a fattori sociali, culturali e istituzionali, che svolgono ruoli chiave nel determinarla, in termini di benessere economico, competenze e inclusione sociale.

### **L'istruzione come spazio di identità civica**

La cittadinanza attiva come parte integrante dell'educazione democratica e ampiamente riconosciuta e citata dai documenti della Comunità Europea richiama l'idea di apprendimento permanente. La sua definizione implica, in primo luogo, la necessità di capire che cosa si intenda per "cittadino" e per "cittadino europeo" e, in secondo luogo, quali siano le condizioni per garantirne una formazione adeguata e un apprendimento democratico, non solo attraverso l'istruzione, ma anche attraverso la vita e per tutta la vita (Hoskins, 2006), accrescendo l'integrazione tra apprendimenti formali, informali e non formali e assicurando l'accesso ad un'ampia gamma di risorse educative, culturali, alfabetiche e sociali.

Diffusamente rievocata nelle moderne società democratiche e messa al primo posto dalle politiche educative nazionali ed europee (Joris & Agirdag, 2019) per promuovere una coesistenza armoniosa e uno sviluppo reciprocamente vantaggioso delle persone e delle comunità in cui queste vivono, l'educazione alla cittadinanza (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017) viene intesa come uno strumento della democrazia per aiutare gli studenti a diventare cittadini attivi, informati, consapevoli, desiderosi e capaci di assumersi la responsabilità di se stessi a favore della comunità a livello nazionale, europeo e internazionale. Ciò pone immediatamente la questione dell'importanza di una sua sistematizzazione nell'istruzione (Bombardelli & Codato, 2017) in tutti i paesi europei, a tutti i gradi e livelli, in considerazione del fatto che essa può contribuire a promuovere l'*empowerment* e il "benessere civico" e ad arginare derive estremiste di qualsiasi tipo (Nuzzaci & Rizzi, 2021).

La democrazia porta con sé un modo di vivere, ovvero un corpus di principi, ideali, valori e pratiche, che si espande costantemente in portata e in profondità di significati, rimandando a "voci" diverse e tutte legittime (partecipazione, diritti, scelte informate, consapevolezza, risoluzione dei conflitti).

ti, tolleranza, responsabilità ecc.), impregnata di quella cittadinanza multicultural democratica (Szelényi & Rhoads, 2007, p. 27), che guarda alla scuola come luogo di:

- rispetto dei diritti umani di tutti gli attori (allievi, insegnanti ecc.);
- riconoscimento della dignità e del valore di ciascun allievo;
- istruzione di qualità elevata considerata come “diritto”;
- confronto in cui è richiesto il contributo di tutti gli attori (insegnanti, allievi ecc.) che sono chiamati ad adempiere volontariamente alle proprie responsabilità, considerando l’istruzione un bene comune (Nuzzaci, 2021)

Essa è, dunque, un processo che richiede il possesso di un insieme di competenze, in cui la dimensione interculturale, la questione dei diritti e la consapevolezza critica giocano ruoli salienti per scardinare il paradigma etnocentrico nella formazione, destrutturando pregiudizi e decostruendo stereotipi, a favore di quello pluricentrico che guarda alla valorizzazione della varietà e della variabilità culturale come ad una grande ricchezza.

Emerge un quadro ricco di interconnessioni tra istruzione, cittadinanza e democrazia, in cui i potenziali cambiamenti nelle pratiche educative sono determinati soprattutto dall’elaborazione di politiche atte a identificare e a rimuovere le barriere che impediscono di adottare approcci democratici nell’istruzione e modelli di equità nella gestione dei processi educativi.

La capacità dell’istruzione di essere democratica e di riuscire a sviluppare processi democratici positivi nella società pone al centro del dibattito il rapporto tra pratiche e competenze civiche (Hoskins et al., 2008) quali elementi fondativi dell’identità civica. In questa accezione l’istruzione appare il “seme” e il “fiore” dello sviluppo umano (Nuzzaci, 2022).

Affinché le scuole possano migliorare al proprio interno attività e forme democratiche (Freire, 2011) è indispensabile che riescano a creare opportunità formative per tutti e assicurino la partecipazione attiva, significativa e piena di tutti i membri di una certa comunità. La “democratizzazione” dell’istruzione presuppone forme effettive di progettazione, di gestione e di organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento e della scuola, che interessano il clima, gli stili, i microprocessi, la programmazione, la sensibilità e i fattori di efficacia culturale atti a sostenere politiche scolastiche

trasparenti, integre e riflessive per mettere in condizione tutti gli attori di dare il proprio contributo al sistema formativo e alla società civile.

Il suggerimento che ci proviene dalla letteratura è quello di preparare adeguatamente gli insegnanti a svolgere il ruolo di “agenti democratici” a scuola e di costruire processi di insegnamento-apprendimento equi, ma quello che ci proviene da Freire (2011) è legato soprattutto alla promozione di pratiche democratiche in cui si debbano:

- riconoscere pensieri e sentimenti degli studenti (attori e destinatari principali dell’azione formativa), tenendo conto delle loro prospettive e delle loro esperienze;
- usare pensieri ed esperienze degli studenti per sviluppare il curriculum;
- incoraggiare e mostrare agli studenti come tradurre pensieri ed esperienze passate per apportare cambiamenti significativi nelle comunità di cui fanno parte.

Il ruolo della partecipazione sociale, politica attiva e dell’impegno civico non può essere sottovalutato nello sviluppo della cittadinanza attiva, soprattutto nel rapporto formale-non/in-formale, tanto che l’*International Civic and Citizenship Education Study 2016* ha rivelato come in molti paesi la cittadinanza e l’educazione civica si realizzino proprio attraverso diversificate forme di partecipazione ad attività di vita sociale (Schulz et al., 2016a; 2016b; Ainley, Schulz, & Friedman, 2013) e di azioni degli individui nelle loro comunità di appartenenza, operando a qualsiasi livello e in qualsiasi contesto comunitario e passando dalla consapevolezza all’impegno fino all’influenza (Schulz, 2023 p. 32). Emerge in altri studi come la diversità culturale e la varietà curricolare, la capacità di tradurre il pensiero democratico in azioni e pratiche concrete, le strategie per accrescere l’impegno civico e la promozione degli ideali democratici, siano le sfide comuni che la maggior parte dei paesi si trovano a fronteggiare quando trattano i problemi della cittadinanza al fine di implementare l’azione democratica di sistema e accelerare i progressi a livello micro (Nuzzaci, Natalini, & Rizzi, 2021). Se è vero, infatti, che il quadro generale appare mutato in positivo (ICCS, 2022), molte sono ancora le questioni che rimangono aperte e solo prospettiche. Centrale rimane ancora, peraltro, il problema della formazione degli insegnanti, in fase iniziale e in servizio, alle competenze e al sapere “civico” che possano consentire di soddisfare pra-

tiche “standard accettabili di democrazia”, interrompendo quel ciclo “autoritario” che si propaga dal livello inferiore al livello superiore delle istituzioni educative (Davies, 2002).

### Competenze democratiche, pensiero critico e civico

Da quanto sopra affermato, le competenze democratiche appaiono centrali nell’intersezione con dimensioni quali l’educazione democratica, l’istruzione di qualità, l’uguaglianza delle opportunità e l’equità; e a tali generi di competenze viene oggi riconosciuta una funzione chiave a carattere trasversale.

Un modello concettualmente organico che riguarda le competenze democratiche, richieste agli individui per funzionare come cittadini democraticamente e interculturalmente competenti, è quello abbracciato dal Consiglio d’Europa (Council of Europe, 2016), che richiama l’attenzione degli insegnanti su abilità considerate centrali per consentire agli studenti di agire come cittadini democratici competenti ed efficaci.

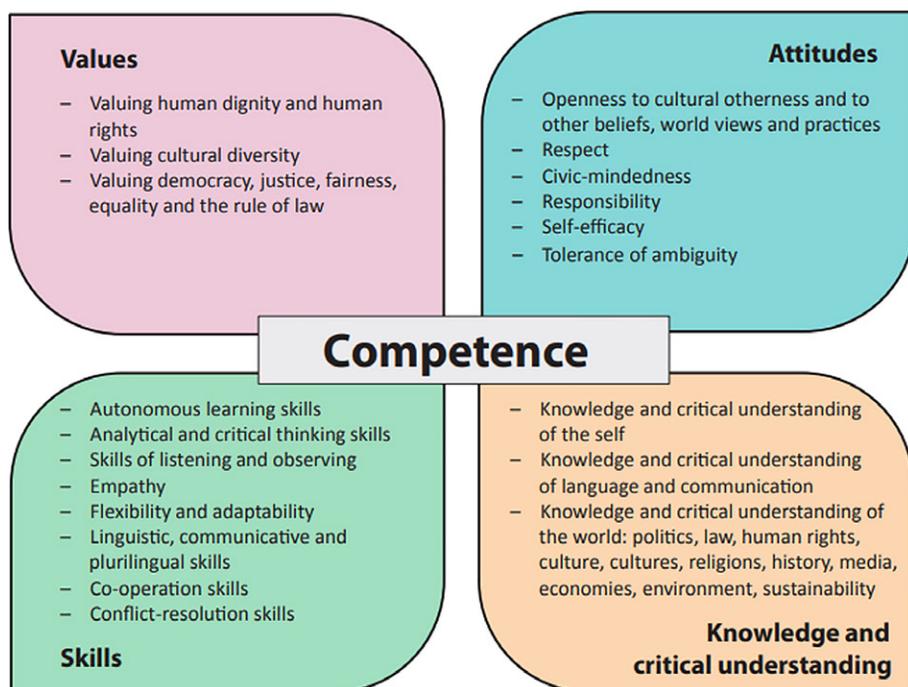


Figura 1. *Modello di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2016, p. 7)

Queste venti competenze, che la letteratura di settore ha poi progressivamente implementato, sono suddivise in valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensione critica e si trovano riassunte schematicamente nella Figura 1. All'interno del contesto della cultura democratica e del dialogo interculturale, il modello delinea un profilo culturale di cittadino che agisca in modo competente quando risponde alle richieste, alle sfide e alle opportunità che si presentano nelle situazioni democratiche e interculturali in modo appropriato ed efficace, mobilitando e mettendo in campo alcune o tutte queste competenze.

Da qui emerge come cultura democratica e democrazia richiedano una formazione critica che è alla base delle forme educative e della formazione iniziale e continua degli insegnanti, oltre che dei modi di pensare e di comunicare che riguardano la responsabilità degli individui nel gestire la comprensione e la propria azione nel mondo nell'intento di collaborare con gli altri e di dare un significato all'identificazione e alla risoluzione dei problemi, anche quelli più complessi. In questo senso, Orłowski (2011) auspica che l'istruzione possa divenire un luogo di "resistenza e speranza" che doti l'individuo di abilità critiche e di ordine superiore (Council of Europe, 2016; Eurydice, 2017; Nuzzaci, 2021), che, come insieme di competenze cognitive trasferibili a diversi contesti e domini di vita (Davies & Barnett, 2015, p. 89), sono determinanti per lo sviluppo e per la promozione delle capacità di valutazione, indagine e giudizio.

Tuttavia, le pratiche di insegnamento raramente si concentrano sulla coltivazione di tali competenze negli studenti (Tang, 2016), poiché scarsamente presenti anche nella formazione degli insegnanti. Ciò solleva questioni di carattere generale sulla formazione degli insegnanti e sul ruolo che la consapevolezza critica (Nuzzaci, 2011) e il pensiero critico svolgono nel rafforzamento degli apprendimenti democratici, compresi quelli civici, quali risorse altamente apprezzate, desiderabili e sempre più essenziali (Facione, 1990).

E questa riflessione solleva pure questioni di carattere generale sul ruolo che il pensiero critico svolge, propositivo e autoregolato, che si traduce nella capacità di interpretare, analizzare, valutare e fare inferenze, così come di portare a supporto del giudizio elementi probatori, concettuali, metodologici, criteriologici o contestuali su cui tale giudizio si basa. Come strumento di indagine e di pensiero auto-diretto, auto-disciplinato, auto-controllato e auto-correttivo, esso è parte integrante del corredo delle competenze di citta-

dinanza e richiede uno sforzo persistente nell'esaminare qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza civica alla luce delle prove che la supportano e delle ulteriori conclusioni a cui tende, presupponendo una comunicazione efficace e la capacità di riconoscere i problemi, di trovare mezzi praticabili per affrontarli, di raccogliere e organizzare le informazioni rilevanti

La formazione critica è, dunque, alla base delle prime forme di democrazia, le quali costituiscono oggi le fondamenta delle istituzioni.

Il pensiero critico, quale giudizio mirato e autoregolamentato, che si traduce nella interpretazione, nell'analisi, nella valutazione e nell'inferenza, nonché nella spiegazione delle considerazioni probatorie, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa il giudizio stesso, può dirsi un essenziale strumento di indagine, veicolante un tipo di pensiero auto-diretto, auto-disciplinato, auto-controllato e auto-correttivo, che richiede uno sforzo persistente per esaminare qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce delle prove che lo supportano e delle ulteriori conclusioni a cui tende. Esso presuppone una comunicazione efficace e una capacità di riconoscere i problemi, di trovare mezzi praticabili per affrontarli, di raccogliere e di organizzare le informazioni pertinenti, e coinvolge almeno tre dimensioni (Glaser, 1941): un atteggiamento disponibile a considerare in modo ponderato i problemi e i temi che rientrano nella gamma delle esperienze; una conoscenza dei metodi di indagine e del ragionamento logico; una certa abilità nell'applicazione di tali metodi. In tal senso, esso è legato al pensiero civico, che riguarda la capacità che hanno le persone di partecipare a un dialogo pubblico e, dunque, di rivolgere un certo impegno critico nei confronti delle questioni che vanno oltre la dimensione esclusivamente personale. Il pensiero civico, quindi, prepara all'azione civica ed è connesso all'impegno che spinge verso di essa per produrre un impatto sulla comunità ed è strettamente interrelato con il miglioramento del pensiero critico quando proietta l'individuo verso la riflessione e il dialogo, inducendolo a esaminare criticamente un problema e a descrivere un piano d'azione per affrontarlo, a valutare prospettive e punti di vista, a considerare diverse soluzioni ed avanzare ipotesi circa eventuali impatti e a coinvolgere in tale processo i membri della comunità.

La capacità di alimentare il rapporto tra le due forme di pensiero, interconnesse dalla riflessione critica, ha come obiettivo lo sviluppo di una "identità civica democratica", che può essere concepita come una dimensione dell'educazione alla cittadinanza che vive all'interno di una scuola democratica e dei

suoi risultati. Essa, richiedendo una riflessione attiva e una sperimentazione sulla realtà, può ricondursi a ciò che Dewey chiamava “prova morale” (Dewey, 1910), la quale esige un impegno civico fondato su variegata esperienze e su opportunità di apprendimento che, attraverso una discussione attiva delle scelte e delle loro possibili conseguenze, possano indurre gli studenti ad investire energie in una società migliore e più equa.

Le due forme di pensiero, sopra ricordate, richiamano l'attivazione di abilità di ordine superiore e mettono in relazione cognizione, comportamenti e atteggiamenti atti a permettere agli individui di trasformarsi in “agenti civici”, che agiscono entro una democrazia multiculturale diversificata. Le implicazioni per l'apprendimento sono notevoli, poiché se tali acquisizioni venissero adeguatamente stimolate e implementate potrebbero mettere in grado tutti coloro che fanno parte della comunità scolastica di coltivare l'identità civica democratica attraverso il pieno coinvolgimento di tutti coloro che ne fanno parte, i quali apportano un'ampia varietà di interpretazioni a qualsiasi “dilemma etico”. Questo perché l'identità civica, come ogni altro status dell'identità, si sviluppa nel contesto delle strutture personali, sociali, culturali, politiche ed economiche reali all'interno di una data società o comunità, esplicandosi come un aspetto del sé deliberatamente scelto e messo in atto nella riflessione attiva e nella capacità di esperire e trasformare la cultura. Lo sviluppo dell'identità civica a scuola deve essere posto al centro della professionalità dell'azione insegnante, quale obiettivo della formazione, per rendere docenti e studenti cittadini coinvolti, responsabili, consapevoli, coraggiosamente impegnati nella loro comunità, ovvero pienamente umani.

Al fine di migliorare le politiche e le pratiche educative, in linea con gli obiettivi e i valori democratici, incentrarsi sulla costruzione dell'“identità civica” nell'istruzione coinvolge l'acquisizione di specifici modi di pensare, di sentire, di ragionare, di essere e di agire eticamente, a partire proprio dalla formazione scolastica democratica di bambini e di giovani. A seguito dell'importanza attribuita alla promozione della partecipazione attiva e critica degli studenti alla governance scolastica, la prospettiva maggiormente accreditata sembra oggi quella di favorire l'assunzione di un *habitus civico* capace di edificare una cultura dell'istruzione democratica e di dare luogo ad un clima di classe aperto (Knowles & Di Stefano, 2015), dove l'identità civica diviene elemento fondante di una educazione alla cittadinanza incentrata sullo sviluppo di un sé civico.

## Il pensiero critico e civico nel progetto internazionale #ShareEU

Gli studi diretti a comprendere le percezioni degli studenti circa l'importanza dell'apertura al confronto in aula su tempi e problemi e i risultati ottenuti nelle esperienze civiche suggeriscono di incentrare a scuola l'attenzione sulla creazione di climi di d'aula aperti e rispettosi degli individui (Manganelli, Lucidi, & Alivernini, 2015; Barber, Sweetwood, & King, 2015). Questo comporta una trasformazione delle relazioni e degli ambienti sul piano educativo, che consentano allo studente/cittadino di assumere un ruolo centrale nei processi di istruzione, ma anche "politico" (Schulz *et al.*, 2008), partecipando ai processi decisionali relativi a scelte e azioni autonome, deliberative, critiche e riflessive, come bene evidenziato dal Progetto internazionale #ShareEU - *Shaping of the European Citizenship in the Post-Totalitarian Societies project. Reflections after 15 Years of EU Enlargement* (Nuzzaci & Rizzi, 2020). Teso a comprendere i processi sociali democratici in atto nell'UE, dopo la fine dei regimi autoritari e totalitari, il progetto ha prestato particolare attenzione al valore dell'educazione democratica e dell'educazione alla cittadinanza, quali strumenti per la costruzione di una futura responsabilità comune europea. In esso il pensiero critico è divenuto snodo centrale per una "scienza dell'insegnamento" in grado di qualificare l'intervento didattico sul piano civico, rendendo la scuola spazio di reale confronto democratico.

Il progetto ha fatto emergere la necessità di coltivare:

- il *pensiero critico*, le cui componenti e dinamiche costituiscono la base della competenza civica, in termini di esercizio critico e responsabilità civica, tanto che la maggioranza dei paesi europei promuove l'"esercizio della capacità di giudizio" da parte degli studenti a tutti i livelli (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017);
- il *pensiero civico*, che rimanda a quelle abilità richieste all'individuo per partecipare e impegnarsi, come cittadino pienamente responsabile, nella società, includendo la capacità di comunicazione personale, la conoscenza dei sistemi politici, la capacità di pensare criticamente alla vita civica e politica (Comber, 2005), la preoccupazione per i diritti e il benessere degli altri, la responsabilità sociale, la tolleranza e il rispetto e la fiducia nella capacità di rispettare e fare la differenza.

I risultati mostrano come questi generi di pensiero entrino a far parte di una

relazione che possa essere considerata chiave ed interdipendente per la formazione iniziale e continua degli insegnanti e una strategia per educare gli studenti alla cittadinanza, che può essere didatticamente impiegata per consentire loro di interiorizzare e di rafforzare le acquisizioni di ordine civico. Una delle esplorazioni condotte nell'ambito del Progetto dal team italiano sulle convinzioni e sugli atteggiamenti dei cittadini nei confronti dell'integrazione europea, dell'educazione alla democrazia e alle competenze di cittadinanza, evidenzia come gli insegnanti siano convinti dell'importanza di costruire il pensiero critico e civico a partire dalla condivisione del proprio sguardo civico con l'allievo, in una prospettiva di sviluppo che metta al centro la consapevolezza e l'apprendimento per tutta la vita e la ricerca dei significati in ogni aspetto che riguarda l'esistenza nell'idea e nello sforzo di vivere una esistenza eticamente corretta. Tale esplorazione, avvalorata dagli altri risultati delle altre indagini, testimonia come l'educazione alla democrazia coinvolga molte sfere dell'esistenza umana e richieda che l'individuo venga formato all'esercizio e alla pratica della vita civile. Ciò rende maggiormente chiaro come tali questioni siano strettamente legate ai diritti umani e politici, consentendo di operare una distinzione tra chi può dirsi cittadino e chi non lo è.

Nel Progetto #ShareEU la pratica democratica a scuola viene concepita come pratica di vita civile e di cittadinanza, legata alla dialettica tra diritti e doveri, che presuppone la responsabilità del cittadino di acquisire i diritti civili (votare, rispettare le leggi ecc.), in una idea di *justice-oriented*. In questa chiave interpretativa, essa è stata esaminata in ciò che essa apporta all'esperienza educativa (Hattam & Zipin, 2009) e al modo di lavorare con la diversità e la differenza, a partire dal funzionamento di relazioni corrette e rispettose (Crawford, 2010).

Dal punto di vista della formazione, il problema delle pratiche di educazione democratica deve essere affrontato su piani diversi:

- disciplinare, ovvero come dominio specifico;
- culturale, ovvero per la funzione che svolge sul piano della formazione e della costruzione dei profili della popolazione;
- didattico, ovvero come sapere "civico" insegnato;
- curricolare, ovvero come corredo di competenze di cittadinanza richieste in rapporto agli obiettivi e ai contenuti disciplinari;
- politico, ovvero per le scelte politiche adottate nell'istruzione miranti a risolvere il "conflitto organizzato" tra visioni democratiche diverse, approcci culturali ecc.

La responsabilità di formare il cittadino riguarda, dunque, molto da vicino l'istruzione, la quale deve necessariamente incentrarsi su una riflessione politica, sociale e culturale più generale se vuole riempire di senso ruolo e azione del sapere civico a scuola. Così, l'esercizio civico della responsabilità del "cittadino consapevole" sottintende in linea di principio quello del pensiero critico, ossia delle abilità di ordine superiore (Geertsen, 2003) e dell'elevata capacità di ragionamento, che lo aiutano ad affinare le capacità, anche di tipo inferenziale, contribuendo così a sostenere una educazione democratica quale scenario di orchestrazione di abilità di diversa natura. Come processo di giudizio ragionato, il pensiero critico costituisce, infatti, uno snodo importante e un processo diretto a valutare sistematicamente le informazioni ingannevoli da quelle affidabili, a distinguere tra fatti e opinioni, e a trarre inferenze basate su evidenze, caratterizzato da abilità fini, che si concentrano su un modo di pensare riflessivo e produttivo e di valutare evidenze. Pertanto, l'obiettivo principale dell'educazione democratica nella scuola non può che essere quello di insegnare agli allievi come pensare piuttosto che cosa pensare, motivandoli e spingendoli alla partecipazione.

Insegnare a pensare criticamente (Ten Dam & Volman, 2004) e in modo civico implica un processo sistematico di formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti allo sviluppo del pensiero critico e civico e alla loro interrelazione per far sì che possano essere parte di un corredo organico di acquisizioni tale da promuovere competenze di democratiche, di cittadinanza e civiche negli allievi, fornendogli concrete opportunità per esercitarle e predisponendo ambienti di apprendimento per praticare l'agire critico in un'ottica civica. La responsabilità per la qualità della pratica civica determina l'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti positivi verso la democrazia, a livello globale e locale, e non può essere disgiunta dalla capacità di partecipare alle pratiche sociali e culturali della comunità di cui i cittadini fanno parte.

### Riferimenti bibliografici

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 encyclopedia: approaches to civic and citizenship education around the world*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Allmendinger, J., Ebner, C., & Nikolai, R. (2010). Education in Europe and the Lisbon Benchmarks. In Alber, Jens/ Gilbert Neil (Ed.), *United in diversity? United in diversity? Comparing social models in Europe and America* (pp. 308-327). Oxford University Press.

- Barber, C., Sweetwood, S. O., & King, M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, 18(2), 197-216.
- Beetham, D., & Boyle, K. (1995). *Introducing democracy: 80 questions and answers*. Polity Press.
- Bombardelli, O., & Codato, M. (2017). Country Report: civic and citizenship education in Italy: Thousands of Fragmented Activities Looking for a Systematization. *Journal of Social Science Education*, 16(2), 73-85.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing education for development: International organizations and education for all*. Routledge/Falmer.
- Comber, M. K. (2005). *The effects of civic education on civic skills. Fact sheet*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Crawford, K. (2010). Active citizenship education and critical pedagogy. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 811-824). Springer.
- Davies, L. (1995). International indicators of democratic schools. In C. Harber (Ed.), *Developing democratic education* (pp. 106-115). Education Now Books.
- Davies, L. (2002). Possibilities and limits for democratisation in education. *Comparative Education*, 38(3), 251-266.
- Davies, L., Harber, C., & Schweisfurth, M. (2002). *Democracy through teacher education*. CIER/CfBT.
- Davies, M., & Barnett, R. (Eds.) (2015). *The Palgrave Handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Diamond, L. (1999). *Developing Democracy. Toward Consolidation*. The Johns Hopkins University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Annexes: National Information and Websites*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Facione, P. A. (1990). *Thinking critically*. Prentice Hall.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi* (1970). Gruppo Abele.
- Geertzen, H. R. (2003). Rethinking thinking about higher-level thinking. *Teaching Sociology*, 31(1), 1-19.

- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Teachers College.
- Harbison, F., & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower, and economic growth: strategies of human resource development*. McGraw-Hill Book Co.
- Hattam, R., & Zipin, L. (2009). Towards pedagogical justice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 297-301.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. CRELL.
- Hoskins, B., Campbell, J., & D’Homber, B. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
- Joris, M., Agirdag, O., In search of good citizenship education: a normative analysis of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). *European Journal of Education*, 54(2), 287-298.
- Kennedy, G. E., Judd, T., Churchward, A., & Krause, K. (2008). First Year Students’ Experiences with Technology: Are they really Digital Natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Knowles, R. T., & Di Stefano, M. (2015). International citizenship education research: an annotated bibliography of research using the IEA ICCS and IEA CIVED Datasets. *Journal of International Social Studies*, 5(2), 86-118.
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2014). Partecipazione civica attesa degli adolescenti: il ruolo della conoscenza civica e delle convinzioni di efficacia. *Giornale dell’adolescenza*, 37(5), 632-641.
- Nuzzaci, A. (2022). L’istruzione come pratica democratica e spazio di identità civica: “seme e fiore” dello sviluppo umano. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 99-114). Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (Ed.) (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un’idea di multiliteracy*. Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (2020). Cittadinanza, Educazione, Diritti: progettare gli spazi democratici e partecipativi. Il Progetto #ShareEU / Citizenship, Education, Rights: designing democratic and participatory spaces. *The #ShareEU Project*. Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (Eds.) (2021). *Cittadinanza europea, Costituzione e Diritti: l’educazione come strumento di democrazia - European Citizenship, Constitution and Rights: Education as an Instrument of Democracy*. Pensa MultiMedia s.r.l.
- Orlowski, P. (2011). *Teaching about hegemony: race, class and democracy in the 21st Century*. Springer.

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Eds.) (2016b). *ICCS 2016 technical report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer.
- Szelenyi, K., & Rhoads, R. (2007). Citizenship in a global context: the perspectives of international graduate students in the United States. *Comparative Education Review*, 51(1), 25-47.
- Tang, L. (2016). Exploration on cultivation of critical thinking in college intensive reading course. *English Language Teaching*, 9(3), 18-23.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- UNESCO (1978). *Towards a methodology for projecting rates of literacy and educational attainment*. UNESCO (Current Surveys and Research in Statistics, No. 28).
- UNESCO (1979). *Records of the General Conference Twentieth Session (Vol. 1 - Paris, 24 October to 28 November 1978)*. United Nations.
- UNESCO-UNODC (2019). *Global Citizenship Education for the Rule of Law*. UNESCO Division for Peace and Sustainable Development Section for Global Citizenship and Peace Education.
- Vorhaus, J. (2005). Citizenship, competence and profound disability. *Philosophy of Education*, 39(3), 461-475.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8-16.



## 1.3 Educazione e nonviolenza: quali direzioni di lavoro?

di *Gabriella Falcicchio*, docente e ricercatrice, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

L'area di studio, di pensiero e di pratiche legate alla tradizione nonviolenta è tanto poco conosciuta quanto estesa e aperta a moltissime possibilità di sperimentazione. Anzi, la sua connaturata "sperimentalità" (Gandhi, 2022) rende la nonviolenza protesa su un futuro inedito da inventare (Dolci, 1969), nella coralità dei contributi di tutti gli esseri venuti alla vita (Capitini, 2022).

Questo fa sì che possiamo far confluire nell'educazione sia il grande, multiforme e dinamico patrimonio che si lega esplicitamente a questa tradizione, sia quanto delle culture umane si qualifichi in modo intimo come nonviolento, pur non assumendone una definizione esplicita (Pontara, 2008). In quanto "aperta al tu di Tutti", secondo l'espressione che Aldo Capitini associa all'educazione, come alla religione o alla rivoluzione (ovvero alla politica), la visione/pratica nonviolenta disegna un legame essenziale con la democrazia, concepita in una forma che sappia coniugare libertà degli individui e giustizia sociale, istanze prettamente liberali con istanze socialiste. Il connubio tra dottrine considerate quasi antitetiche si deve storicamente proprio al dialogo filosofico-politico tra Aldo Capitini e Guido Calogero, che in un momento molto fecondo del dibattito antifascista a ridosso della Seconda guerra mondiale, insieme ad altri intellettuali-militanti-attivisti, elaborarono il *Manifesto del Liberal-socialismo* (1940). Nel *Manifesto* emergeva chiaramente una visione della democrazia come garanzia tanto di libertà (a cominciare dalla libertà di pensiero ed espressione politica) per ciascuno quanto di equità per tutti, in cui ogni cittadino/a partecipa attivamente e in prima persona alla costruzione della vita comunitaria e le risorse vengono ridistribuite secondo il controllo dei cittadini stessi. Se nel 1942, quando fu fondato il *Partito d'Azio-*

ne, Capitini prese le distanze da Calogero e chi vi confluì, esprimendo la sua personale perplessità sia verso la forma partitica (che irrigidiva e rischiava di bloccare il dinamismo tipico del movimento) sia verso un antifascismo violento e armato, egli tuttavia non rinunciò a quella che fu una delle più interessanti forme di sperimentazione della democrazia diretta nel periodo successivo alla Liberazione: i Centri di Orientamento Sociale (COS), nei quali venivano praticati i principi del *potere di tutti*, del *potere dal basso* e del *controllo dal basso* (Capitini, 1969), ovvero una forma di democrazia diretta, in piccole comunità decentrate con funzioni di discussione e dibattito assembleare, ma anche di investigazione e di controllo del lavoro istituzionale, di proposta. Simili a consigli di quartiere, i COS hanno animato la vita di alcune città italiane, prime tra tutte Perugia, la città di Capitini, per qualche anno, in quella fase di passaggio molto delicata che è stata la fine della dittatura e l'avvento della repubblica. Questa esperienza/esperimento ha mostrato con chiarezza la possibilità di concretizzazione del pensiero aperto al tu di tutti, la “nonviolenza in azione”, nel costruire la cittadinanza democratica e ha riproposto la centralità dell'educazione in questo percorso, apparentemente paradossale, di “democratizzazione delle democrazie”, che, in questo momento di preoccupante fascinazione verso l'autoritarismo anche in Europa, si mostra tutt'ora accidentato e mai scontato.

Nella visione capitiniana, la democrazia è addirittura insufficiente, essa deve mettersi in moto verso l'*omnicrazia*, aprirsi alla *massima comunità pensabile* e per farlo c'è bisogno di un profondo rinnovamento (che è processo permanente) etico e spirituale, di approfondimento interiore e di condivisione sentita con gli altri dei valori della nonviolenza. In altre parole, c'è bisogno di un minuzioso, accurato, amorevole lavoro educativo.

Si torna al punto iniziale, educazione e nonviolenza, e per semplificare si possono immaginare 4 direzioni di lavoro, la cui distinzione è più metodologica che pratica. Nella concreta azione educativa, sono e vanno tenute unite.

### **L'educazione nonviolenta**

Questa locuzione interroga su quanto è violenta l'educazione sia sul piano relazionale, sia sul piano dei contenuti e delle routine, delle pratiche che, dietro l'abitudine, nascondono forme implicite di oppressione, di abuso di potere, di costrizione, ovvero dispositivi di potere volti al disciplinamento e al controllo (Foucault, 2014). Essa vuole decostruirli per offrire modalità relazionali

e comunicative rispettose, accoglienti e valorizzanti, con l'attenzione a non nuocere, a non distruggere. Come ha argomentato nella sua lunga carriera clinica e intellettuale A. Miller (1987), chi è nella relazione educativa è spesso inconsapevole degli automatismi sedimentati nelle proprie memorie corporee, ereditati dall'educazione ricevuta. I processi di rimozione dei propri traumi relazionali occultano alla coscienza modalità d'azione che emergono solo quando vengono attivate in situazione. In quel momento è difficile rendersi conto che i propri atti prendono forma dall'eredità nascosta nel nostro inconscio e sono in contraddizione con le pur nobili teorie studiate e sposate su un piano razionale-intellettuale. Per poter decostruire la propria violenza educativa e saper discernere la violenza nei contesti, è necessario un lavoro profondo e permanente di osservazione, che tuttavia non è, nemmeno questo, soltanto intellettuale. È un lavoro emotivamente impegnativo, perché richiede l'incontro con il bambino che abita in ciascun adulto, un incontro non distratto né superficiale, ma intimo e soprattutto compassionevole. Significa incontrare il dolore, la rabbia, il lutto che abbiamo subito, spesso senza poterli attraversare perché negati o repressi, o perché subiti senza poter opporre resistenza, per via della tenera impalcatura infantile. Di quella violenza incistata nel trauma possiamo diventare complici, riproducendola, se non c'è un processo di coscientizzazione. Si tratta di un impegno faticoso, umile, modesto, tenace e perseverante, che, mentre si sviluppa, consente di illuminare con fasci di luce nuova le zone della realtà rimaste cieche e che man mano diventano scomode, chiedono di essere liberate e rigenerate.

Partire da sé (secondo la celebre pratica del femminismo) e dall'intimo contatto con la propria biografia si integra con la possibilità di utilizzare le lenti culturali che il pensiero e gli studi nonviolenti hanno prodotto. Per riconoscere la violenza e trasformarla, ad esempio, la quadripartizione di Johan Galtung (2014) in violenza fisica, psichica, strutturale e culturale offre uno schema prezioso di lettura. Sebbene la nostra civiltà abbia fatto enormi passi in avanti negli ultimi decenni in merito alla delegittimazione della violenza fisica, un implicito diffuso è che una certa dose di violenza sia necessaria, che distruggere in tutto o in parte l'integrità fisica e psichica di un individuo o della collettività faccia parte, almeno in taluni casi, di un "male necessario". Le zone d'ombra che ottenebrano la percezione della violenza fisica, che pure è la più riconoscibile si moltiplicano quando si parla di violenza psichica, che è intangibile e si può negare con relativa facilità. Ancor più complesso diventa

il discorso se entriamo nel ginepraio della violenza strutturale, ovvero nelle forme di distruttività nascoste nelle norme, nelle routine, nelle strutturazioni formali, nei protocolli. Nelle istituzioni come la scuola, questo tipo di violenza è percepita poco e con fatica, come poco è percepita la violenza culturale, ovvero l'insieme delle costruzioni culturali che tendono a legittimare, in modo esplicito o implicito, la violenza come ovvia, normale, "naturale", finanche desiderabile. Basta aprire a caso un manuale di storia per rendersi conto che il postulato silenzioso è che la Storia è storia di guerre, storia di ricchi e potenti e di lotte per il potere, come se negli intervalli tra le carneficine la storia non proceda, non accada nulla, non avvengano fatti che portano il destino umano e del pianeta verso direzioni di evoluzione. La tradizione non-violenta, come ricorda G. Pontara (2006), sostiene invece "una filosofia della storia secondo cui le grandi conquiste umane sono state realizzate nonostante l'uso della violenza armata, più che non grazie all'impiego di essa" (p. 604), ma per poter alimentare questo tipo di prospettiva abbiamo bisogno di scorgere la violenza culturale nascosta dentro un libro. Dobbiamo indossare lenti nuove che ci diano nitidezza e precisione di sguardo.

### **L'educazione alla nonviolenza**

La locuzione copre l'educazione all'azione nonviolenta: un aspetto chiave del discorso, infatti, è la formazione alla nonviolenza, che richiama ambiti molto interessanti e trascurati anche nel mondo dell'attivismo, ovvero le tecniche. La nonviolenza non è solo un ideale e non è mai vagheggiamento, ma chiede anche di conoscere e imparare modi di agire, individuali e collettivi, volti al cambiamento. Esiste una tradizione molto ricca anche da questo punto di vista, messa a punto da Gandhi e perfezionata dagli attivisti afroamericani intorno alla figura di M. L. King, poi confluita in estesi campi di ricerca e sperimentazione riguardo alla gestione dei conflitti, sia a livello interpersonale, sia a livello intergruppi, fino a giungere alle controversie internazionali. Esiste un aspetto pragmatico, strategico e tattico, dell'azione nonviolenta, che richiede formazione e disciplina rigorosissima. Ne dà contezza ampiamente nei suoi volumi G. Sharp (1985; 1986; 1997), raccogliendo e sistemando le tecniche di tutta la tradizione di opposizione e dissenso e declinandole in chiave nonviolenta. In Italia, decenni prima, le aveva portate Aldo Capitini (1967), mentre recentissimo è il volume scritto dal formatore americano per l'antonomasia, J. Lawson jr. (2022), che progetta e organizza l'addestramento di

migliaia di giovani per le campagne antisegregazioniste, dedicando la sua esistenza, ancora oggi, alla disseminazione di un patrimonio di competenze ancora troppo poco studiato.

Esiste un livello di apprendimento della nonviolenza attiva, inoltre, che si intreccia con la quotidianità ed è vicinissimo a chiunque voglia trovare un punto da cui cominciare. È la comunicazione nonviolenta, interessante e utile a rendere più calda ed empatica ogni nostra relazione. Abbiamo elaborato conoscenze ampie: la comunicazione nonviolenta di Marshall Rosenberg (2003); il sistema Maggiore-minore di Pat Patfoort (2012); la comunicazione ecologica di Jerome Liss (2016); le curve del conflitto e i modi dell'auto-aiuto nelle organizzazioni di Friedrich Glasl (2019); il metodo Trascend per la gestione di conflitti di Johan Galtung (2014). Con questi e altri strumenti si può praticare un vero e proprio allenamento alla nonviolenza attiva a cominciare dalle relazioni prossime, quotidiane. Nelle relazioni educative sarebbe fondamentale che tutte le persone coinvolte – anche le professionalità non direttamente coinvolte come personale ausiliario, amministrativi, autisti... – acquisiscano consapevolezza e abitudini comunicative nonviolente.

### **L'educazione con la nonviolenza**

La tradizione nonviolenta offre moltissimi contenuti interessanti, in grossa parte assenti nei libri di testo. Essa ha innanzitutto una storia affascinante, piena di personalità ed eventi storici che accendono la curiosità di bambini e ragazzi. Di Tolstoj, ad esempio, si studia solo la letteratura, ma si ignora la svolta esistenziale che lo portò a rivoluzionare la sua vita, ad assumere una precisa visione della letteratura e a diventare uno dei padri dell'educazione popolare e della nonviolenza. Pochi sanno che Gandhi e Tolstoj ebbero una corrispondenza (Bori, Sofri, 1985) o che Gandhi passò per l'Italia nel 1931, invitato da Mussolini, che incontrò a Roma (Sofri, 1988). Non si conosce quasi per nulla la figura di Aldo Capitini, nei dipartimenti universitari non si studia più la maieutica di Danilo Dolci (se mai si fosse davvero studiata). Né si ha contezza di come vennero condotte le campagne per i diritti degli afro-americani negli anni '50 e '60, come se tutti questi temi fossero di nicchia, destinati a specialisti di un'area a parte rispetto a quel che davvero serve per vivere (ovvero lavorare, amministrare l'utile, nella miserrima declinazione neoliberalistica). Introdurre questi contenuti nello studio dei giovani significa offrire loro un'altra storia, fatta non – o non solo – di guerre e stragi, ma di

lotte di liberazione e riconoscimento di diritti condotte con un altro alfabeto relazionale, di ideali che non sono restati nell'immaginazione, ma si sono tradotti in azione efficace.

Sia in tempo di pace sia durante i conflitti, c'è chi "trama la pace" (Bravo, 2013), lavora minutamente per evitare le morti, ridurle, sventarle. A volte si tratta dei grandi leader come quelli che consacrano alla modernità la nonviolenza, come Gandhi e M. L. King, a volte attivisti e attiviste che insieme a loro hanno nutrito le azioni, a volte persone che non si riferiscono a una tradizione e agiscono per iniziative sparse, ordinarie, anonime. Anche se non è facile ricostruire la storia della nonviolenza e del sangue risparmiato, proprio perché di tante azioni poco spettacolari non abbiamo notizia, tuttavia ne esistono moltissime che hanno bisogno di trovare cittadinanza nella cultura diffusa e nella formazione dei giovani. Nei mesi da marzo a giugno 2022, ad esempio, una ricerca condotta da ICIP (International Catalan Institute for Peace) e Novact ha registrato, attraverso interviste, 235 azioni di resistenza civile e non armata in Ucraina, in grado di ritardare l'avanzata russa e creare un clima di coesione nella popolazione. Uno spazio generativo che è stato abortito dalla propaganda, ma che è esistito e mostra come nel flusso degli eventi si sviluppi un controcanto, che si dipana intrecciato a quella condotta con le armi e con i media.

Offrire l'accesso a queste conoscenze alle nuove generazioni significa contribuire a fortificare la loro impalcatura di uomini e donne del domani, un'impalcatura che così può fondarsi sulla robustezza della speranza concreta in un mondo diverso.

### **L'educazione per la nonviolenza**

I punti precedenti confluiscono in una visione educativa rivolta alla costruzione condivisa di un futuro di liberazione per tutti, il *punto di arrivo comune* nella visione di Aldo Capitini. Educare per la nonviolenza significa mantenere viva la tensione verso quel punto, alimentare la fiamma della persuasione, la *coscienza appassionata della finitezza*. Si tratta di costruire una cultura diffusa della non-distruttività, di dare un nome alle azioni costruttive perché le parole della nonviolenza diventino lessico abituale, anima, fermento, senza venirne usurate e sbiadite. Si tratta di rintracciare nei campi del sapere e della conoscenza, del pensiero e della storia questa lingua comune, questa *koiné* umana troppe volte sommersa dal frastuono della violenza.

Come ho voluto evidenziare in precedenza (Falcicchio, 2022), l'anima non-violenta del mondo appartiene alla storia umana e si può rintracciare nei tanti saperi che abbiamo prodotto, specialmente nell'ultimo secolo e mezzo.

Si tratta di conoscenze che dai campi più disparati sembrano raccontare una narrazione comune, nuova anche sul piano epistemologico e fondata sul primato di quella che Bateson chiama "la struttura che connette". Mentre la civiltà che ha coniugato aggressività economica e politica (il capitalismo, oggi nella versione più violenta del neoliberalismo) con aggressività conoscitiva (il positivismo) cerca di rimanere a galla spingendo il piede sull'acceleratore, l'epistemologia ecologica, sistemica e complessa apre nuovi orizzonti tanto nel campo del sapere quanto nella vita civile. E lo fa in un processo ampio e aperto di disvelamento, di risveglio – mi piacerebbe dire – dalle nebbie di una civiltà che finora ha assunto la distruzione a matrice dell'evoluzione. Tante scoperte che arrivano a partire dal secondo dopoguerra raccontano di un mondo la cui metaregola è la relazione, la connessione, il legame: dal concetto di simbiosi al micelio, dai neuroni specchio al microbiota, dalla PNEI (psiconeuroendocrinoimmunologia) all'epigenetica, ci stiamo muovendo verso una coscienza più profonda dell'essere. Popolata da un'infinita varietà di esseri la cui trama di relazioni (di interdipendenza, peraltro) consente la sopravvivenza e la salute di tutti, la realtà vista così, si rivela molto meno bellicosa e bellica nel suo svilupparsi: la cooperazione (che Capitini chiamava *compresenza*) ne diventa la cifra principale, non la competizione, di cui invece è infarcito il lessico abituale della contemporaneità, non solo a livello politico, ma anche – spesso in modo automatico – a livello educativo.

Portare a livello di consapevolezza diffusa una visione nonviolenta significa nutrire queste piste di conoscenza che oggi confermano le intuizioni, gli ideali, i valori di uomini e donne che, da profeti, hanno speso la loro esistenza per aprire l'orizzonte che oggi, anche grazie a loro, ci appare molto più vicino e praticabile.

L'educazione rappresenta il luogo ideale nel quale è possibile coniugare e corroborare vicendevolmente conoscenze, tensioni ideali, visioni del futuro, progettazioni, tecniche e metodi trasformativi che mettano al centro il gandhiano *sarvodaya*, il benessere di tutti, la capitiniana *omnicrazia* e la novità possibile di una civiltà più lenta, più profonda, più gentile di cui ha parlato e per cui ha operato Alexander Langer. Questo grande e fecondo patrimonio umano porta contenuti, ispirazioni, valori, ma anche theory windows che

consentono di leggere criticamente una civiltà profondamente distruttiva, violenta, bellicosa, diseguale e iniqua lungo tutte le traiettorie (di genere, classe, origine, orientamento sessuale, età, abilità, religione..) e come tale ancora antidemocratica. Grazie a quelle finestre teorico-pratiche è altrettanto possibile interpretare il movimento evolutivo del nostro mondo verso il tu-Tutti e sostenerlo con la persuasione e la tenacia necessarie.

### Riferimenti bibliografici

- Bori, P. C., & Sofri, G. (1985). *Gandhi e Tolstoj. Un carteggio e dintorni*. Il Mulino.
- Bottaccioli, F. (2014). *Epigenetica e psiconeuroendocrinoimmunologia. Le due facce della Rivoluzione in corso nelle scienze della vita*. EDRA.
- Bravo, A. (2013). *La conta dei salvati. Dalla Grande Guerra al Tibet: storie di sangue risparmiato*. Laterza.
- Capitini, A. (1995). *Origine, caratteri e funzionamento dei C.O.S. s.e.*
- Capitini, A. (1969). *Il potere di tutti*, a cura di N. Bobbio. La Nuova Italia.
- Capitini, A. (2022). *La compresenza dei morti e dei viventi*, a cura di G. Falcicchio, D. Taurino. Libreria Editrice Fiorentina.
- Capitini, A. (1967). *Le tecniche della Nonviolenza*. Feltrinelli.
- Dolci, D. (1969). *Inventare il futuro*. Laterza.
- Falcicchio, G. (2022). *L'atto atomico della nonviolenza. Educazione, relazioni, stili di vita: Aldo Capitini e la tradizione nonviolenta*. La Meridiana.
- Falcicchio, G. (2010). "Pensiero e azione nonviolenti: la partecipazione dal basso che tramuta la vita della polis", in L. Carrera (a cura di), *Fare o non fare politica*, Guerini, 55-67.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Einaudi.
- Gandhi, M. K. (1996). *Teoria e pratica della nonviolenza*, trad. it. Einaudi.
- Gandhi, M.K. (2022). *La storia dei miei esperimenti con la verità*, trad. it. Discovery Publisher.
- Kropotkin, P.A. (2020). *Il mutuo appoggio. Un fattore dell'evoluzione*, trad. it. Eleutheria.
- Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, trad. it. Bollati Boringhieri.
- Pontara, G. (2006). Nonviolenza. In Bobbio, N., & Matteucci, N., & Pasquino, G. (a cura di). *Dizionario di politica* (pp. 601-608). De Agostini.
- Pontara, G. (2008). Note sulla nonviolenza come azione e come pensiero. *Parolechiave*, 4, 1-21.

- Rosenberg, M. B. (2003). *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*, trad. it. Esserci.
- Patfoort, P. (2014). *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*, trad. it. Pisa University Press.
- Glasl, F. (2019). *Auto-aiuto nei conflitti. Modelli, esercizi, metodi*, trad. it. Editpress.
- Galtung, J. (2014). *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, trad. it. Pisa University Press.
- Liss, J. (2016). *La comunicazione ecologica. Manuale per la gestione di gruppi di cambiamento sociale*, trad. it. La Meridiana.
- Sharp, G. (1985). *Politica dell'azione nonviolenta. Potere e lotta*, trad. it. Edizioni Gruppo Abele.
- Sharp, G. (1986). *Politica dell'azione nonviolenta. Le tecniche*, trad. it. Edizioni Gruppo Abele.
- Sharp, G. (1997). *Politica dell'azione nonviolenta. La dimanica*, trad. it. Edizioni Gruppo Abele.
- Stamets, P. (2011). *Mycelium Running: How Mushrooms Can Help Save the World*. Ten Speed.
- Daza Sierra F. (2022). *Ukrainian Nonviolent Civil Resistance in the Face of War. Analysis of trends, impacts and challenges of nonviolent action in Ukraine between February and June 2022*. [https://novact.org/wp-content/uploads/2022/10/ENG\\_VF.pdf](https://novact.org/wp-content/uploads/2022/10/ENG_VF.pdf)



## 1.4 L'associazionismo studentesco: una possibile forma di partecipazione?

di *Sonia Castro Mallamaci*, professoressa aggiunta di didattica della storia, DFA-SUPSI

### **Democrazia e partecipazione**

In un testo divenuto oramai un classico, per la sua lucidità e attualità, l'intellettuale Norberto Bobbio presentava un'efficace sintesi degli studi sulla democrazia, il filo conduttore della sua più vasta riflessione sui temi della filosofia del diritto e della politica. Note sono al riguardo le riflessioni intorno alla definizione minima di democrazia, imperniata su un insieme di regole che stabiliscono chi è autorizzato a prendere le decisioni collettive e con quali procedure. Secondo Bobbio l'ideale della democrazia coincide con la partecipazione che, se estesa a tutti i livelli della società, consente di passare dalla democrazia ideale a quella reale. Secondo il principio che le decisioni andrebbero prese al livello più basso in termini di vicinanza con l'oggetto in discussione, la partecipazione degli studenti alla vita scolastica o universitaria può a pieno titolo fornire uno spunto di riflessione in merito a una possibile forma di partecipazione, considerando l'associazionismo studentesco e la sua evoluzione storica un paradigma di tale tentativo consapevole di democratizzare le istituzioni formative da parte della componente studentesca (Bobbio, 1984).

### **L'associazionismo studentesco alle origini**

Se consideriamo la storia dell'associazionismo studentesco, sia nei diversi contesti nazionali e locali, sia nel contesto internazionale, è possibile affermare che il fenomeno è connaturato all'origine delle stesse università in Europa. La presenza degli studenti nelle università non fu affatto secondaria allo stesso processo di fondazione delle prime università, se pensiamo ai raggrup-

pamenti di studenti in epoca medievale che diedero origine ai primi *studium*. Non a caso anche la storiografia negli ultimi decenni ha dedicato un'attenzione sempre maggiore alla storia degli studenti e delle comunità studentesche. Non solo gli studenti sono stati anche oggetto di iniziative museali, come nel caso del Museo europeo degli studenti, istituito presso l'Università degli studi di Bologna con lo scopo di favorire la conoscenza e lo studio del mondo studentesco, ripercorrendo il ruolo che lo studente ha ricoperto all'interno dell'Università e nella società (<https://sma.unibo.it/it/il-sistema-museale/museo-europeo-degli-studenti-meus>). Al fine di coordinare le ricerche sulla tematica nel contesto italiano è nato il Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (CISUI - <https://centri.unibo.it/cisui/it>), finalizzato alla storia e alla conoscenza delle università italiane nelle sue diverse componenti, e quindi anche attraverso l'analisi di quella studentesca. Anche in Svizzera l'interesse si è concretizzato in iniziative scientifiche, come nel 1984, anno in cui è stata fondata l'Associazione svizzera per la storia delle società studentesche, con finalità analoghe al CISUI (Ehinger, 2013).

L'associazionismo studentesco fu d'altronde alle origine della nascita delle stesse università in Europa. Nell'arco dei secoli le forme associative studentesche crearono una tradizione, che fu, di volta in volta, rielaborata e adattata al contesto sociale, politico e culturale di riferimento: dalle *universitates scholarium* ai raggruppamenti degli studenti originari da una medesima regione o diocesi, le *nationes*, dalla federazione internazionale di stampo massonico, la *Corda Fratres* (Mola, 1999), diffusa tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, ai numerosi gruppi goliardici ancora oggi presenti nelle università europee (Università Di Bologna, 1995, p. 13).

Nata a Torino il 15 novembre 1898, la *Corda Fratres*, ebbe tra i suoi presidenti e soci, Angelo Fortunato Formiggini, Giovanni Pascoli e Guglielmo Marconi. L'associazione promosse convegni ispirati ad un'universale fratellanza studentesca e ad un ideale di pace e solidarietà tra le nazioni. Fratellanza, pacifismo e progresso, ideali largamente diffusi alla fine dell'Ottocento, furono adottati dalla popolazione studentesca e rielaborati in funzione di un progetto politico di affratellamento dei popoli, che toccava soprattutto agli italiani, fautori del Risorgimento, trasformare in forza operante (Mola, 1999; Università Di Bologna, 1995).

Di lì a poco i campi di battaglia e le trincee della Grande guerra avrebbero inferto un duro colpo alla "grande illusione" d'inizio secolo, vanificando

grandi sforzi e speranze e condannando una generazione ad anni di profonda disillusione.

### **La rinascita ottocentesca della goliardia**

L'esperienza medievale, alla quale seguì un periodo di decadenza che interessò tutte le università europee, col passare dei secoli riuscì a tramandare di sé il mito di un'università vista come un'associazione composta da uomini animati dalle stesse preoccupazioni, partecipi degli stessi interessi, uniti da uno scopo comune, quasi fosse un'entità concreta ed autonoma dove gli individui si sarebbero potuti realizzare liberamente (Le Goff, 2000). Fu solo verso la fine del XIX secolo che incominciò ad emergere e ad essere reso esplicito il significato di goliardia intesa come spontanea e libera aggregazione degli studenti universitari. Fino ad allora il vocabolo era stato utilizzato nella sola accezione letteraria, in riferimento alla poesia goliardica medievale europea. La rivisitazione di quella produzione poetica, iniziata con la pubblicazione dei *Carmina Burana* da parte dello studioso tedesco Andreas Schmeller nel 1837, provocò interesse e attenzione tra gli studenti delle università europee. Questa riscoperta diede vita ad un fenomeno di costume nel quale si coniugavano i momenti del divertimento spensierato e cameratesco a quelli della riflessione e della impegnata partecipazione ai problemi della vita universitaria.

In condizioni culturali e sociali ben diverse, gli studenti universitari di fine Ottocento cercarono di individuare gli elementi comuni che li avvicinavano agli antichi goliardi. Richiamarono in vita alcuni dei loro canti, specie tra i *lusuria* e gli *amatoria*, di cui famosissimo è il *gaudeamus igitur*, e alcune tradizioni vere o presunte (Bossaglia et al., 1988). Successivamente con il diffondersi dell'associazionismo studentesco, venne in esso introdotta una moderna liturgia di riti e cerimonie, che scandivano l'affiliazione e l'appartenenza al gruppo.

L'evento decisivo per la storia della goliardia nelle università italiane coincise con le celebrazioni svoltesi all'Università di Bologna nel 1888 in occasione dell'VIII centenario della sua fondazione. Il successo delle manifestazioni ideate dagli studenti e le capacità organizzative dimostrate in quell'occasione, fecero di questi ultimi i protagonisti indiscussi dell'VIII centenario, contemporaneamente la partecipazione corale ed appassionata a quelle iniziative incominciò a diffondere tra quegli stessi giovani una consapevolezza collettiva della propria significativa presenza nell'università e nella società. Di lì a breve nacquero le prime associazioni di studenti universitari, con un

fervore irrefrenabile di iniziative e proposte.

Associazioni studentesche, intanto, si erano formate nella maggior parte degli atenei italiani, finché nel 1892, in occasione dell'esposizione universale, fu organizzato a Palermo il primo congresso nazionale universitario (Università Di Bologna, p. 48).

### **Le associazioni studentesche svizzere**

Analogamente al contesto italiano ed europeo in Svizzera le prime associazioni nacquero nel XIX secolo: la più antica era la *Zofingia*, fondata nel 1819, da cui era derivata la *Helvetia* (1832). Mentre nella prima era presente in notevole numero l'elemento conservatore, anche se d'ispirazione protestante, l'*Helvetia* era di tendenze radicali. Dopo questa prima stagione l'attivismo riprese con la fondazione nel 1841 della Società degli studenti svizzeri (SSS) a Svitto da un piccolo gruppo di studenti tutti allievi del collegio gesuitico di quella città. Non si trattava, come il nome erroneamente potrebbe far credere, di un'associazione con scopi esclusivamente legati all'ambito studentesco: il principale movente era stato piuttosto la necessità di raggruppare le forze in difesa della causa cattolica e conservatrice, in un'epoca in cui le dottrine liberali sembravano trionfare e minacciavano direttamente, con la soppressione dei conventi e con gli ostacoli posti all'insegnamento religioso, la libertà dei cattolici (Altermatt, 2011). Pur dichiarandosi aliena da un impegno politico concreto, sotto il profilo puramente ideologico, l'associazione si poneva più sul terreno conservatore che su quello propriamente confessionale-cattolico e i suoi principi-cardine venivano riassunti nel motto «unione nell'amicizia e nella scienza per il bene della patria» (Lepontia 1985, p. 293).

Qualche anno più tardi, la guerra e la sconfitta del *Sonderbund*, al quale molti esponenti dell'associazione avevano dato il proprio appoggio a titolo individuale, la condusse quasi sull'orlo dello scioglimento, ma, una volta superata la crisi, si ricostituì con basi più solide.

### **L'associazionismo degli studenti ticinesi**

Tra i membri della SSS c'erano anche degli studenti originari del Canton Ticino che, durante gli studi presso i collegi della Svizzera tedesca o Svizzera francese, avevano aderito all'associazione, ma fino a quel momento nessuno aveva preso in considerazione l'ipotesi di fondare una sezione nel Cantone di lingua italiana.

La mattina del 1° agosto del 1885, quindici membri tra attivi e candidati dell'associazione, si ritrovarono nella "gran sala" del circolo *Pro Patria* di Bellinzona per procedere alla fondazione della *Lepontia*, intitolata in omaggio ai Leponti, o Leoponti, aborigeni del Ticino, secondo la tradizione delle associazioni studentesche cui si davano nomi di carattere storico. Finalità della *Lepontia* erano quelle stesse della Sss, di cui la sezione cantonale era parte integrante, cui si aggiungeva sul piano organizzativo l'incoraggiamento per la costituzione di nuove sezioni presso gli istituti scolastici della Svizzera italiana. La fondazione venne ufficialmente approvata dal Comitato centrale il 30 agosto 1885, durante le celebrazioni per la festa tenuta a Sarnen (*Lepontia*, 1985).

Nonostante la fondazione, l'associazione stentò a decollare e la svolta arrivò per così dire "dall'esterno": furono infatti alcuni studenti ticinesi iscritti all'Università di Friburgo, già promotori della fondazione di una sezione composta da studenti ticinesi in quell'Università, la *Lepontia Friburgensis*, a ridare vita alla *Lepontia* cantonale, che venne ufficialmente ricostituita nel dicembre del 1915 (*Lepontia*, p. 316-317 e <http://www.lepontiaticantonale.ch>).

Nello stesso periodo venivano fondate due sezioni liceali, la *Gaunia*, ricostituita per volontà di alcuni studenti liceali e di alcuni soci onorari nel 1919 presso il Liceo cantonale di Lugano, e l'*Adelfia*, creata l'anno successivo presso la scuola commerciale cantonale di Bellinzona. Caratteristica di queste sezioni era il particolare attivismo nell'organizzare feste, cicli di conferenze o manifestazioni sportive, al punto da venir considerate come il braccio organizzativo della *Lepontia*.

Per molto tempo la *Lepontia* fu l'unica associazione studentesca ticinese, finché nel 1918 venne fondata da alcuni studenti del Circolo studentesco, con sede presso il Liceo cantonale di Lugano, la Federazione goliardica ticinese (Fgt). Quest'ultima, dichiarandosi apolitica e aconfessionale, poteva godere di una base di appoggio più ampia rispetto alla *Lepontia* e, in quanto federazione, avrebbe potuto accoglierla al suo interno, allargandole i vincoli. L'attività svolta dai membri della Fgt si colloca in un contesto di assoluta continuità con il *modus operandi* delle associazioni goliardiche tradizionali: dall'impegno in questioni di attualità come il tema delle "rivendicazioni ticinesi", il dibattito sull'università della Svizzera italiana, la difesa della lingua e della cultura italiane nel Cantone, fino a momenti ricreativi di carattere puramente goliardico, come le feste per le matricole, la messa in scena di spettacoli teatrali e musicali, la pubblicazione annuale dei numeri unici, ecc.

Alla Federazione goliardica erano associate altre sezioni, spesso antecedenti alla fondazione della Fgt, che raggruppavano gli studenti universitari ticinesi nei maggiori atenei della Svizzera: all'Università di Losanna era stata costituita la Brigata Goliardica, a Ginevra La Goliardia su impulso di Camillo Bariffi, a Berna l'associazione Corda Fratres, a Zurigo la Società studenti ticinesi e un'altra sezione era stata creata all'Università Commerciale di San Gallo. Queste associazioni si erano sviluppate spontaneamente, su impulso della comunanza linguistica che, nel caso delle università svizzere, rappresentava un forte fattore di aggregazione (Castro, 2014).

### **Gli studenti ticinesi iscritti nelle università italiane**

Un'ulteriore sezione della Fgt fu fondata il 21 settembre 1921, l'Associazione studenti ticinesi in Italia (Asti), che, a differenza delle altre sezioni svizzere, non aveva sede presso un determinato ateneo, ma era composta da tutti gli studenti ticinesi iscritti nelle università italiane. La decisione di fondare l'associazione venne presa durante una riunione tra alcuni membri della Fgt, tra cui due studenti di medicina iscritti all'Università di Pavia: Bruno Bariffi e Aldo Torriani. Lo scopo del convegno era quello di costituire un gruppo autogestito della Fgt, al quale aderissero tutti i ticinesi presenti nei vari atenei italiani. Obiettivo dell'iniziativa era quello di affermare “il valore e la funzione storica della gente italiana nella famiglia elvetica” e “contribuire a stringere vincoli spirituali che devono legare il Ticino alla gran Madre della sua cultura, promuovere una più numerosa frequenza di goliardi agli atenei italiani” (Castro, 2004, p. 7). In linea con le tesi dei fautori dell'italianità del Canton Ticino, i goliardi ribadivano che “nessun popolo può, senza pena di decadimento o di scemata efficienza nelle conquiste dello spirito, allontanarsi dalle fonti sorgive della propria cultura e divezzarsi dall'uso e dalla conoscenza perfetta della propria lingua” (Castro, 2004, p. 7).

Le tematiche alle quali i goliardi si interessarono maggiormente furono questioni connesse alla loro condizione di giovani studenti, come la questione della nascita di un'università nel Canton Ticino e il pareggio dei diplomi tra la Svizzera e l'Italia, ossia l'equiparazione e quindi il riconoscimento dei titoli di studio, specialmente di medicina e giurisprudenza, senza ulteriori esami di stato, tra i due paesi.

Altre richieste, a loro avviso importanti, riguardavano la creazione di un ufficio statistico cantonale, l'istituzione della cattedra di Diritto svizzero

presso l'Università di Pavia, l'istituzione di una scuola cantonale alberghiera e la ripresa delle pubblicazioni del "Bollettino storico della Svizzera italiana", fondato e diretto per oltre trent'anni dallo storico Emilio Motta, considerato il padre della storiografia ticinese e allora in cessata attività (Castro, 2014).

### **Evoluzione, bilancio e prospettive dell'associazionismo studentesco**

Come si è accennato la partecipazione degli studenti universitari attraverso le associazioni studentesche consentì agli studenti di farsi portavoce di richieste che interessavano la loro stessa condizione e di partecipare in tal modo al dibattito politico inerente le tematiche della formazione universitaria. Dal dibattito sulla creazione di un'Università nel Canton Ticino, cui aveva dato impulso il padre della scuola ticinese, Stefano Franscini, sin dalla sua attività come consigliere federale, nel 1948, all'istituzione della cattedra di diritto privato elvetico, effettivamente creata presso l'Università di Pavia nel 1921, alla battaglia sul riconoscimento in Svizzera dei titoli di studio conseguiti presso le università italiane, fino alla condivisione di informazioni pratiche, come la procedura di ammissione o il costo della vita per i futuri studenti.

È possibile affermare che tale attivismo preconizzò per alcuni studenti il futuro impegno nella vita politica o in ambito educativo, come ad esempio Camillo Bariffi, solo per citare un esempio, che dopo aver compiuto studi universitari a Zurigo, Ginevra e Roma nel 1922 fondò a Lugano la Nuova Scuola Bariffi, che diresse fino al 1937; docente al liceo di Lugano fino al 1951, fu poi direttore didattico presso le scuole cittadine e autore di testi pedagogici e patriottici (Grunder, 2002).

Per quanto concerne l'evoluzione dell'associazionismo studentesco nel secondo dopoguerra la tendenza conservatrice si confermò fino agli anni Sessanta e Settanta del XX secolo, mantenendo il carattere maschile e la cooptazione come forma di adesione (Marcacci, 2014).

La situazione mutò a cavallo del 1968 periodo in cui molte associazioni si sciolsero e ne nacquero altre a carattere sindacale, che rivendicavano migliori condizioni di vita e di formazione, come l'istituzione di borse di studio, l'offerta di alloggi a buon mercato, l'assistenza scientifica e didattica e così via. Fu il preludio all'ondata contestataria del 1968 che si focalizzò contro l'inadeguatezza delle strutture universitarie e in generale rivendicando spazi e luoghi per la partecipazione politica e sociale (Ehinger, 2013). Dopo il 1968

la maggior parte delle Università creò degli organi di partecipazione, che permisero il coinvolgimento degli studenti nella gestione degli istituti, e nel 1977 la Società studenti svizzeri rinunciò anche al principio confessionale. Alla fine del XX secolo si sono diffuse reti di *alumni* di ispirazione anglosassone, e nuove associazioni ispirate ai modelli più impegnati del passato, continuano ad operare. È notizia recente che dopo anni di assenza nel contesto svizzero, si è ricostituita un'associazione ticinese aderente all'Unione Svizzera degli studenti (<https://vss-unes.ch/it/>), proprio grazie ad un'iniziativa degli studenti SUPSI (Agosta, 2022). Il nuovo attivismo ritrovato ci sembra possa far sperare bene in un futuro dove anche gli studenti e le studentesse potranno nuovamente partecipare e far sentire la loro voce per democratizzare e migliorare le istituzioni formative, per il bene di tutti.

### Riferimenti bibliografici

- Agosta, G. (2022). Dalla goliardia alla SUPSI. Una voce per gli studenti. *La Regione*, 4.7.2022.
- Altermatt, U. (2011). Società degli studenti svizzeri (SSS). In *Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, versione del 01.11.2011 (traduzione dal tedesco). <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/016442/2011-11-01/> (consultato il 18.06.2023).
- Bobbio, N. (2014). *Il futuro della democrazia*. Einaudi.
- Bossaglia R., Sollazzi R., Zanetti D., & Boggeri F. (1988). *Torchio addominale: i numeri unici della goliardia pavese, 1921-67*. Fusi.
- Castro, S. (2004). *Gli studenti svizzeri nell'Università di Pavia (1860-1945)*. Cisalpino.
- Ehinger, P. (2013). Studenti, associazioni di. In *Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, versione del 03.12.2013 (traduzione dal tedesco). <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/016424/2013-12-03/> (consultato il 18.06.2023).
- Grunder, H. U. (2002). Bariffi, Camillo Giuseppe. In *Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, versione del 15.01.2002 (traduzione dal tedesco). <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/008053/2002-01-15/> (consultato il 18.06.2023).
- Le Goff, J. (2000). L'università europea del ventunesimo secolo. Un'istituzione nata nel medioevo, che rappresenta un'eredità delle più importanti lasciate all'Occidente, *Prometeo. Rivista trimestrale di scienze e storia*, LXX, p. 15-20.
- Lepontia. (1985). *Cento anni Lepontia. 1885-1985. Storia e cronistoria*. Lepontia.
- Marcacci, M. (2014). Studenti. In *Dizionario storico della Svizzera (DSS)*, versione del 04.09.2014 (traduzione dal francese). <https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/010429/2014-09-04/> (consultato il 18.06.2023).

Mola, A. A. (1999). *Corda Fratres. Storia di un'associazione internazionale studentesca nell'età dei grandi conflitti (1898-1948)*. Clueb.

Università Di Bologna. (1995). *Gaudeamus igitur. Studenti e goliardia 1888-1923*. Bup.



## 1.5 Partecipazione come pratica di *Human Governance*

di *Lorena Rocca*, professoressa di didattica della geografia, DFA-SUPSI

Il tema della partecipazione oggi è tanto attuale quanto cruciale essenzialmente per due motivi: da un lato è opinione largamente condivisa che essa costituisce una chiave di volta per lo sviluppo sociale e territoriale; dall'altro, dal suo esercizio ed espressione, dipende il nostro stare consapevolmente all'interno di un contesto sociale in cui esercitare i personali diritti e doveri di cittadinanza. Proprio per offrire le stesse opportunità a tutti, fin dalla scuola dell'infanzia, diventa cogente educare alla partecipazione quale pratica formativa in grado di offrire un ruolo attivo ai cittadini di domani.

Nella ricerca di un concetto di sintesi viene in aiuto quello di *Human Governance* (HG) quale approccio che considera da un lato i valori dell'*Humanitas* – e quindi della solidarietà, della centralità e della libertà di scelta dell'essere umano – dall'altro, quello di *Governance* che fa riferimento ad un sistema di relazioni che ridefiniscono il rapporto tra coloro che sono chiamati ad assumere decisioni vincolanti (gli attori istituzionali) e i destinatari delle decisioni. Un insieme di pratiche di governo quindi basate sulla interdipendenza e sulla co-decisione tra attori, nella piena considerazione dei valori e delle credenze di quella comunità. Nell'approccio della HG il rapporto tra attori non risulta stabilito a priori in una posizione di predominio assoluto, ciò dà luogo ad un sistema decisionale pluralistico e reticolare che valorizza competenze e saperi diffusi.

In questo scritto si cercherà di delineare *cosa si intende per partecipazione*, adottando la logica sistemica (Turco, 1988); *quali sono i possibili gradienti della partecipazione* che possiamo ritrovare a scale diverse; *qual è la posta in gioco e perché è importante partecipare* attraverso e grazie all'esperienza di *Human Governance*.

Si precisa che tali riflessioni possono essere declinate a molteplici scale, da quella della comunità locale ai progetti scolastici o di sviluppo politico. Pertanto, con “decisori” si definiscono coloro che hanno ruoli di responsabilità riconosciuti, con “comunità” si vuol identificare un gruppo organizzato.

### **Partecipazione: alla ricerca di una definizione**

L'approccio partecipativo si colloca come una dimensione operativa alla ricerca di nuova socialità grazie e attraverso le azioni di *comunicazione*, *influenzamento* reciproco e *decisione* collettiva tra i soggetti. Distinguiamo il *coinvolgimento* (come influenzamento, riconoscimento e legittimazione degli individui) e la *partecipazione* (che contempla la decisione e il cambiamento che si attua grazie alla relazione tra i singoli) quali processi che forniscono l'opportunità, ai differenti attori presenti sul territorio, di essere legittimati nei loro problemi e nelle loro potenzialità. Per chiarirne i termini, qui di seguito non sarà proposto il concetto di *Stakeholders*, tradotto in italiano con “attore portatore di interesse”, in quanto si intendono considerare contesti e pratiche in cui entrano in gioco non solo i molteplici interessi, ma anche i bisogni, le aspettative, i valori, la cultura che contraddistinguono i differenti sguardi davvero importanti per la definizione di un “patto” di appartenenza e di cittadinanza al territorio.

### **Autoreferenzialità del progetto**

Per esemplificare tale punto di osservazione consideriamo le pratiche di partecipazione promosse e/o sostenute dalle istituzioni a diversa scala (scolastica, comunale, cantonale o federale...) che nascono e si sviluppano per rispondere ad un progetto. Attenzione, il progetto stesso si costituisce come uno dei mezzi secondo cui una struttura territoriale vive. Mi spiego: ogni struttura territoriale viene creata con una funzione prima (costitutiva) e successivamente si dota di finalità altre, internamente autoprodotte (accessorie) che ne garantiscono la multistabilità e la sopravvivenza anche quando quella costitutiva viene depotenziata. Secondo una visione sistemica, l'organizzazione così costituita vede la presenza di *nodi* –elementi con specifica localizzazione e qualità –, *reti* – articolazione dei flussi relazionali – e *maglie* –compartimentazioni territoriali, un ambito confinato e dotate di senso –. Se si osservano le strutture, queste non vivono per rispondere a una funzione, ma agiscono in linea con le funzioni per mantenersi in vita. Ecco, quindi, che anche il *pro-*

getto si costituisce come una gamma di azioni autopoietiche che alimentano l'autoreferenzialità e che sono messe in atto per far vivere il progetto stesso. Quindi anche le azioni di interpretazione, rappresentazione, ma anche di ricerca di vie di accesso, di strategie o di soluzione favorite e promosse attraverso attività di partecipazione, diventano azioni messe in atto per alimentare il sistema stesso.

### **Una questione di scala**

Riprendendo l'immagine del sistema territoriale composto da nodi, reti e maglie, la partecipazione la si può osservare a scale diverse. Una prima forma può essere caratterizzata da un progetto eccessivamente semplice che coinvolge una gamma di nodi e di relazioni molto limitata che nasce dalla volontà di valorizzare a tutti i costi i singoli elementi. In tale scenario la comunità è vista quale strumento-mezzo per risolvere i problemi. È l'esempio dei progetti attuati in merito a questioni troppo puntuali. Il progetto è facile da realizzare, ma è anche molto fragile in quanto polarizzato solo su pochi elementi e per questo incapace di far fronte agli imprevisti: o riesce o fallisce comunque non soddisfa l'intera comunità. È semplicistico, infatti, pensare che, grazie a una microprogettazione partecipata sia possibile valorizzare contemporaneamente tutti gli attori presenti sul territorio. Il rischio è che il sistema si frammenti sempre più e aumenti in modo vertiginoso il divario tra chi "sta dentro" e chi "sta fuori" l'istituzione creando un processo di emarginazione tra chi è coinvolto nel progetto e chi ne è all'esterno.

Un caso contrario è la creazione di progetti estremamente complessi che mettono in gioco un eccesso di risorse rispetto ai bisogni sociali e alle reali capacità di governo. Il rischio è che una sovrabbondanza e ricchezza – tanti nodi, troppe relazioni ed un contesto di senso amplissimo – con dei margini di reale partecipazione praticamente nulli – proprio a causa di questa eccessiva complessità – nasconda un progetto già definito che promuove partecipazione unicamente quale strategia per il suo consolidamento.

Infine, vi sono progetti che hanno al centro l'immagine della comunità prefigurata quale soggetto collettivo competente in grado di riconoscere e legittimare i propri problemi, in grado di mobilitare risorse e di investire energie per realizzare soluzioni collettive. Per arrivare a dar vita a tali tipologie di progetti è necessario cambiare l'opinione corrente che vede la partecipazione quale mezzo, se non addirittura presupposta come dato di partenza, rimet-

tendola al centro attraverso azioni di governance che, proprio per la già citata caratteristica di autoreferenzialità, si autoalimenta virtuosamente imparando ed apprendendo dai processi stessi. Nell'operazione di mappatura della comunità quale soggetto collettivo competente anche le relazioni di potere possono apparire sfuocate in quanto vi sono degli elementi espliciti, tangibili e dichiarati (attraverso i flussi informativi o materiali) che convivono con elementi impliciti ed impalpabili. Non dimentichiamo, infine, che lo stesso progetto partecipativo è un attore sul territorio: lo interpreta, lo rappresenta, cerca vie di accesso e propone strategie differenti, aiuta, insomma, a sviluppare il senso della collettività ma soprattutto le competenze che, come già detto, nei sistemi che auto apprendono accrescono proprio grazie e a cura dei processi che attivano.

Per finire, anche lo spazio è da considerare "attore-spazio" che con i suoi vincoli e le sue opportunità copre un ruolo di assoluto rilievo nel processo di *proiezione al suolo* dei valori identificativi della comunità. Ogni progetto che ha degli esiti concreti e visibili, se da un lato è concausa della forma territoriale, dall'altro resta un intervento contingente tra i tanti possibili. Per questo la sola lettura degli esiti presenti su un territorio non rende merito sul come e perché una controversia sia stata risolta.

Da questa articolata presenza di molti attori con interessi convergenti ma anche divergenti (multattorialità) possono nascere con facilità dei conflitti sia manifesti che latenti generati proprio dalla relazione. Il conflitto può mettere in crisi il sistema oppure essere visto quale *ambiente di apprendimento* in cui il dialogo, la negoziazione la contrattazione degli obiettivi e delle strategie tra i differenti attori diventano occasioni di crescita del sistema stesso che, come sappiamo, ha la caratteristica di auto-apprendere. Vi è una condizione però basilare e fondamentale, che il so-stare (e quindi il saper stare) nel conflitto generi dei processi di partecipazione ancorati ai valori di *Human Governance* almeno secondo tre direzioni: 1) facilitare l'esplicitazione dei bisogni; 2) migliorare la progettualità; 3) porsi da ambiente di confronto tra le diverse razionalità assumendone i vincoli e lavorando sulle opportunità (Rocca, 2003).

### **Livelli di partecipazione**

La necessità di distinguere differenti gradi d'intensità sia sul piano quantitativo che su quello qualitativo ha condotto, da tempo, alla definizione di una "scala della partecipazione" (Arnstein 1969). In sintesi, la scala classifica gli

approcci alla partecipazione partendo da una situazione di totale esclusione di tutti gli attori per arrivare ad una situazione in cui il controllo dell'operazione di progettazione e gestione di una trasformazione è totalmente nelle mani della comunità. Tra questi due estremi si trovano situazioni intermedie, che comprendono diversi gradi e modalità di inclusione o esclusione.

La versione originale della scala di Arnstein, riportata in figura 1, rappresenta nei gradini più bassi della scala, quelli in cui chi detiene un progetto al massimo rilascia “oculatamente” delle informazioni sul proprio operato per consolidare il proprio potere, vengono infatti indicati come tentativi di manipolare, “trattare” o placare l'opinione pubblica. Soltanto risalendo la scala, la comunità acquista potere d'influire sulle decisioni e sui cambiamenti che li riguardano.

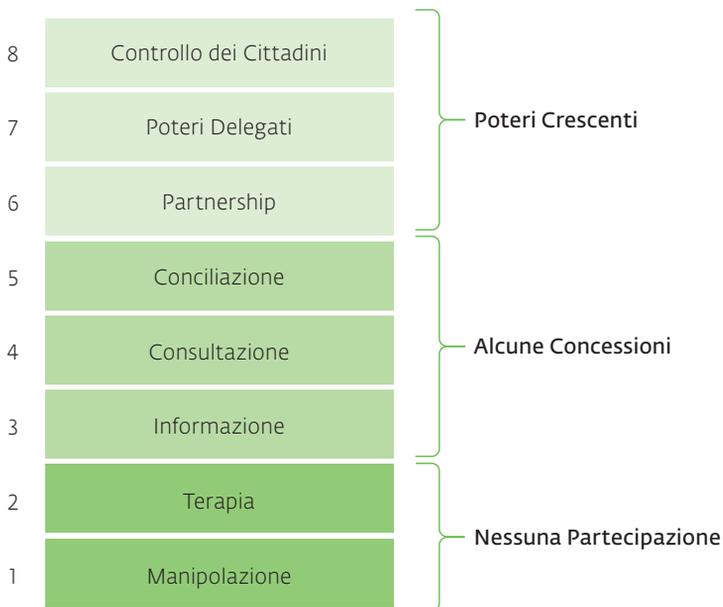


Figura 1: La scala della partecipazione di Arnstein, 1969

Tuttavia, è utile precisare come in alcune circostanze livelli “bassi” di partecipazione non coincidano necessariamente con una falsa partecipazione, ma possano essere i primi passi compiuti da chi gestisce il progetto che vuole rivolgere la sua attenzione verso un processo di cambiamento graduale, che



Tali considerazioni possono essere schematizzate riducendo la scala della partecipazione a tre livelli:

*Informazione*: definita come un primo livello di interazione tra decisori e comunità di riferimento secondo una relazione unidirezionale nella quale chi è al vertice produce e fornisce informazioni. In tale relazione sono integrate sia l'accesso "passivo" alle informazioni su richiesta della comunità, sia le misure "attive" operate dai poteri pubblici.

Decisori  $\Rightarrow$  Comunità

*Consultazione*: intesa come relazione bidirezionale nella quale la comunità offre un ritorno d'informazione ai decisori in merito al tema trattato. Tale relazione è basata sulla previa definizione, da parte dei decisori, del tema da trattare e presuppone che chi partecipa al processo sia informato.

Decisori  $\Delta$  Comunità

*Partecipazione attiva*: definita come la relazione basata su un partenariato con i decisori, nel quale la comunità si trova ad essere attivamente impegnata nel processo decisionale. Tale relazione riconosce alla comunità la possibilità di proporre scelte di governance e di orientare il dialogo sulle stesse.

Decisori  $\Leftrightarrow$  Comunità

I differenti livelli di partecipazione identificati nel modello non si escludono a vicenda, anzi, la consultazione implica che vi sia informazione e la partecipazione attiva presuppone che vi sia alla base un processo di consultazione (figura 3).



Figura 3: I tre livelli della partecipazione.

## Indispensabile e non solo importante

In merito ai punti qual è la posta in gioco? E perché è importante partecipare? Attraverso la partecipazione la comunità diventa un *soggetto collettivo competente* ed ogni azione di partecipazione, se orientata alla *Human Governance*, alimenta il sistema stesso che, in un circolo virtuoso e con un effetto moltiplicatore, grazie a tali azioni, delinea traiettorie di sviluppo partecipate in sintonia con i valori sociali ed umani della comunità stessa. Le azioni partecipative orientate alla *Human Governance* hanno, infatti, il beneficio di promuovere competenze relazionali permettendo agli individui di esercitare un maggiore controllo e padronanza delle decisioni e delle azioni in un confronto continuo tra i propri bisogni e quello degli altri. Inoltre, proprio attraverso i processi di partecipazione, vi è una maggior adesione ai progetti in quanto si rafforza la coesione sociale e il senso di attaccamento. Infine, proprio l'assunzione della prospettiva dell'*Human Governance* impone una piena inclusione delle persone vulnerabili o ai margini (Ischer & Saas, 2019).

Tra i rischi connessi si osserva che i processi partecipativi richiedono tempi lunghi spesso necessari per consentire alla comunità di giungere all'autonomia e all'autodefinizione delle qualità che la caratterizzano quale soggetto collettivo competente. Si può manifestare, inoltre, un affaticamento o sfinimento delle parti interessate che possono guardare ai processi partecipativi con diffidenza soprattutto quando vi è una discrepanza tra gli interessi individuali e collettivi oppure se i valori raccolti dall'approccio della *Human Governance* – qui inteso quale “serbatoio metafisico” che identifica la comunità e orienta la governance – non sono inclusivi anche delle piccole sfumature che appartengono a contesti socioculturali diversi: la mancanza di considerazione dei valori delle minoranze rischierebbero di rimanerle invisibili. Inoltre, se i decisori avviano un processo partecipativo, devono essere in grado di accogliere anche la rimessa in discussione dei ruoli tradizionali e il conseguente accoglimento di assetti non programmati.

Ciò che però più mina la riuscita di un processo partecipativo è la non ben chiara definizione della “posta in gioco”. Ragionare sui margini concessi alla partecipazione è, infatti, quanto mai indispensabile per la riuscita del processo: l'assenza di relazione tra espressione e decisione può provocare un effetto boomerang che, accanto al vissuto di manipolazione, rinforza la credenza di inutilità a partecipare alimentando la credenza che quelli “che contano” hanno già deciso. Dunque, sia che si tratti di un progetto di svilup-

po locale, istituzionale o scolastico, è importante che i decisori si rivolgano alla comunità esplicitando la posta in gioco. Se questo non avviene e non vi è un'effettiva delega di potere il rischio è che chi partecipa lo fa esclusivamente in modo autoreferenziale per deporre, in un luogo ufficiale, delle lamentele, delle denunce che restano tali senza essere accompagnate da un progetto di sviluppo che peraltro resterebbe inascoltato. Altre reazioni possono essere la ribellione e la protesta o l'assenteismo e la delega. Tali atteggiamenti sono perfettamente logici, la relazione tra attori nasce innanzitutto dal riconoscimento reciproco e passa dalla negoziazione del potere che caratterizza le singole parti. Il gioco senza posta in gioco è un'attività difficile che scatena incomprensioni e problemi di comunicazione perché diventa una sorta di dialogo di monologhi: se il potere si ha nella relazione reciproca, il non riconoscere potere rompe anche le relazioni reciproche e quindi il dialogo.

### **Mediare: per cosa?**

In questo processo vi è una figura chiave che spesso entra in modo ufficiale nei processi: il mediatore, il facilitatore della partecipazione, colui che, su delega, è chiamato a promuovere uno scambio e un dialogo reciproco. E' importante osservare lo spostamento di modello dal "D.A.D. (Decidi, Annuncia, Difendi)" in cui il ruolo chiave è ricoperto dall'esperto, dal consulente depositario di sapere e per questo il solo in grado di risolvere i problemi; al "D.I.C. (Decidi, Informa, Convinci)" in cui il facilitatore diviene l'interfaccia tra l'istituzione e la comunità e per questo delegato a sanare le incomprensioni e i conflitti che ostacolano una politica già definita. È importante però osservare che se non sono solidi i presupposti di *Human Governance* – in primis la già ricordata "posta in gioco" – vi è il rischio che dal *mito dell'esperto*, del consulente depositario di sapere e per questo il solo in grado di risolvere i problemi, su modello D.A.D. (Decidi, Annuncia, Difendi), si passi al *mito del facilitatore*, di colui cioè che diviene l'interfaccia tra l'istituzione e la comunità e per questo delegato a sanare le incomprensioni e i conflitti che ostacolano una politica del tipo D.I.C. (Decidi, Informa, Convinci).

Per riporre il conflitto e la mediazione nel ruolo di "ambiente di apprendimento" una possibile via è quella di riportare al centro del processo di partecipazione la comunità quale soggetto collettivo competente, i legami di attaccamento che, sotto alla lente della *Human Governance*, tracciano possibili vie per uscire dall'atteggiamento della delega e per maturare quello dell'adozio-

ne. Il sentimento di adozione scaturisce da un bisogno di accoglienza e dà avvio a delle azioni di cura volte a far propri un progetto, un territorio, una sede scolastica. Questo implica il mettersi in gioco, impone il confronto e la negoziazione con altri interessi che gravitano sul problema adottato in un rapporto multiscalare che consideri il contesto locale e quello globale a favore di una reale *Governance* che accompagna la comunità nello sviluppo di competenze in cui diventa centrale la sensibilizzazione, la responsabilizzazione, la disponibilità a tracciare e a percorrere nuove rotte, e inventare nuovi percorsi di riappropriazione. Queste attenzioni potrebbero aprire scenari assolutamente inediti ma allo stesso tempo rilevanti per una gestione davvero partecipata che, utilizzando la metafora delle matrioske, partono dalla comunità ristretta e passano dalle scuole, delle città, delle regioni, delle nazioni... di domani.

### Riferimenti bibliografici

- Arnstein, S.R. (1969). *A Ladder of Citizen participation*, JAIP, 35(4), 216-224.
- Commissione europea (2003). *Verso una strategia tematica per la prevenzione e il riciclo dei rifiuti*, Comunicazione della Commissione 27 maggio 2003, COM (2003) 301, in «Gazzetta ufficiale» C 76 del 25 marzo 2004. <http://www.euro.file/0013/101065/E78652.pdf>
- Ischer, P., & Saas, C. (2019). *Partecipazione e promozione della salute*. Fogli di lavoro 48. Promozione Salute Svizzera.
- Rocca, L. (2010). *Partecipare in rete. Nuove pratiche per lo sviluppo locale e la gestione del territorio*. Il Mulino.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Unicopli.
- World Health Organization [WHO] (2002). *Community participation in local health and sustainable development. Approaches and techniques*. World Health Organization.

Spazi democratici e partecipativi a scuola:  
esperienze e progetti

2.



## 2.1 Il consiglio di cooperazione come spazio dialogico. Un'esperienza di democrazia diretta alla scuola dell'infanzia

di *Laura Rocco*, docente di scuola dell'infanzia

e *Katja Vanini De Carlo*, docente-ricercatrice, DFA-SUPSI

### Introduzione

In questo contributo, scritto a quattro mani, viene messo in luce il potenziale, in termini di educazione alla democrazia, che caratterizza il modello della scuola dell'infanzia in Ticino, tra rigore e flessibilità. Se da un lato un rigore nel perseguire obiettivi educativi, pedagogici e didattici solidi è garantito dal quadro istituzionale che rappresenta il piano di studio, dall'altro alcune sue peculiarità, ad esempio la convivenza di bambini e bambine di tre diversi livelli d'età all'interno di un gruppo-classe, o ancora la libertà nelle scelte in termini di architetture didattiche da parte di chi vi insegna, costituiscono caratteristiche che ne fanno un luogo di possibilità in termini coevolutivi e sistemici. Condizioni, queste, che concorrono a fare della scuola dell'infanzia il contesto educativo in cui si possono ancorare le basi della costruzione di competenze indispensabili per le future cittadine e i futuri cittadini di domani.

La prima parte pone la cornice teorica, basata in buona parte sul lavoro di Tesi di Bachelor della prima autrice - che si è interessata alla dimensione dello spazio alla scuola dell'infanzia come luogo di configurazione istituzionalizzante co-costruttiva - e completata da un breve panorama storico sulla pedagogia istituzionale, proposto dalla seconda autrice, da tempo alle prese con il *conseil de coopération* sia nella sua pratica fin dai primi anni di scuola primaria, che in contesti di formazione continua volta ad accompagnarne l'implementazione.

Il Consiglio di cooperazione diventa dunque un'istituzione che si fa "luogo" - perlappunto - di crescita in termini di capacità partecipative e dunque democratiche, permettendo l'abitare, l'appropriarsi dello spazio, tanto fisico quanto simbolico:

Il consiglio di cooperazione costituisce proprio un luogo di esistenza, uno strumento che permette ai bambini di appropriarsi dello spazio scolastico attraverso la parola. Il consiglio di cooperazione crea un tempo-spazio: offre una struttura organizzativa che regola le relazioni tra gli allievi ma al contempo garantisce interazioni spontanee tra loro, mette a disposizione oggetti di mediazione che vengono utilizzati per abitare la scuola”

(Rocco, 2023, p. 6)

Il testo vuole rispondere così al tema del volume che interroga la progettazione di spazi democratici e partecipativi nel contesto scolastico, mostrando che per farlo, “*il n’y a pas d’âge*” (Croix & Vanini De Carlo, 2020). L’esperienza presentata mostra quanto sia possibile e benefico dare spazio, appunto, a delle modalità di partecipazione e di allenamento alla pratica della democrazia sin dalla scuola dell’infanzia - quella scuola che Meirieu (2009) definisce “*l’école première*”, prima sia cronologicamente che come tappa primordiale nel percorso scolastico del bambino e della bambina.

## **Parte I – la pedagogia istituzionale alla scuola dell’infanzia**

### **– co-costruzione di uno spazio di iniziazione ai gesti democratici**

Interessarsi al consiglio di cooperazione, chiamato via via consiglio dei bambini o consiglio di classe, significa avvicinarsi ad un dispositivo che è inserito in una pedagogia, quella istituzionale, della cui storia rimangono alcune tracce presenti ancora oggi anche in classi che pur non si reclamano più di tale approccio. Laplace (2008) ne ritraccia le tappe essenziali, identificando all’origine del *conseil des élèves* l’intento di implicare allievi ed allieve nella *governance* degli istituti scolastici. Se a Janusz Korczak (1878-1942) si deve il concetto di pedagogia *costituzionale*, volta ad istituzionalizzare le relazioni all’interno dell’ambito educativo per proteggere i bambini dall’onnipotenza degli adulti, è Alexander Sutherland Neill (1883-1973) che con le celebri esperienze delle colonie di Summerhill, concretizza l’importanza di rimettere in discussione il potere degli adulti e di risvegliare la loro consapevolezza di tale potere. Permettere lo sviluppo personale attraverso il contributo alla comunità, dunque responsabilizzare le future generazioni è all’origine della pedagogia del movimento scout fondato da Lord Baden-Powell (1859-1945), che istituzionalizza anche la ritualizzazione delle attività, molto presente nella

pedagogia istituzionale. Essenziale figura è poi Célestin Freinet (1896-1966), che definisce il consiglio come *la chiave di volta della classe cooperativa*, come luogo di discussione, analisi e decisione su tutte le attività di apprendimento del gruppo-classe. Freinet pone delle fondamenta centrali: i) l'empirismo – per apprendere occorre fare esperienza; ii) il bisogno di creazione e di espressione da parte del bambino e della bambina; iii) l'apprendimento cooperativo, possibile in un clima di lavoro positivo e collaborativo; iv) l'importanza centrale del dare un senso al lavoro di allievi ed allieve, grazie alle classi-laboratorio. Il *conseil de coopération* diventa, dunque, l'istituzione che permette la regolazione interna della vita sociale della classe. In continuità con Freinet, Fernand Oury (1920-1998) e Aida Vasquez (1937-2015) definiscono infatti il consiglio come strumento per fare della classe un luogo di lavoro e di apertura, di costruzione e di strutturazione. Che sia attraverso le corrispondenze, la stampa, la redazione giornalistica, per citare alcune delle attività tipiche della pedagogia istituzionale, questa si ancora in una dimensione spaziale che assume un'importanza fondamentale, in particolare perché agisce su dimensioni profonde dell'apprendere, come descrive bene Santarelli (2020, p.173):

Il circuito di scambi simbolici che è la classe apre lo spazio, soggiacente, per un'altra circolazione altrettanto importante: quella dei fantasmi e del desiderio. È su questo piano, che corre sotto la superficie degli scambi concreti, che agisce la vera efficacia pedagogica, la trasformazione in profondità sia dell'ambiente che degli esseri coinvolti. È a questa profondità che agisce la destrutturazione sostanziale dell'universo della classe e delle relazioni inconse all'interno del gruppo. Jean Oury chiama questa superficie il «Collettivo», questo «campo trascendentale pragmatico» della prassi: è la condizione di possibilità di efficacia terapeutica, e umanizzante, dell'ambiente istituzionale

Tra quelle che Santarelli (2020) definisce le premesse della pedagogia istituzionale vi è l'essere un sistema che intreccia le risposte possibili a questioni che, più o meno esplicitamente, si pongono a chi si occupa di educazione; non trattandosi secondo l'autrice di un metodo, ma di un sistema complesso, con tale approccio si tratta di introdurre, attraverso tecniche e strumenti, dei mediatori volti a rompere la tradizionale relazione pedagogica. Si assume così un'epistemologia della complessità: quella che dà priorità al contesto, fatto di relazioni tra i singoli e nel gruppo; quella dell'allievo preso nella sua globalità (conoscenze, intelligenze, motivazioni, vissuti... ma anche bisogni, interessi,

risorse) affinché sviluppi la sua consapevolezza grazie all'attività educativa.

È a Freinet che si deve l'introduzione del consiglio di cooperazione all'interno delle istituzioni scolastiche:

(...) egli partiva dall'idea di far funzionare la classe a immagine di una cooperativa di lavoratori. Tale strumento garantiva un luogo di discussione, d'analisi e decisione creato dagli allievi, i quali, attraverso la parola e la partecipazione, si appropriavano del tempo-spazio a disposizione per conversare su temi relativi alla vita di classe, effettuare proposte, prendere decisioni comunitarie e gestire conflitti. I principi dello studioso francese sono stati in seguito inglobati dalla pedagogia istituzionale, portata avanti da Oury e Vasquez, in cui si riconosce l'influenza del rapporto privilegiato tra pari e dell'ambiente circostante sul processo di apprendimento dell'allievo

(Laplace, 2008, citato da Rocco, 2023 p. 6).

Evocativa, a tal proposito, la metafora "organica" utilizzata da Aïda Vasquez e Fernand Oury (1991) per definire cosa è il consiglio di cooperazione per il gruppo:

- il consiglio come occhio del gruppo: tutto, nella classe, si può vedere e sapere. Queste informazioni, messe in comune, permettono spesso di capire meglio ciò che succede;
- il consiglio come cervello del gruppo, per analizzare, valutare e aggiornare le decisioni collettive;
- il consiglio come rene del gruppo: un organo di purificazione di ciò che ingombra, ostruisce o blocca la vita collettiva e la produzione (di sapere, di apprendimento) nel contesto scolastico. Il consiglio dunque drena le energie bloccate nella tensione, i conflitti e le inibizioni, li recupera e li riorienta verso l'obiettivo collettivo;
- infine il consiglio come cuore del gruppo: offre l'impulso vitale alle altre istituzioni della classe

A livello operativo, Jasmin (2002) offre un contributo utile all'implementazione del consiglio di cooperazione a scuola, che lei definisce:

la riunione di tutti i bambini della classe con l'insegnante, dove, insieme e in cerchio, si gestisce la vita di classe, quello che va bene e quello che non va, cioè: l'organizzazione della vita di classe, del lavoro, delle responsabilità, dei giochi; le relazioni interpersonali; i progetti. È un luogo di gestione in cui si apprende ad analizzare, a comprendere, a prevedere, a pianificare, a decidere, a organizzare, a proporre soluzioni, a valutare.

(Jasmin, 2002, p. 11, tda).

## Parte II – Il consiglio dei bambini – una sperimentazione in una scuola dell'infanzia in Ticino

L'esperienza inizia con un semplice “pretesto”. Prima delle vacanze di Natale la docente in formazione chiede ai bambini di prendere le sedie e metterle in cerchio, per andare ad occupare quindi per la prima volta uno spazio inedito. Dice poi che li ha chiamati perché vuole una loro opinione, dato che la scuola, la classe è anche la loro. La domanda posta a tutto il gruppo è semplice: “Cosa possiamo mettere al posto dell'albero di Natale dopo le vacanze?” Ed è così che il gruppo fa per la prima volta l'esperienza di esprimere delle proposte, a partire dalle quali viene indetta la prima votazione... con le pantofole.

Rimasta colpita da questa funzione simbolica della creazione di uno spazio di parola, che si concretizza con una specie di “processione” dei bambini e delle bambine che prendendo le sedie e le collocano intorno al tappeto in cerchio, la docente ha così definito uno degli obiettivi specifici del suo lavoro di Tesi: quello di progettare e studiare come creare tale spazio del dialogo, in cui tutti abbiano davvero l'opportunità di parlare di quelle che hanno identificato come delle questioni autenticamente rilevanti per loro, definite le *issues* argomentative (Greco, 2017).

Durante il secondo consiglio viene deciso come chiamare questa nuova istituzione, e ne viene quindi votato il nome: “Il consiglio dei bambini”.

È degno di nota osservare come:

(...) gli allievi si siano appropriati di questo spazio dialogico. In particolare, di come essi abbiano progressivamente portato alle sedute del

Foto: Laura Rocco



Figura 1 - Il voto con le pantofole

consiglio di cooperazione (...) temi di cui discutere collettivamente; gli allievi inserivano sul cartellone messo a loro disposizione (...) dei biglietti che rappresentavano problemi da risolvere per loro rilevanti e significativi

(Rocco, 2023, p.2).

È così che progressivamente vengono introdotti e sperimentati gli elementi essenziali di tale strumento, primo tra tutti la sua struttura: dichiarare aperto il consiglio, trattare le tematiche riportate nei biglietti, riprendere e valutare le decisioni prese precedentemente, votare e chiudere il consiglio. Una volta che la struttura è stata scoperta e allenata, vengono introdotti il “giornale murale” e il “cartellone della memoria” delle decisioni prese. Per farlo, al termine del consiglio di cooperazione la docente, che ha il ruolo di scriba, fa la sintesi finale prima di chiudere il consiglio. Subito dopo chiede ad alcuni bambini di ripercorrere con lei le decisioni prese, e propone loro di rappresentare ogni decisione con un disegno.

Foto: Laura Rocco

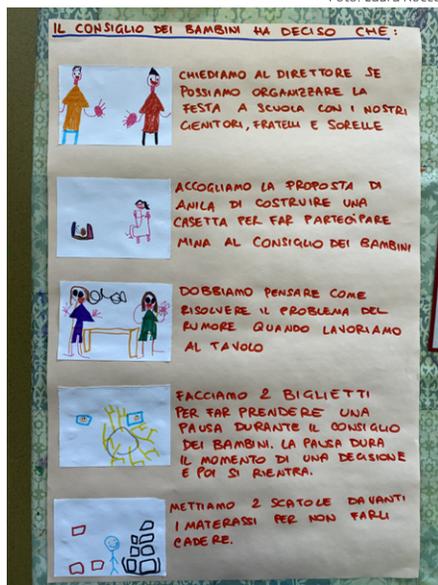


Figura 2 - Il cartellone della memoria

lungi dall'accusarsi a vicenda, il gruppo ne assume almeno in parte la responsabilità. Si tratta ovviamente di una lenta trasformazione. A riprova, commenti quali “È proprio difficile risolvere questo problema”, oppure “Va meglio, non

Da quel momento in poi ogni volta che un bambino o una bambina porta alla docente un problema o una proposta, lei può riferirsi a questo nuovo strumento a disposizione della classe: “Ah, ma questo potrebbe essere un ottimo argomento da discutere al consiglio dei bambini!”

Le *issues* trattate spaziano dalla confusione e il tono di voce troppo alto quando si lavora, alla mancanza di mattoncini LEGO piccoli nell'angolo delle costruzioni, dalle giacche che cadono dai ganci al desiderio di organizzare una festa per le famiglie. Emerge come significativa la consapevolezza del fatto che ogni problema appartiene a tutto il gruppo, e così



Figura 3 - Il Giornale murale del Consiglio

Foto: Laura Rocco

è ancora risolto ma va meglio”. Particolarmente rilevante l’episodio in cui, alla decisione di voler organizzare una festa invitando le famiglie, al consiglio si decide di chiedere il permesso al direttore dell’istituto scrivendogli una lettera. Il direttore sta al gioco: richiede di incontrare il consiglio dei bambini, ponendo domande precise sull’evento previsto, al fine di poter riflettere per poi comunicare alla classe, per iscritto e in forma ufficiale, la sua decisione di consentire la festa. Sorprendente è stata soprattutto la serenità con cui la bambina all’origine della proposta, in attesa della risposta del direttore, decretasse che “La festa si farà solo se il direttore ci dà l’accordo, altrimenti il consiglio dovrà trovare un’altra idea”, mostrando così che è il consiglio stesso che si fa garante di un processo di partecipazione nel rispetto dei vari livelli istituzionali.



Figura 4 - Al Consiglio vorrei parlare di...

Foto: Laura Rocco

## Avanzare tra paradossi, rischi e possibilità

Per concludere, evochiamo alcuni elementi essenziali che emergono dal nostro contributo. Tra le sorprese più emblematiche dell'esperienza dell'introduzione su base settimanale di un consiglio dei bambini vi è quello di "osservare come i bambini della scuola dell'infanzia individuano gli elementi problematici del vivere insieme, propongono tesi a loro supporto e argomentano con i propri pari nella ricerca di una soluzione democratica" (Rocco, 2023, p. 2).

La dimensione simbolica dello spazio, e più particolarmente il suo ruolo istituzionalizzante e potenzialmente mediatore fin dai primi anni di scuola, è un nodo concettuale particolarmente interessante: lo spazio educativo si configura come spazio di relazione tra soggetti, "dove si verifica un autentico incontro tra il *mio* e il *nostro*." (Rocco, 2023, p. 1). Se la scelta è quella di dare importanza allo spazio istituyente, appare evidente che il ruolo dell'insegnante cambia in modo significativo, passando da *istitutore* unico a portatore e facilitatore dei mediatori istituzionalizzanti:

L'insegnante agisce come garante del rispetto delle regole, come tutore e potere di sostegno, e allo stesso tempo come protagonista impegnato e sospettato di cercare i propri interessi. È quindi l'istituzionalizzazione dello spazio di consiglio che media tra gli interessi e i desideri di tutte le parti  
(Laplace, 2008, p. 90, tda).

Si vede così che alla scuola dell'infanzia la "classe", come dice Baudinault (2020), costituisca al contempo un gruppo e uno spazio:

(...) nel primo caso, essa è definita come una comunità al cui interno gli allievi devono sperimentare per la prima volta i principi di vita comunitaria. Lo spazio, invece, deve essere concepito non solo come elemento da organizzare, ma soprattutto come un dispositivo che permette di connettere tutti i componenti tra di loro: fisici e materiali, immaginari e simbolici, adulti e bambini

(Rocco, 2023, p. 5).

In questo senso, uno degli aspetti fondamentali da curare a tal proposito è quello della ritualizzazione:

I rituali assumono una funzione simbolica importante in quanto aiutano i bambini ad esercitare un certo controllo sul proprio immagina-

rio. I rituali all'interno del consiglio di cooperazione permettono loro di costruire dei limiti rassicuranti, di strutturare il mondo interiore in relazione a quello esteriore, di entrare in una dimensione simbolica e fisica. Giocare sulla disposizione spaziale, istituzionalizzare le formule di apertura e chiusura delle sedute, utilizzare oggetti mediatori costituiscono dei punti di riferimento simbolici per marcare la solennità di quello che si sta facendo

(Laplace, 2008, citato da Rocco, 2023, p. 7).

Appare evidente come istituire un consiglio di cooperazione alla scuola dell'infanzia è non solo possibile, ma assume un'importanza e un senso primordiale agli occhi dei bambini e delle bambine (che lo attendono con impazienza e non accettano di saltarne una seduta settimanale). La cosa però non va improvvisata: necessita grande rigore nella progettazione e sistematicità nella sua pratica. Istituire un consiglio di cooperazione richiede inoltre di accettare il rischio di una parziale perdita di controllo.

L'esercizio del potere da parte dell'insegnante per il bene degli alunni rimane una figura centrale nelle attuali rappresentazioni educative. La pratica del consiglio non mette in discussione i suoi fondamenti, ma piuttosto il modo in cui viene esercitata: si tratta di decidere il quadro di riferimento, di esserne il garante, rinunciando al controllo totale su un gran numero di micro-decisioni quotidiane

(Laplace, 2008, p. 39, tda).

Appare inoltre che la sua implementazione sia ancora più forte se inserita in un progetto globale nell'istituto scolastico (Grignola, 2022), in coerenza con un paradigma sistemico e un approccio alla complessità. Chi dice complessità educativa dice però continui paradossi:

Il paradosso originario dell'educazione democratica, che consiste nella coercizione con l'obiettivo finale dell'empowerment, si diffonde nella pratica del consiglio in una serie di paradossi specifici con cui l'insegnante si confronta. Egli assume potere per delegarlo, parla per dare voce, impone per liberare, aiuta per favorire l'emergere di competenze; tutte azioni che sono contraddittorie nella loro essenza, ma che devono comunque coesistere in questa pratica educativa

(Laplace, 2008, p. 42, tda).

È all'interno di questo sistema di paradossi che l'insegnante deve assumere il rischio, che è dunque costitutivo della pratica della democrazia a scuola:

Il rischio è insito in ogni azione reale che riguarda gli altri, che ne siamo consapevoli o meno. La vera parola è rischiosa, il vero ascolto è rischioso. La possibilità di trasformazione è legata al rischio. Ma rifiutare il rischio equivale a rifiutare la vita. Le istituzioni e l'etica sono lì non per eliminare il rischio, ma per limitarlo a proporzioni accettabili

(Laplace, 2008, p. 93, tda)

Il consiglio di cooperazione, configurandosi come spazio dell'ascolto reciproco che garantisce un dialogo autentico tra chi vi partecipa, assume un ruolo centrale in una didattica orientata verso la formazione del cittadino e della cittadina delle democrazie di domani.

### Riferimenti bibliografici

- Croix, C., & Vanini De Carlo, K. (2020). Il n'y a pas d'âge. Les conseils de classe et d'école avec les jeunes élèves, une mission possible. *La Talenothèque. L'Éducateur*, 2, 26-27.
- Greco, S. (2017). La dimensione inferenziale nell'argomentazione. In P. Nanni, E. Rigotti, & C. Wolfsgruber (A cura di), *Argomentare: per un rapporto ragionevole con la realtà* (pp. 25-53). Itacalibri.
- Grignola, F. (2022). Dalla Svizzera l'esperienza del CC spalmato sull'intero Istituto scolastico. In P. Cosolo Maragon, & M. Pucci, *Come pesci in un acquario. Migliorare le relazioni nei gruppi educativi con il Consiglio di Cooperazione*. La Meridiana.
- Jasmin, D. (2002). *Il consiglio di cooperazione. Manuale per la gestione dei conflitti in classe*. La Meridiana.
- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*. Chronique Sociale.
- Meirieu, Ph. (2009). École maternelle, école première. In C. Passerieux, *La maternelle. Première école, premiers apprentissages*. Chronique Sociale. 49-64.
- Rocco, L. (2023). *Il consiglio di cooperazione come spazio per il dialogo argomentativo* [Tesi di Bachelor]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).
- Santarelli, G. (2020). *Pedagogia istituzionale: dalle origini all'attualità*. Bononia University Press.
- Vasquez A., & Oury F. (1991). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Matrice.



## 2.2 “Entusiasmo” e “partecipazione”: motori della formazione

di *Lorenzo Scascighini*, docente, Centro Professionale Tecnico di Locarno

### **La realtà della scuola professionale**

In Ticino le scuole professionali, a tempo pieno o in modalità duale (scuola/azienda), accolgono circa 10'000 giovani, un numero doppio rispetto al totale delle scuole medie superiori (licei e Scuola Cantonale di Commercio).

Nel Centro Professionale Tecnico (CPT) di Locarno, dove insegno, la Scuola professionale artigianale industriale (SPAI) permette di formarsi in 14 diverse professioni suddivise in 4 aree: nuove tecnologie (informatici/he, mediatici/he e elettronici/he), impiantistica (sanitari, riscaldamenti e frigoristi/e), cura del corpo (parrucchieri/e) e servizi (operatori/trici per la pulizia ordinaria e manutentiva e operatori/trici di edifici e infrastrutture). Al CPT è anche possibile conseguire la maturità professionale durante o dopo la formazione di base. In tutti i percorsi è presente la cultura generale. Alla SPAI gli apprendisti e le apprendiste sono presenti a scuola solo in alcuni giorni, mentre il resto del tempo svolgono la formazione in azienda. La scuola e l'azienda, i luoghi che i giovani apprendisti frequentano, sono istituzioni complesse, organizzate gerarchicamente. Tuttavia al loro interno si possono trovare spazi democratici molto utili al percorso formativo del giovane, che vanno valorizzate e rafforzate.

### **Gli apprendisti della scuola professionale**

L'età dei giovani che frequentano il CPT varia tra i quindici e i vent'anni circa, mentre la media dei giovani che seguono la maturità post va oltre i venti anni. Ci sono anche casi di persone adulte in riqualifica, perciò più anziane rispetto alla media dei loro compagni di classe.

La presenza a scuola dell'apprendista è minore rispetto a quella dello studente delle altre scuole dell'obbligo e del post-obbligo a tempo pieno; ne consegue che anche il coinvolgimento pratico ed emotivo nelle vicende scolastiche sia minore. In parole povere: "si vive la scuola in modo diverso". L'assenza da noi (e anche in molte altre sedi di scuola professionale) di un comitato degli studenti, delle giornate autogestite e della scarsa partecipazione agli "scioperi per il clima" rappresentano un segnale chiaro in questo senso. Queste considerazioni sono forse troppo generali, ma vanno tenute conto all'interno del discorso che si sta facendo a proposito del rafforzamento dei valori democratici a scuola e nell'apprendista.

La maggior parte dei nostri apprendisti, essendo minorenni, non ha il diritto di voto e perciò non è ancora cittadino attivo a tutti gli effetti. Ma il diritto di voto e la consapevolezza che ne consegue dovrebbe essere il punto di arrivo di un percorso che si inizia già molto tempo prima attraverso gli esercizi di democrazia e la trasmissione e l'interiorizzazione dei valori democratici. Bisogna tenere conto dell'età evolutiva che i giovani vivono e avvicinarsi a loro con gli strumenti più adeguati. Ad essere centrale a quell'età è l'emozione. Gli adolescenti vivono con grande intensità le emozioni e si entusiasmano facilmente. Per fare in modo che questo avvenga anche a scuola e invogliare i giovani alla partecipazione alla vita pubblica, servono attività in cui gli apprendisti sono più attivi e in cui sperimentano il piacere di sentirsi parte della collettività e della costruzione di una società in cui potersi riconoscere. Le nozioni di civica sono indispensabili, ma il vivere e sperimentare in prima persona sono fondamentali per interiorizzare i concetti.

### **La mia tesi**

La domanda che mi pongo è la seguente: in che modo, considerando il contesto che ho brevemente descritto, si possono trasmettere al meglio i valori e le competenze democratiche? E come ci si allena nella palestra della democrazia?

Nella norma della routine scolastica, la maggior parte del tempo lo si trascorre in classe a contatto con i giovani. L'ora di lezione è necessaria per trasmettere a livello teorico i valori democratici, ma anche per allenarsi al dibattito. Non sono molte le materie che hanno nel loro programma il confronto dialettico (italiano, storia e cultura generale, progetti interdisciplinari, ecc.). Purtroppo è sempre meno presente il tema scritto, che è una grande occasione per lasciare che i ragazzi si esprimano per iscritto (perciò dopo aver riflettuto).

Oltre a quanto appena descritto, che rientra nella norma, cosa facciamo al CPT di Locarno per preparare gli apprendisti alla vita democratica? Cosa caratterizza la nostra sede? E la risposta (bella densa) è il progetto di sede e progetto-cappello di varie attività, che va sotto il nome de "La scuola al centro del villaggio".

Nei paragrafi seguenti descriverò le pratiche in modo più dettagliato, analizzerò e approfondirò l'aspetto legato al tema in questione, cercherò di individuare i limiti e i miglioramenti possibili e infine descriverò i progetti futuri.

### **"La scuola al centro del villaggio"**

Il progetto di sede "La scuola al centro del villaggio" riunisce sotto lo stesso cappello la maggior parte delle attività che si svolgono al CPT di Locarno. Le proposte sono molto variate e vogliono rappresentare un'alternativa e un approfondimento a quanto offre la griglia oraria che, per evidenti limiti di tempo, non può essere esauriente nel compito che la scuola si propone di formare anche le persone e il cittadino.

Il progetto nasce più di dieci anni fa, nel 2012, e in questo lasso di tempo si è consolidato all'interno della sede e si è fatto conoscere all'esterno delle mura del CPT. Anche la tipologia delle attività proposte si differenzia dalle normali lezioni in aula, e forse proprio per questo si è fatta apprezzare da apprendisti, docenti e dalla direzione.

Il nome non è scelto a caso o solo perché nasce su una sostituzione di un detto presente nella nostra lingua, ma ha un significato ben preciso che è il punto di riferimento che indica la rotta da seguire. Nel 1600 nasce il detto popolare "mettere la chiesa (o il campanile) al centro del villaggio". La chiesa a quel tempo era il punto di riferimento dell'etica e della morale della società: essa era al centro del villaggio, fisicamente e dal punto di vista simbolico. Cosa mettere ora al centro del villaggio? A noi piacerebbe molto che al centro del villaggio (globale) ci stesse la scuola con la sua natura non utilitaristica e finalizzata al bene della società. Ci piace pensare che il nostro istituto sia un embrione di quello che la società del futuro possa diventare e che il sapere entri a scuola attraverso i docenti e gli apprendisti, ma che ne ri-esca trasformato influenzando la società.

La multiculturalità e la sostenibilità sono i due pilastri che sorreggono l'intero progetto, perché sono le grosse sfide del presente e del futuro dalle quali la scuola non può sottrarsi. Ma trattiamo anche temi importanti come la questione di genere, i diritti umani, ecc.

Grazie a questo progetto ci poniamo come obiettivo di “aprire nuovi mondi” agli apprendisti, dare loro idee, spunti, progetti per il futuro e non essere solo una macchina della trasmissione del sapere. E lo facciamo con “entusiasmo”, un’altra parola-chiave perché, come scrivevo sopra, i giovani li si stimola con la passione e il coinvolgimento.

Conferenze per apprendisti e conferenza aperte al pubblico, la giornata multiculturale, la settimana della sostenibilità, le esposizioni, l’orto scuola/quartiere, il progetto “mais”, il frutteto, il pranzo a Kmo, il gemellaggio con la Romania e i PDI (progetto didattico interdisciplinare) aperti: queste sono le proposte che vanno sotto il cappello de “La scuola al centro del villaggio”. Praticamente tutte comprendono momenti di dibattito democratico (tra docenti e anche tra docenti e apprendisti) e mirano allo sviluppo di competenze e valori democratici. La giornata multiculturale e la settimana della sostenibilità spingono alla presa di coscienza all’impegno in una società in trasformazione che necessita del coinvolgimento di tutti. Cito il passo di un tema di un’allieva che qualche anno fa, dopo avere partecipato alla giornata multiculturale, scriveva:

sicuramente è molto più istruttivo partecipare alla giornata multiculturale che stare per otto ore seduti dietro ad un banco, che può essere anche molto interessante e sicuramente ci insegna qualcosa che ci potrà essere utile nel nostro futuro lavorativo, ma avere quest’altro tipo di conoscenza ci insegna qualcosa che ci servirà nella vita e a mio parere la scuola superiore dovrebbe essere la pista di lancio verso la vita nel mondo degli adulti e non solo un posto in cui viene insegnato un mestiere o delle materie e sono sicura che questa scuola e queste attività ci permetteranno di buttarci in questa vita raggiungendo traguardi molto, molto più ampi di un ragazzo che ha solo studiato sul modello della nostra cultura senza mai vedere al di fuori delle frontiere.

Approfondisco ora due delle attività che meritano, per il discorso che stiamo facendo, maggiore attenzione: il gemellaggio con la Romania e i progetti interdisciplinari aperti.

### **Il gemellaggio con la Romania**

Il rapporto che lega il CPT alla Romania ha una storia lunga: oltre quindici anni fa avevamo iniziato con lo scambio di classi di parrucchieri a Buzau; in seguito abbiamo portato classi di informatici, elettronici e mediamatici a Cluj, in Transilvania, e per due volte loro ci avevano fatto visita. Dopo una pausa legata alla pandemia di Covid-19, a novembre 2022 è decollato lo

scambio con Timisoara, che ha registrato un ulteriore passo in avanti e che è destinato a crescere e a maturare negli anni. In aprile 2023, abbiamo contraccambiato l'ospitalità accogliendo la classe della scuola Grigore Moisil (liceo informatico) per una settimana. In entrambe le occasioni, i nostri informatici del quarto anno e la classe rumena, hanno condiviso praticamente tutta la settimana in attività professionali, culturali e di svago.

Il gemellaggio è stato pensato su differenti livelli: prima di tutto quello interculturale, che fa anche da *file rouge* per ogni momento che si trascorre assieme, così come l'aspetto umano. Seguono poi lo scambio linguistico, quello professionale, storico ed economico.

Da settembre a dicembre, i nostri informatici, hanno seguito un progetto interdisciplinare in cui hanno potuto fare una ricerca sui temi del gemellaggio, dell'incontrare persone per approfondire la storia, la cultura e in generale il tema dello scambio tra culture diverse.

Ma se si vuole sapere se gli obiettivi sono stati raggiunti, non abbiamo che da ascoltare i commenti degli apprendisti che sono i veri destinatari dello scambio.

Dice Beniamino:

Assieme ai miei compagni ho vissuto un'esperienza molto positiva. Prima di partire ci siamo resi conto che sull'immagine della Romania gravavano alcuni pregiudizi che vengono da chissà dove, mentre siamo stati tutti sorpresi della bellezza e dalla vivacità di Timisoara, dall'accoglienza e dal calore delle persone.

“Il viaggio è stato una doccia fredda” è Eric a parlare: “Abbiamo vissuto un'esperienza piena di scoperte e abbiamo avuto la fortuna di incontrare giovani rumeni davvero speciali, accoglienti e aperti, con i quali abbiamo vissuto momenti fantastici che non dimenticheremo. Ci hanno fatto veramente sentire a casa.”

Mentre a colpire Ethan

è stata anche la visita alla Nokia, una multinazionale nel campo della tecnologia. Ho pure trovato che i nostri coetanei fossero molto preparati e si esprimevano correntemente in inglese. Secondo me una settimana come questa vale quanto sei mesi di scuola vissuta in modo “classico” ed è sicuramente più arricchente e completa della solita gita di fine ciclo dove si visita la città e basta.”

Federico:

Il nostro è stato un modo non turistico di conoscenza di un paese, perché lo si è fatto essenzialmente attraverso le persone e abbiamo potuto condividere la loro quotidianità. Un pomeriggio sono anche stato a casa di un compagno e ho visto anche la vita privata famigliare.”

Infine Bryan:

“Dopo l’esperienza a Timisoara, abbiamo subito avuto voglia di ricambiare l’ospitalità e di accoglierli qui da noi. In classe, durante il progetto interdisciplinare, abbiamo pensato alle varie attività da proporre, oltre al progetto informatico che avremmo continuato assieme.”

Cosa possiamo dedurre dalle parole dei ragazzi? Prima di tutto che lo scambio ha generato entusiasmo, che è il vero e proprio motore di ogni apprendimento. Ed è proprio su questo “pieno di emozioni” che si potranno innestare le conoscenze più differenti, portandole all’interno dell’aula.

La storia ha trovato concretezza: siamo stati nei luoghi da dove è partita la rivoluzione del 1989 e questo ci ha permesso di parlare dei due blocchi, del Muro di Berlino, del comunismo, della dittatura, della libertà di stampa, ecc. E tutto questo lo abbiamo ascoltato dalla bocca di persone che lo hanno vissuto in prima persona. L’inglese è stata la lingua di comunicazione e i ragazzi l’hanno parlata come raramente hanno l’occasione di fare. Anche l’apprendimento di qualche parola in rumeno ha permesso di entrare con sensibilità in una nuova cultura. In modo diretto (e non tecnico), abbiamo avuto modo di scontrarci con i nostri pregiudizi; abbiamo potuto riflettere sulla loro origine, su come sia comodo lasciarli dove stanno e infine abbiamo sperimentato quanta energia si libera se li rimuoviamo. La scelta della Romania risponde bene a questo obiettivo: si tratta di un paese poco conosciuto e ancora poco visitato, spesso vittima di pregiudizi. Da un punto di vista formativo ed educativo si tratta di un valore aggiunto. I ragazzi hanno dovuto riscrivere alcune parti delle loro mappe mentali. La meta, poco turistica (almeno da noi) ha invece sorpreso positivamente. Ci siamo anche resi conto che il turismo classico resta in superficie: non approfondisce e non cerca di capire l’anima di un paese. Il desiderio di ricambiare l’ospitalità, nata appunto dall’amicizia creatasi con i giovani rumeni, è un vero insegnamento sul campo del significato di impegno per un progetto collettivo. Penso che il senso civico

e di conseguenza il cittadino attivo di domani, possa formarsi soprattutto in esperienze come questa. Un altro insegnamento ci è offerto da Olga, una giovane partecipante rumena: "le persone sono persone indipendentemente dalla loro provenienza".

Il prossimo anno scolastico, 2023/24, ripeteremo lo scambio con la Grigore Moisil di Timisoara con gli apprendisti informatici del terzo anno. Durante la parte del gemellaggio che passeremo in classe, il tema sarà quello economico della delocalizzazione. L'informatica sarà ancora presente, ma in modo meno tecnico. Cercheremo di capire quale importanza ha avuto il mezzo informatico nel processo di spostamento delle piccole e medie imprese con sede a Timisoara. Per rafforzare ulteriormente lo scambio interculturale, stiamo cercando, assieme ai colleghi rumeni, di fare alloggiare i nostri apprendisti nelle famiglie dei ragazzi della scuola.

Il futuro riserva altre belle opportunità: ho contatti con una scuola in Portogallo e una scuola in Svezia. La prima non è una scuola simile alla nostra, ma sono molto attivi sul tema della cittadinanza e del processo democratico; ci piacerebbe riuscire ad organizzare uno scambio centrato su questo tema: due scuole europee di paesi diversi che riflettono sul concetto di cittadinanza e sulla democrazia: non è una bella immagine per il futuro dell'Europa? In Svezia invece la scuola è simile alla nostra, con formazione tecnica, ma senza il sistema duale.

### **Il "progetto didattico interdisciplinare" esterno/attivo**

Il progetto didattico interdisciplinare è un corso di un semestre che solitamente si svolge con le classi del quarto anno e con la maturità post-tirocinio per professionisti qualificati. Gli insegnanti sono due e spesso di discipline non affini e gli apprendisti svolgono una ricerca su un argomento focalizzandosi soprattutto sull'interdisciplinarità.

Negli ultimi anni, con alcuni colleghi, abbiamo proposto agli apprendisti di lavorare su un progetto pratico e di utilità pubblica. Una classe di informatici del quarto anno ha progettato la valorizzazione del boschetto dietro la nostra scuola raccogliendo informazioni da persone qualificate: ingegneri forestali, biologi, ma anche dalle autorità comunali e cantonali competenti. Alla fine dell'anno scolastico abbiamo invitato le autorità e le persone esterne coinvolte e presentato il nostro progetto. Adesso, grazie all'intervento della protezione civile, dal nostro boschetto sono state in parte tolte le piante in-

vasive. L'anno successivo con una classe di terza (elettronici e mediamatici) abbiamo continuato la progettazione dello spazio liberato dalle piante. Lo scorso anno, con la maturità post-tirocinio, ci siamo interrogati sulla realtà giovanile di Locarno e abbiamo pensato assieme a proposte e progetti per migliorarne la vita sociale. Anche in questa occasione i giovani hanno incontrato le autorità ed esperti sull'argomento e si sono documentati su quanto avviene in altre città.

Abbiamo notato che i ragazzi rispondono con entusiasmo perché si sentono coinvolti in un progetto di utilità pubblica, sperimentano l'idea di lavorare per il bene comune, per la collettività: si sentono "convocati" da una società che spesso li ignora. Emma, un'apprendista elettronica, mi diceva che per la presentazione in classe non aveva neppure dovuto prepararsi perché il progetto lo sentiva suo e lo aveva interiorizzato durante la ricerca.

## **Conclusione**

Riprendo brevemente la domanda che mi sono posto inizialmente su come stimolare il desiderio da parte dei giovani verso la partecipazione democratica e cosa fare per sviluppare in loro i valori democratici. Ho descritto brevemente la realtà della scuola professionale e le caratteristiche degli apprendisti che la frequentano. La proposta della sede in cui insegno, il CPT di Locarno, è di completare quello che già si fa durante le lezioni a livello teorico, attività che tocchino le emozioni e che facciano sentire la bellezza di sentirsi parte attiva nella società. Ho descritto l'intero progetto de "La scuola al centro del villaggio" e in modo più approfondito il gemellaggio con la Romania e i progetti interdisciplinari aperti. Stando alle reazioni dei partecipanti, mi sembra di potere dire che qualcosa si sta seminando ad un livello più profondo nei giovani e che nel tempo i frutti si potranno vedere nella loro attività quotidiana di cittadini.



## 2.3 Alla scoperta del progetto Ensemble. La partecipazione come strumento fondamentale per vivere il Campus Universitario e accrescere il senso di appartenenza della comunità

di *Laura Di Maggio*, ricercatrice

e *Michela Papandrea*, docente-ricercatrice senior, Istituto sistemi informativi e networking, Dipartimento tecnologie innovative, SUPSI

### **La partecipazione quale strumento per vivere appieno un contesto educativo**

L'espressione *Vivere un luogo* intende andare ben oltre l'idea di frequentare quel luogo. Questa considerazione diventa ancora più profonda quando il luogo in questione riflette non soltanto l'identità di un'istituzione accademica ma di una comunità intera. Per questa ragione, *in primis*, è importante conoscere non soltanto il contesto educativo al quale si appartiene – in questo caso il sistema universitario – ma anche il ruolo che questo assume all'interno della comunità. Avere piena consapevolezza della posizione che ciascun membro occupa all'interno della comunità significa anche riconoscere il valore del proprio impegno a partecipare alla vita dell'istituzione e agire, responsabilmente, di conseguenza. La partecipazione quale strumento dell'agire collettivo è inoltre il fattore portante di un concetto di cittadinanza non statico e formale, poiché la società contemporanea e gli spazi in cui ci si muove stanno vivendo rapidissimi cambiamenti, che vanno a riconfigurare il rapporto che intercorre tra singoli cittadini e istituzioni. La cittadinanza non va allora considerata solo al singolare, come un "modello" unico, ma deve essere definita come un concetto plurale, che chiama in causa la partecipazione consapevole del singolo. Questa piena consapevolezza, così come in ambito civico e sociale (Ostinelli, 2020), può essere raggiunta anche grazie a un processo educativo da parte dell'istituzione che si impegna a stimolare l'interesse e il senso di appartenenza degli individui che ne fanno parte, valorizzando l'impiego di strumenti partecipativi e democratici.

## **La metodologia Ensemble**

La riflessione sulla possibilità di progettare e utilizzare, a partire da un contesto educativo – quale quello universitario – spazi democratici e partecipativi che possano poi contaminare altri ambiti, come quello urbano, è stata uno dei principali stimoli che hanno dato vita al progetto interdisciplinare Ensemble, curato in sinergia dal Dipartimento tecnologie innovative, dal Dipartimento ambiente costruzioni e design, dal Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale e dal Dipartimento formazione e apprendimento, nell'ambito del Programma di Ricerca SUPSI 2021-2024, a sostegno di progetti e attività che ruotano attorno a temi con forte impatto sulla società odierna. Il progetto di ricerca ha l'obiettivo di identificare e sperimentare una metodologia che favorisca la partecipazione alla vita della comunità, attraverso strumenti digitali che consentano di co-progettare e co-costruire spazi condivisi, fisici e virtuali, che incentivino senso di responsabilità, di coinvolgimento e di appartenenza.

Il progetto Ensemble, rivolto non soltanto alla comunità universitaria ma più in generale al cittadino e alla sua realtà di appartenenza, contribuirà a favorire la partecipazione attiva nei processi decisionali, e, di conseguenza, il senso di appartenenza, il coinvolgimento sociale e l'aggregazione, la motivazione politica e, in ultima analisi, il benessere dell'individuo. La metodologia Ensemble verrà inizialmente sperimentata all'interno di un contesto ristretto e controllato, il Campus SUPSI di Viganello, rappresentativo di una comunità logisticamente ben definita ma con un livello di complessità limitato, per poi essere sperimentato, in una realtà più ampia, a scala urbana.

## **Incrementare il senso di appartenenza attraverso la progettazione di spazi democratici nel contesto universitario**

Il senso di appartenenza è uno dei fattori fondamentali alla base del benessere dell'individuo all'interno di un'istituzione, sia essa scolastica, aziendale o una comunità territoriale (Allen et al., 2018; Oyanedel & Paez, 2021; Jose et al., 2012; Waller, 2021). È questo il presupposto attorno al quale ruota l'intero progetto, il cui scopo è formalizzato, in maniera concreta, attraverso la definizione di tre specifici obiettivi.

1. La definizione di una metodologia partecipativa che favorisca: (i) in ambito urbano, il coinvolgimento delle comunità e dei singoli gruppi nei processi decisionali di co-definizione e pianificazione dello spazio pubblico;

- (ii) in ambito accademico, l'accrescimento della coesione sociale e il miglioramento dell'utilizzo degli spazi condivisi.
2. La realizzazione di uno strumento digitale che consenta di attuare processi partecipativi applicando la sopra citata metodologia e consenta la raccolta dei dati relativi alle dinamiche generate dal processo stesso.
  3. La realizzazione di un sistema intelligente che permetta di identificare *pattern* e dinamiche comportamentali per il monitoraggio dell'effettivo incremento di partecipazione e la misurazione di fattori direttamente legati al senso di appartenenza alla comunità.

### Perché il nome Ensemble?

Il termine francese *ensemble*, al quale si ispira il nome del progetto, ne riflette la natura. L'avverbio viene infatti correntemente utilizzato, in diverse lingue e svariati ambiti, per fare riferimento, all'azione sinergica di diversi elementi per generare un risultato di insieme (Treccani): in contesto musicale, ad esempio, il termine fa riferimento a un complesso in cui perde rilevanza la personalità singola di ciascuno degli esecutori a favore dell'armonia d'insieme; in fisica, il termine *ensemble*<sup>1</sup> identifica (Rennie, 2019) l'insieme costituito da numerose repliche di un sistema termodinamico, eventualmente infinite e distinte per configurazione microscopica, ciascuna delle quali rappresenta un possibile stato in cui potrebbe trovarsi il sistema reale, dato il suo stato macroscopico (Hadamard, 1906); in data science, si parla di *ensemble methods* per indicare quelle procedure di apprendimento che permettono l'allenamento di modelli predittivi performanti tramite l'utilizzo di un insieme di modelli semplici, in grado di combinare le loro predizioni, talvolta poco affidabili, per ottenere, nell'*ensemble, performance* più accurate in problemi di apprendimento supervisionato e non supervisionato (Dietterich, 2000; Kuncheva, 2004), richiamando così quanto avviene col comportamento umano nel contesto di apprendimento sociale (Ré & Valentini, 2012). Il progetto Ensemble, già nel nome, intende riprendere l'idea secondo la quale è possibile, nei processi decisionali, far interagire costruttivamente le opinioni di diversi individui per

---

1. Il concetto è stato introdotto nel 1902 da J. Willard Gibbs nel 1902 nella sua opera, considerata ancora oggi il fondamento della moderna meccanica statistica, *Elementary Principles in Statistical Mechanics*, Developed with especial Reference to the Rational Foundations of Thermodynamics. New York: Charles Scribner's Sons.

giungere a una scelta collettiva. Questa idea, presente nelle culture di matrice classica sin dai tempi dell'antica Grecia, è stata formalizzata, durante il periodo illuminista da de Condorcet, nel Teorema della Giuria – ancora oggi utilizzato in filosofia politica per giustificare, in alcuni sistemi, il voto democratico – che dimostra la superiorità del giudizio di un comitato rispetto al giudizio dei singoli, a condizione che questi ultimi abbiano una ragionevole competenza (Condorcet, 1785).

### **Le radici del progetto**

Il progetto Ensemble affonda le sue radici in un progetto precedente, *LiveSmart-Campus*, proposto e sviluppato dall'Istituto di Sistemi Informativi e Networking del Dipartimento di Tecnologie Innovative della SUPSI (Papandrea et al., 2021), con l'obiettivo a lungo termine di migliorare l'esperienza umana complessiva e la qualità della vita all'interno del campus SUPSI. Il progetto *LiveSmart-Campus* ha consentito di creare un ambiente *smart* in grado di gestire in modo intelligente la distribuzione di informazioni, di supportare e monitorare l'occupazione degli spazi e la vita della comunità all'interno del campus. Nell'ambito di questo progetto, è stata realizzata nel 2021 l'omonima applicazione, con lo scopo di coinvolgere tutti gli utenti (collaboratori, studenti, visitatori, esterni) nella vita pratica e sociale del campus. Attraverso un meccanismo di notifica l'applicazione fornisce informazioni sul calendario didattico e sugli eventi presso il campus. Utilizzando un'infrastruttura e una soluzione di servizi di prossimità basati sulla tecnologia BLE (*Bluetooth Low Energy*), consente inoltre di raccogliere dati relativi alla mobilità e agli interessi degli utenti che sono fisicamente presenti all'interno del campus, così da identificare la dinamicità delle composizioni ed il comportamento di gruppi o comunità all'interno del campus (Terzi, 2022). Il potenziale di *LiveSmart-Campus* è associato alle sue possibili svariate applicazioni in numerosi contesti, quali, ad esempio, il miglioramento dei servizi forniti, l'ottimizzazione nell'utilizzo delle risorse, l'utilizzo di spazi, il miglioramento degli aspetti legati alla sicurezza nel campus, la promozione di azioni orientate alla sostenibilità e all'interazione sociale, e in generale l'incremento del benessere dei singoli e dell'intera comunità.

### **Ensemble in sintesi**

*LiveSmart-Campus* è soltanto il primo dei due strumenti digitali di cui si avvale

la metodologia Ensemble. Il progetto prevede, infatti, l'integrazione dell'applicazione *LiveSmart-Campus* con una seconda piattaforma, concepita a sua volta per favorire il coinvolgimento, l'aggregazione e la partecipazione (pro) attiva, piena e consapevole dei membri della comunità a cui si rivolge. Questa seconda piattaforma, il cui nome, Decidim, corrisponde al termine catalano "decidiamo", è un'infrastruttura digitale di democrazia partecipativa, promossa inizialmente dal Comune di Barcellona durante il mandato quadriennale Colau (2015-2019), con l'obiettivo diretto di potenziare l'impatto politico e amministrativo della democrazia partecipativa (<https://decidim.org/>).

La piattaforma, costruita interamente e collaborativamente - in maniera partecipata - come software libero, è stata progettata secondo criteri di qualità democratici (infrastruttura pubblica-comune, democratica nella sua stessa natura, co-progettata con la cittadinanza e governata in modo condiviso), è già stata adottata, nel giro di pochi anni, da numerose realtà, in paesi diversi, da istituzioni e organizzazioni sia governative che non governative. Decidim presenta il vantaggio di consentire la gestione dei processi partecipativi di una comunità in un'unica piattaforma, secondo una logica integrata e coerente, attraverso una serie di componenti classificati in base al tipo di attività specifica. In particolare, è possibile creare processi democratici per la pianificazione strategica, il bilancio partecipativo, la progettazione collaborativa di norme e regolamenti, la progettazione degli spazi urbani, nonché convocare consultazioni, effettuare sondaggi o incanalare iniziative dei membri di una comunità che possano incidere sui processi decisionali.

L'utilizzo integrato e in sinergia delle due piattaforme, *LiveSmart-Campus* e *Decidim*, ci permette di avere a disposizione una finestra virtuale sul campus fisico attraverso la quale è possibile anche interagire con la comunità SUPSI. Il risultato atteso è la formalizzazione di una metodologia e dei relativi strumenti di supporto che incentivino la partecipazione secondo un modello a tre pilastri:

- la messa a disposizione di servizi reali, quali ad esempio informazioni logistiche relative al campus o agli eventi che il campus ospita, anche attraverso notifiche push personalizzate e che tengano conto degli interessi di un utente;
- il contributo attivo allo sviluppo del campus, risultato della possibilità di pronunciarsi su temi di interesse collettivo e della gestione trasparente e integrata dei processi partecipativi promossi dalla SUPSI;



Foto: SUPSI/E. Terzi

Figura 3 - Corte interna del campus universitario USI-SUPSI di Viganello

— l'approccio di gamification nel coinvolgimento della comunità SUPSI, i cui effetti sono stati osservati in letteratura - ormai da diversi anni - avere un impatto positivo (Alsawaier, 2017; Chans et. al, 2021), nel contesto educativo oltre che in altri contesti, su motivazione, coinvolgimento, partecipazione e impegno.

È importante sottolineare che l'integrazione delle due piattaforme è un aspetto-chiave della metodologia, necessario a consolidare il legame tra i membri della comunità SUPSI e il campus SUPSI, inteso non soltanto come luogo fisico di aggregazione, ricerca e formazione ma anche come rappresentativo di un'identità che corrisponde a quella della SUPSI come istituzione accademica.

Il progetto, avviato il primo gennaio, si articola in due macro-fasi:

1. Definizione della metodologia partecipativa e sviluppo della piattaforma integrata. Durante il primo anno di progetto viene definita una procedura partecipativa generale che permetta la possibilità di applicazione in

contesti eterogenei. Inoltre, in parallelo, viene sviluppato uno strumento digitale partecipativo e per il monitoraggio delle dinamiche generate dal processo stesso.

2. Progetto Studenti e Progetto Collaboratori. Durante il secondo anno di progetto verranno sviluppati degli use-case in ambito formazione, coinvolgendo classi di studenti bachelor SUPSI, ed in ambito accademico, coinvolgendo la comunità accademica SUPSI. Questi progetti permetteranno una prima messa in atto della metodologia in un contesto reale e la valutazione della sua efficacia.

### **Oltre lo Stato dell'Arte, verso un'ambiziosa sfida**

La metodologia Ensemble desidera aumentare l'efficacia della fase di ascolto e identificazione delle necessità collettive, incentivando e agevolando la partecipazione indiretta degli individui. In passato, gli approcci partecipativi erano principalmente basati su *workshop*, pianificati a *priori*, e momenti di *training*. Negli ultimi anni, invece, si sta andando sempre di più verso approcci che si basano su una partecipazione diretta della comunità (Fung, 2015) Il progetto Ensemble punta a dare un contributo in tal senso, identificando l'esistenza di necessità o problematiche e gli individui che queste interessano, prima ancora di attivare un processo di interrogazione diretta per la definizione partecipata di strategie specifiche. In questo senso, il progetto ambisce a esplorare le nuove frontiere del concetto di *digital citizenship* (Isin & Ruppert, 2020), ossia la capacità di fornire, attraverso uno strumento digitale (*on-line*), la possibilità di attuare azioni e attività (*off-line*) che producano risultati con una dinamica bottom-up responsabilizzante. In altri termini, il progetto vuole esplorare, seppur nella sua limitata gittata, il significato e le potenzialità dell'agire entro uno spazio che non è più solo digitale o reale, ma sempre più un ibrido tra *on-line* ed *off-line* in divenire ed entro cui è necessario saper produrre pratiche di cittadinanza partecipate.

La metodologia Ensemble, declinata nei suoi punti cardine e messa in atto attraverso l'uso delle due piattaforme descritte sopra, avrà l'importante compito di fornire un esempio concreto su come la digitalizzazione possa sostenere la progettazione di spazi democratici e partecipativi nei contesti educativi così come in altri ambiti e, più in dettaglio, di dimostrare come le tecnologie digitali riescano a favorire concretamente la partecipazione alla vita della comunità universitaria, contribuendo, allo stesso tempo, a stimolare alcu-

ni processi istituzionali sulla base di principi democratici, di responsabilità e trasparenza. È importante, infine, ricordare che il progetto non si limita a proporre una metodologia che possa essere di virtuoso esempio per altre realtà accademiche o urbane, bensì ha l'ambizione di partire da un contesto educativo - quale quello universitario - per poi trasferire il modello Ensemble ad altre realtà, considerate, *stricto sensu*, non "tradizionalmente" educative ma in cui l'educazione rappresenta comunque un aspetto fondamentale. È, infatti, grazie anche all'educazione al senso civico che si crea la consapevolezza propedeutica a una partecipazione attiva alla vita politica.

### Ringraziamenti

Il presente articolo è testimonianza del progetto di ricerca Ensemble finanziato dal Fondo Ricerca SUPSI 2023-2024, e sviluppato con la preziosa collaborazione di un team interdipartimentale e interdisciplinare. In particolare, si ringraziano per il grande contributo apportato: *Edoardo Terzi* e *Andrea Baldassari* per il Dipartimento tecnologie innovative; *Filippo Bignami* per il Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale; *Francesca Cellina*, *Annalisa Rollandi* e *Matteo Vegetti* per il Dipartimento ambiente costruzioni e design; *Paolo Arru* e *Andrea Plata* per il Dipartimento formazione e apprendimento.

### Riferimenti Bibliografici

- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Waters, L., & Hattie, J. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alsawaier, R. (2017). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Chans, G., & Portuguese Castro, M. (2021). Gamification as a strategy to increase motivation and engagement in higher education chemistry students. *Computers*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/computers10100132>
- Condorcet, N.C. de (1785). Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix. *Imprimerie Royale*.
- Decidim. <https://decidim.org/>
- Dietterich, T.G. (2000). Ensemble Methods in Machine Learning. In: J. Kittler, & F. Roli, *Multiple Classifier Systems. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 1857

- (1-15). Springer [https://doi.org/10.1007/3-540-45014-9\\_1](https://doi.org/10.1007/3-540-45014-9_1)
- Ensemble. (n.d.). In Treccani. <https://www.treccani.it/vocabolario/ensemble/>
- Fung, A. (2015). Putting the public back into governance: The challenges of citizen participation and its future. *Public Administration Review*, 75(4), 513-522. <https://doi.org/10.1111/puar.12361>.
- Hadamard, J. (1906). Review of elementary principles in statistical mechanics, developed with especial reference to the rational foundations of thermodynamics by J. Willard Gibbs. *Bulletin of the American Mathematical Society*, 12(4), 194-210. <https://doi.org/10.1090/S0002-9904-1906-01319-2>
- In, E., & Ruppert., E. (2020). *Being Digital Citizens*. Rowman & Littlefield.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251.
- Kuncheva, L. (2004). Combining Pattern Classifiers Methods and Algorithms. *Wiley-Interscience*, 360. <https://doi.org/10.1002/0471660264>
- Ostinelli, M. (2020). La legittimità dell'educazione alla cittadinanza. *Questioni Filosofiche. Rivista Svizzera di Scienze Dell'educazione*, 42(1), 23-45.
- Oyanedel, J. C., & Paez, D. (2021). Editorial. Social belongingness and well-being: international perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735507>
- Papandrea M., Baldassari, A., Vanini, S., Catelli, C., Nasarov, D., & Leidi, T. (2021). *LiveSmart-Campus: a proximity based solution for an enhanced human experience*. Proceedings of the 2nd FTAL Conference 2021 Sustainable Smart Cities and Regions, Lugano, Svizzera.
- Ré, M., & Valentini, G. (2012). Ensemble methods: a review. *Advances in Machine Learning and Data Mining for Astronomy*, 1, 563-594.
- Rennie, R., & Law J. (2019). Ensemble. *Oxford Dictionary of Physics*.
- Terzi E. (2022). *LiveSmart-Campus: a proximity based solution for an enhanced human experience* [Tesi di master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana, DTI, ISIN.
- Waller, I. (2021). *A sense of belonging at work. A guide to improving well-being and performance*. Routledge.

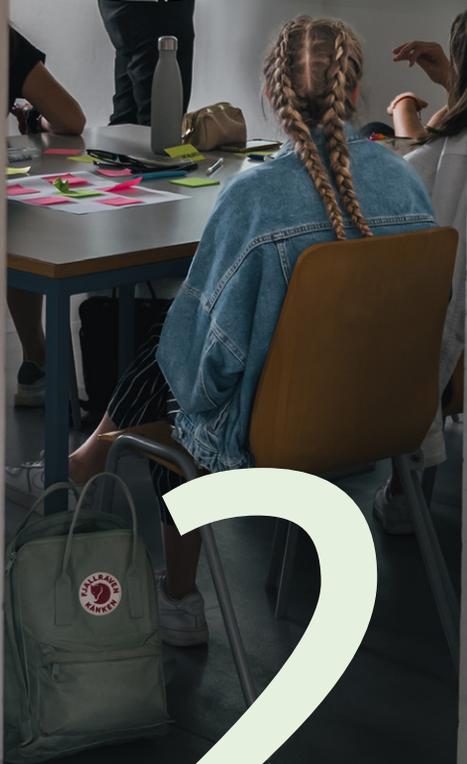
Aula A 124



14.00-17.00

Workshop "Spazi democratici e partecipativi nella pratica professionale"

> Attività studenti



Un'immagine della seconda Giornata della democrazia al DFA"

# 2.4

## 2.4 La Giornata internazionale della democrazia come spazio partecipativo per la co-costruzione di idee. L'esempio del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

di *Marco Lupatini*, docente e ricercatore senior  
e *Andrea Plata*, docente e ricercatore, DFA-SUPSI

### Introduzione

Per John Dewey (1916) la democrazia era più di una semplice forma di governo. Rappresentava al contempo un modo di vita associativa, una modalità inclusiva per vivere insieme, in altre parole: un ideale etico che invita gli uomini e le donne a costruire comunità in cui siano disponibili le opportunità e le risorse necessarie affinché ogni individuo possa realizzare pienamente le proprie capacità e i propri poteri attraverso la partecipazione alla vita politica, sociale e culturale delle comunità (Westbrook, 1991). Tra le varie sfere della socializzazione politica, la scuola come istituzione può giocare un ruolo importante in questo senso, poiché non solo ha il compito di formare e “attrezzare” adeguatamente le cittadine e i cittadini del futuro per la vita in società, ma perché ha il potenziale per recuperare le competenze e le conoscenze dei discenti che, per un motivo o per l'altro, hanno potuto beneficiare meno di altri della socializzazione politica che avviene all'interno del nucleo familiare.

Quanto sia importante la scuola, rispetto alle altre sfere della socializzazione politica come la famiglia, i pari e i media, non lo sappiamo ancora con certezza. Le evidenze in merito presenti in letteratura non giungono a risultati convergenti, e questo anche per questioni metodologiche (Weiss, 2020). Spesso si tende a focalizzare l'attenzione sull'esito primario della socializzazione politica: la partecipazione alle elezioni e alle votazioni, in costante calo dagli anni Cinquanta del secolo scorso in tutto il mondo (Vowles, 2020). E si afferma, di conseguenza, che la partecipazione politica, i partiti, la politica in generale siano in crisi. Questo tipo di retorica, portato avanti da un

ampio numero di ricerche sul comportamento politico negli ultimi due decenni (Weiss, 2022), può essere ricondotto a una definizione di partecipazione politica di tipo istituzionale, legata alla pratica del voto. Tuttavia, sono sempre più numerosi gli studi che affermano che il confine tra la sfera politica e quella non politica è divenuto negli ultimi decenni sempre più labile e che i repertori della partecipazione si sono pian piano estesi anche al dominio extra-istituzionale e a nuove forme di partecipazione che si esprimono anche e in particolare negli stili di vita delle singole persone, attraverso modalità di impegno quali l'attivismo tramite i social network o il consumo responsabile, ecc. (Teocharis & van Deth, 2018). E questo vale anche per le persone appartenenti alle classi d'età più giovani, che sappiamo recarsi meno spesso alle urne, ma il cui repertorio di forme di partecipazione può essere molto diversificato e ampio (Bárta et al., 2021).

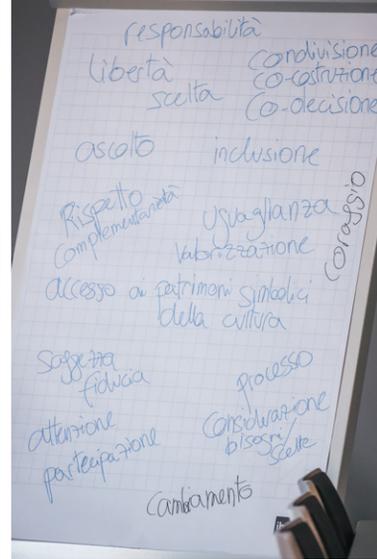
In un contesto formativo come quello del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI, sensibilizzare le persone e riflettere con loro attorno all'importanza di educare ai valori della democrazia e della cittadinanza per formare dei "buoni" cittadini del futuro, è assolutamente prioritario. La celebrazione della Giornata internazionale della democrazia è stato un pretesto per lanciare una serie di altre attività, progetti e riflessioni attorno ai temi della cittadinanza e della democrazia all'interno dell'istituzione e, nel 2022, per riflettere anche attorno al concetto di spazio democratico e partecipativo nei contesti scolastici.

### **La Giornata internazionale della democrazia del 2022 al DFA**

La Giornata internazionale della democrazia è stata istituita dalle Nazioni Unite nel 2007 con l'obiettivo di promuovere il dialogo, la riflessione e la sensibilizzazione attorno ai valori fondamentali della democrazia e a temi quali ad esempio il rispetto dei diritti umani, lo sviluppo sostenibile, l'equità, la libertà, l'uguaglianza. Nel 2021 il Dipartimento formazione e apprendimento ha celebrato per la prima volta questa importante giornata attraverso un workshop e una tavola rotonda sul tema delle "Sfide dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza per la Scuola ticinese". L'idea è scaturita da un contatto informale con il *Campus della democrazia*, che proprio nel 2021 lanciò la sfida di organizzare eventi di ogni genere legati al tema della democrazia per sensibilizzare le persone sull'importanza di coltivarla continuamente (Schafroth, 2022). L'obiettivo di fondo era di sensibilizza-

re il corpo docente sull'importanza dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza nella formazione dei/delle future docenti. Le attività svolte al DFA nel 2021 erano per questo motivo primariamente rivolte alla comunità scientifica e studentesca del DFA e della SUPSI, e al personale del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino. Si sono svolte attraverso la tecnica di facilitazione del "world café", con l'obiettivo di favorire una riflessione attorno ai concetti di "democrazia" e di "educazione alla democrazia e alla cittadinanza", facendo emergere alcune importanti sfide per la Scuola ticinese e per il DFA per il prossimo futuro (Piricò & Plata, 2022).

La facilitazione è una pratica nata nel contesto aziendale, che sta prendendo sempre più piede anche in ambito educativo. Il suo potenziale nei termini deweyani di partecipazione è altissimo. Un/a docente-facilitatore architetta e guida delle attività che mirano primariamente ad aiutare i gruppi a trovare soluzioni condivise e innovative, a condividere le proprie conoscenze e competenze all'interno di uno spazio collaborativo e democratico sicuro, di pari, in cui ogni singola voce viene ascoltata e in cui l'esito finale è un *output* raggiunto attraverso un processo di deliberazione dei gruppi. La consapevolezza della forza della facilitazione in termini partecipativi e democratici tratta dall'esperienza della prima Giornata internazionale della democrazia al DFA non solo ci ha spinti a riproporre l'evento l'anno successivo, ma ci ha portati a definirne il tema: "la progettazione di spazi democratici e partecipativi nei contesti scolastici". Per l'occasione sono stati organizzati tre workshop, due dei quali rivolti agli studenti e alle studentesse del DFA, mentre l'ultimo aperto a collaboratori e collaboratrici del DFA e a persone interessate esterne all'istituzione. Le tecniche di facilitazione messe in atto durante i workshop hanno permesso di far emergere interessanti spunti di riflessione e suggerimenti per la realizzazione di spazi di partecipazione democratica all'interno della scuola. Le attività hanno previsto un primo *brainstorming* iniziale sul concetto di "partecipazione democratica"; una seconda attività volta ad individuare opportunità e ostacoli della partecipazione democratica in un'aula o in un istituto di Scuola elementare (workshop studenti) o in un istituto scolastico (workshop persone esterne), attività dalla quale sono state derivate delle possibili proposte operative; che sono infine state classificate in base a una stima della loro attuabilità e del loro impatto potenziale. Gli esiti dei lavori, sono descritti nel capitolo seguente.



Alcune immagini della seconda Giornata della democrazia al DFA"

Foto: SUPSI





## **Esiti della Giornata internazionale della democrazia del 2022 al DFA**

I vari contributi possono essere raggruppati in quattro categorie, innanzitutto abbiamo una serie di raccomandazioni che toccano atteggiamenti di base che dovrebbero essere presenti al fine di favorire lo sviluppo di spazi di democrazia partecipativa. A queste raccomandazioni si affiancano una serie di suggerimenti che possono essere suddivisi fra quelli che concernono l'istituzione scolastica nel suo insieme e quelli che invece concernono più direttamente il lavoro con la classe. Fra questi un particolare interesse è rappresentato da quelli volti a favorire la mobilitazione delle competenze dell'argomentazione e del pensiero critico.

Le raccomandazioni concernono innanzitutto atteggiamenti volti a favorire un coinvolgimento maggiore sia di adulti, sia di allieve e allievi, come per esempio: "suscitare emozioni e far vivere esperienze dirette" oppure: "avere più coraggio e più cultura". Entrambi questi due atteggiamenti sono stati considerati da chi ha preso parte ai workshop a forte impatto ma non di difficile attuazione. Accanto al suggerimento di questi atteggiamenti vi è pure l'indicazione di favorire un "rafforzamento dell'azione locale in un rapporto globale".

Fra le indicazioni che toccano la scuola come istituzione alcune concernono delle strutture che sono già presenti attualmente nella scuola ticinese come il plenum docenti, la co-docenza e i consigli di cooperazione, questi ultimi sono considerati da chi ha preso parte ai workshop con un impatto maggiore rispetto ai primi due. Secondo quanto emerso dai lavori queste strutture necessitano però di modifiche rispetto alla loro struttura attuale per diventare veri spazi di democrazia partecipativa, e favorire la raccolta di idee e la loro valorizzazione e rafforzare la cultura della partecipazione. Per esempio, si auspica un maggior collegamento fra i consigli di cooperazione che si svolgono all'interno delle classi. Un'altra serie di suggestioni è orientata verso la creazione di spazi di benessere e ambienti accoglienti all'interno degli istituti scolastici.

La maggior parte dei suggerimenti concerne però soprattutto il lavoro all'interno della classe. Si tratta innanzitutto di "attivare processi motivazionali" di "motivare/sensibilizzare" allieve e allievi fornendo loro "stimoli interessanti" volti ad "attivare processi motivazionali" e di renderle/li "più partecipi dell'apprendimento". Per questo è importante "favorire l'attribuzione di senso e la creazione di ponti e collegamenti in maniera autonoma, cioè non guidata dal docente". Da un punto di vista didattico si suggerisce l'intro-

duzione di processi di apprendimento basati sul modello “coppia, gruppetto, plenaria” che ricorda la metodologia del *think, pair, share* (Buchs & Butera, 2015; Kagan, 2000; Lyman, 1987).

Sempre per quel che concerne il lavoro in aula si auspica pure di “ritagliarsi il tempo per discutere e decidere”. Questo per avere un maggior coinvolgimento della classe nella progettazione e nella valutazione delle attività didattiche con esplicitazione dei processi volta a favorire un rafforzamento della partecipazione e a “osare e accogliere le idee dei bambini”. D’altra parte, si raccomanda pure una maggiore “meta-riflessione del docente” e la redazione regolare di “feedback che permettano di individuare i tipi di didattica più efficaci”.

Come anticipato una parte dei suggerimenti relativi al lavoro in classe concernono lo sviluppo delle competenze del pensiero critico e dell’argomentazione. La creazione di spazi di democrazia partecipativa dovrebbe innanzitutto fornire gli strumenti necessari per “distinguere fatto e opinione”. Per questo è importante “favorire la capacità di porsi domande” e “uno sguardo critico anche sulle proposte del docente”. Il tutto passando dalla promozione di “dibattiti su temi centrali e stimolanti” e l’espressione della “propria opinione, con un’uscita dalla propria zona di comfort.”

Nell’insieme si può affermare che la creazione di spazi di democrazia partecipativa all’interno della scuola passa innanzitutto dall’educazione di un atteggiamento di apertura al dialogo e al confronto fra gli attori presenti al suo interno: corpo insegnante e corpo discente innanzitutto. Questo atteggiamento può contribuire a reinvestire in modo diverso e innovativo istituzioni già presenti nella scuola, che vanno però ripensate per renderle veramente spazi di democrazia partecipativa, oppure implicano una maggiore collaborazione fra i due attori principali del mondo scolastico indicati prima proprio nell’ambito centrale che lo concerne, lo svolgimento di attività didattiche all’interno della lezione.

Quanto emerso dalla tavola rotonda tenutasi in serata e dalle conferenze della mattina è presentato in questo volume all’interno degli articoli scritti dalle persone che hanno preso parte a questi momenti.

### **Sviluppi futuri e considerazioni finali**

Gli esiti di questa giornata di riflessione interrogano in modo particolare la scuola ticinese e il DFA. Certamente il DFA per il ruolo che gioca all’interno della scuola ticinese nella formazione di base e in quella continua è chiamato

a svolgere un ruolo importante in questo ambito. Per farlo è necessario che al suo interno si sviluppino spazi di riflessione per definire l'importanza di un lavoro in questo senso e per cercare risposta ad alcune domande come: quale spazio dovrebbe essere dato a una riflessione sulla creazione di spazi di democrazia partecipativa nella scuola all'interno della formazione di base? All'interno di quali fra i tanti moduli formativi proposti può e dovrebbe trovare spazio questa formazione?

Nel senso di un maggior coinvolgimento del DFA nella formazione a una cultura democratica del corpo insegnante e studentesco va la decisione della direzione del DFA di istituire una commissione interna di educazione alla democrazia. Questa commissione è finalizzata ad avere un occhio critico attento sull'evoluzione delle tendenze scientifiche attorno ai temi dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, a promuovere il dibattito interno ed esterno al DFA, fungendo da interlocutore di riferimento, a monitorare l'offerta di formazione di base e continua e, a organizzare al DFA un evento per celebrare la Giornata internazionale della democrazia, a curare delle pubblicazioni sul tema (tra le quali questa collana), infine a identificare un insieme di persone interne ed esterne al Dipartimento con competenze specifiche nel campo, che possano costituire un gruppo di esperti associati alla commissione, che vengano informati regolarmente sulle attività della stessa e che possano essere sollecitati in caso di bisogni specifici.

### Riferimenti bibliografici

- Buchs, C., & Butera, F. (2015). Cooperative Learning and Social Skills Development. *Collaborative Learning: Developments in research and practice*, 201-217.
- Bárta, O., Boldt, G., & Lavizzari, A. (2021). *Meaningful youth political participation in Europe: concepts, patterns and policy implications*. Research Study. Council of Europe and European Commission.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizione Lavoro.
- Lyman, F. (1987). Think-pair-share: An expanding teaching technique. *Ma-a-Cie Cooperative News*, 1(1), 1-2.
- Piricò, M., & Plata, A. (2022). Educare alla democrazia con la democrazia e per la democrazia: sfide e riflessioni emerse dalla giornata internazionale

- della democrazia 2021. In A. Plata & M. Lupatini (a cura di) *A scuola di democrazia. Sfide e opportunità dell'educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia per la scuola ticinese* (17-25), Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.
- Schafroth, C. (2022). L'ispirazione: il Campus per la democrazia. In A. Plata & M. Lupatini (a cura di) *A scuola di democrazia. Sfide e opportunità dell'educazione civica, alla cittadinanza e alla democrazia per la scuola ticinese* (13-15), Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.
- Theocharis, Y., & van Deth, J. W. (2018). *Political Participation in a Changing World: Conceptual and Empirical Challenges in the Study of Citizen Engagement*. Routledge.
- Vowles, J. (2020). The Big Picture. Turnout at the macro-level. In J. Fisher, E. Feldhouse, M. N. Franklin, R. Gibson, M. Cantijoch, & C. Wlezien (Eds.), *The Routledge Handbook of Elections, Voting Behavior and Public Opinion* (pp. 57-68). Routledge.
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature Review on Youth political Participation and Political Attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2(1), 1-13.
- Westbrook, R. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.

ISSN 2813-3439 (online)  
ISBN 978-88-85585-99-7 (online PDF)

