

L'educazione civica e alla cittadinanza: due ricerche internazionali.

Intervento al Convegno “Fare il cittadino. La formazione di un nuovo soggetto nell'Europa fra XIX e XXI secolo”, Brescia, 7 maggio 2011.

A partire dagli anni Novanta del secolo passato, in relazione ai profondi mutamenti verificatisi nel panorama sociale e politico mondiale è cresciuta l'attenzione nei confronti di un'area dell'educazione scolastica, fino ad allora considerata sì importante, ma non centrale nei curricula dei paesi europei, quella dell'educazione alla cittadinanza. L'attenzione e l'interesse verso l'educazione alla cittadinanza sono cresciuti progressivamente fino a portare ad individuare nello sviluppo di questa area curricolare una delle priorità delle politiche educative scolastiche in molti paesi europei e non solo.

Parallelamente è cresciuta la consapevolezza che l'educazione alla cittadinanza non riguardi soltanto gli studenti, i giovani, ma anche la popolazione adulta. Di qui una attenzione alla costruzione e allo sviluppo di quelle che sono state definite le competenze civiche e sociali anche da parte degli adulti nell'ottica del *lifelong learning*.

Ne sono testimonianza gli studi realizzati a livello europeo e internazionale da organismi politici, quali l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa, e da associazioni di ricerca, quali ad esempio l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), nonché le proposte di modifica dei programmi e dei curricula scolastici avanzate in molti paesi.

Due studi, tra quelli realizzati in questi anni, consentono di analizzare questi sviluppi e di individuare alcuni dei problemi ad essi legati: l'*All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies* promosso dal Consiglio d'Europa e l'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) realizzato dall'IEA.

1. L'*All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*

Il 2005 è stato indicato dal Consiglio d'Europa come anno europeo dell'educazione alla cittadinanza (“*European Year of Citizenship through Education*”). L'iniziativa intendeva richiamare l'attenzione dei paesi membri sull'importanza strategica dell'educazione alla cittadinanza democratica (EDC) e del contributo che essa può dare non soltanto per la democratizzazione dei sistemi scolastici, ma anche per affrontare i problemi – e i potenziali conflitti – che le società che si definiscono democratiche hanno di fronte. L'anno europeo ha costituito il momento conclusivo di un programma pluriennale dedicato all'educazione alla cittadinanza che si è sviluppato a partire dal 1997. Lo studio sulle politiche per l'educazione alla cittadinanza democratica è stato uno dei progetti principali di questo programma¹. L'idea di educazione alla cittadinanza che è stata progressivamente definita nell'ambito di questo programma si caratterizza nel modo seguente.

Dal punto di vista dei destinatari, essa si rivolge non soltanto agli studenti e ai giovani, ma anche alla popolazione adulta e si realizza sia all'interno dell'educazione formale (l'istruzione e la scuola), sia nelle educazioni non formale e informale².

Dal punto di vista degli obiettivi, l'educazione alla cittadinanza democratica si propone di costruire e sviluppare non soltanto conoscenze, abilità e competenze, ma anche di trasmettere valori e modificare atteggiamenti. Riguarda, quindi, non soltanto il piano cognitivo, ma anche quello affettivo-motivazionale e le convinzioni di valore.

Lo studio ha avuto come obiettivo principale l'identificazione delle politiche per l'EDC esistenti nei paesi membri del Consiglio e la ricostruzione di un quadro d'insieme delle misure concretamente adottate per la realizzazione di queste politiche. I risultati di questo lavoro sono stati pubblicati in un rapporto di sintesi e in sei rapporti “regionali”³.

1 Si veda Bîrzéa C., *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, Doc. DGIV7EDU7CIT 820009 21, Council of Europe, Strasbourg 20 June 2000.

² Per educazione non formale si intendono le attività educative, realizzate al di fuori del sistema formale di istruzione, che non conducono necessariamente all'acquisizione di una certificazione o di un titolo specifico (come, ad esempio, attività e corsi organizzati nei luoghi di lavoro o da parte di associazioni). L'educazione informale comprende ogni tipo di apprendimento che si realizza nella vita quotidiana, pur in mancanza di una esplicita intenzionalità educativa (come, ad esempio, nelle relazioni sociali o nelle attività culturali).

³ Cfr. Council of Europe, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Council of Europe, Strasbourg 2004. Le “regioni” individuate, a ciascuna delle quali è stato dedicato un rapporto specifico sono: Europa occidentale, Europa Centrale, Europa Orientale, Nord Europa, Sud Europa ed Europa Sud-orientale. Una sintesi dei sei rapporti regionali è contenuta nel rapporto finale citato.

1.1 I principali risultati dello studio

Nonostante le grandi differenze esistenti tra i diversi paesi europei, lo studio ha consentito di individuare alcuni elementi comuni alle politiche sviluppate nei paesi europei che risultano di particolare interesse, sia nei loro aspetti positivi, sia nei problemi aperti in esse individuabili.

1.1.1 Gli elementi comuni

Il quadro legislativo per l'EDC. Nonostante le differenze culturali, storiche, sociali e religiose, in tutte le costituzioni dei paesi europei sono presenti riferimenti espliciti ai principi fondamentali della cittadinanza democratica. In particolare, nei testi costituzionali vengono esplicitamente richiamati il rispetto per i diritti umani, il valore della democrazia pluralista e il valore del rispetto delle leggi dello stato. Questi principi sono spesso richiamati esplicitamente (in alcuni casi in modo indiretto) nelle legislazioni scolastiche.

L'educazione alla cittadinanza nei curricula scolastici. L'educazione alla cittadinanza è inclusa in quasi tutti i curricula dei sistemi scolastici europei, anche se gli approcci organizzativi e didattici si differenziano da paese a paese. Quattro gli approcci più diffusi:

- come materia specifica, dotata di un proprio orario settimanale;
- in modo cross-curricolare, all'interno di diverse materie scolastiche;
- sotto forma di progetti integrati;
- come combinazione delle tre modalità sopra indicate.

Le denominazioni delle materie legate più direttamente all'educazione alla cittadinanza sono molteplici: educazione civica, educazione politica, studi sociali, combinazioni tra materie diverse⁴. Queste materie sono in genere presenti a diversi livelli scolastici.

1.1.2 Gli aspetti di relativa debolezza

Nonostante il riconoscimento formale dell'importanza dell'educazione alla cittadinanza e del ruolo della scuola per il suo sviluppo, lo studio ha messo in evidenza alcuni elementi di debolezza presenti in modo abbastanza uniforme nei diversi paesi.

In primo luogo, è stata riscontrata una posizione di relativa minore importanza di quest'area curricolare rispetto a quelle considerate tradizionalmente come le aree "forti" (come, ad esempio, la lingua madre, la matematica e le scienze), riscontrabile anche nella collocazione dell'educazione alla cittadinanza nella parte non obbligatoria del curriculum. In molti casi, inoltre, il tempo dedicato alle attività di insegnamento-apprendimento risulta abbastanza limitato. A questo si aggiunge la mancanza o la scarsa precisione, nei curricula, di una indicazione esplicita delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che dovrebbero essere conseguite e costruite nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. Va rilevato, a questo proposito, che negli anni immediatamente successivi alla realizzazione dello studio, sono stati prodotti sia a livello europeo, sia a livello di singoli paesi, documenti e indicazioni curriculari che hanno in parte modificato questa situazione⁵.

Lo studio, inoltre, ha messo in evidenza l'esistenza di uno scarto rilevante tra politiche dichiarate e loro realizzazione concreta. Questo scarto si manifesta, in quasi tutti i paesi presi in considerazione, a più livelli: a livello di macrosistema come scarto tra politiche e strategie di implementazione delle stesse; a livello di microsistema, come scarto tra politiche dichiarate e pratiche effettivamente sviluppate. È uno scarto che riguarda non soltanto l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza in senso stretto, ma anche l'impegno a rendere le scuole "luoghi di apprendimento democratici" (gli aspetti gestionali, le relazioni al loro interno, la partecipazione dei vari attori ai processi decisionali) e la qualità dei processi didattici effettivamente realizzati nelle classi.

Molto debole, in quasi tutti i paesi è risultato anche il rapporto con una prospettiva di *lifelong learning*, a dispetto delle dichiarazioni di principio spesso rintracciabili nei documenti ufficiali.

1.1.3 I problemi e le sfide aperti

Tre nodi problematici, in particolare, sono stati analizzati dallo studio, che corrispondono ad altrettante sfide cui si trova di fronte l'educazione alla cittadinanza: la partecipazione, la valutazione e la formazione degli insegnanti.

La partecipazione. La tendenza verso la decentralizzazione dei sistemi scolastici riscontrabile in molti paesi europei e la progressiva crescita dell'autonomia delle scuole richiede un allargamento della partecipazione alla vita delle scuole e alla definizione dei loro obiettivi educativi da parte non soltanto degli insegnanti e del personale amministrativo, ma anche degli studenti (soprattutto a livello di scuola secondaria), dei genitori, delle comunità locali.

Lo studio ha individuato ostacoli di diverso ordine che sembrano rallentare lo sviluppo dei processi partecipativi. Non si tratta, ovviamente, di un'opposizione esplicita o di principio nei confronti della partecipazione, quanto piuttosto di

⁴ In appendice al rapporto di sintesi dello studio sono riportate le denominazioni attribuite a queste materie nei diversi sistemi scolastici.

⁵ Per quanto riguarda il livello europeo si veda la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), in «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 30.12.2006. Per quanto riguarda il livello nazionale, si vedano per l'Italia i documenti e le indicazioni prodotti in riferimento a "Cittadinanza e Costituzione".

ostacoli di diversa natura, i cui effetti si saldano tra loro: di carattere organizzativo, legati alle caratteristiche, ai compiti e alla composizione degli organismi rappresentativi esistenti all'interno delle scuole; di tipo comunicativo, legati alla difficoltà di far coesistere le diverse logiche e i diversi punti di vista di cui sono interpreti gli insegnanti, i genitori, gli studenti, i rappresentanti delle comunità locali; di tipo culturale, derivanti da una scarsa esperienza di partecipazione attiva a livello di comunità.

Il ruolo degli organismi rappresentativi esistenti nella scuola non sempre è chiaro, spesso – soprattutto nei paesi in cui questi organismi esistono da più tempo – si riscontra una insoddisfazione diffusa nei confronti delle esperienze realizzate e della eccessiva burocratizzazione di tali organismi.

Due i problemi di fondo che lo studio ha consentito di individuare come fattori che condizionano l'effettivo sviluppo di forme di partecipazione all'interno della scuola e nel rapporto tra scuola e comunità: la riluttanza dei diversi soggetti a partecipare attivamente e la tensione latente – spesso non esplicitamente riconosciuta – tra efficienza e partecipazione, tra l'esigenza di “far funzionare” la scuola e l'allargamento della partecipazione al suo interno. Si tratta di problemi di ordine generale, non circoscrivibili al solo mondo della scuola, e che le società democratiche nel loro insieme si trovano ad affrontare.

Il monitoraggio e la valutazione. In molti paesi (quasi tutti, tranne rare eccezioni) sono molto limitate le attività di monitoraggio e di valutazione delle iniziative sviluppate dalle scuole nel campo dell'educazione alla cittadinanza. L'importanza del monitoraggio e della valutazione sono di particolare importanza non solo in riferimento allo scarto che lo studio ha rilevato tra politiche dichiarate e loro sviluppo concreto, ma anche in considerazione dei diversi approcci adottati all'interno delle scuole, sui quali sarebbero necessari dati e informazioni utili per decidere della loro maggiore o minore efficacia, in relazione ai particolari contesti entro cui vengono adottati⁶.

Anche la valutazione degli studenti costituisce un problema aperto: che cosa valutare? con quali procedure e con quali strumenti? In quale misura è possibile “valutare” atteggiamenti e valori? Si tratta di domande rispetto alle quali mancano ancora sufficienti elementi di riflessione, che non siano soltanto di carattere generale o – come purtroppo avviene in alcuni casi – di tipo ideologico⁷.

La formazione degli insegnanti. Gli insegnanti sono il fattore decisivo per il successo di qualsiasi politica educativa e dei processi di innovazione scolastica. Questo vale anche per l'educazione alla cittadinanza.

Una concezione ampia dell'educazione alla cittadinanza, quale quella elaborata dal Consiglio d'Europa, richiede una formazione degli insegnanti che tenga conto della molteplicità dei livelli in cui essa si realizza: conoscenza di contenuti curriculari specifici, padronanza di una pluralità di procedure didattiche, possesso di competenze organizzative, valutative, relazionali. Nella impostazione del Consiglio d'Europa – che considera l'educazione alla cittadinanza come compito della scuola nel suo insieme e come risultato dell'esperienza che gli studenti realizzano al suo interno – la formazione riguarda tutti gli insegnanti, non soltanto quelli delle materie che possono essere considerate più direttamente legate a quest'area in termini di contenuti. Di qui l'esigenza di politiche e di programmi per la formazione iniziale e per quella in servizio, in un'ottica che integri formazione, autovalutazione e miglioramento dell'intervento educativo e didattico.

Lo studio ha rilevato come in quasi tutti i paesi europei esistano iniziative di formazione in servizio degli insegnanti per l'educazione alla cittadinanza. I dati e le informazioni raccolti non consentono, però, di valutarne la qualità e l'efficacia. Per farlo, sarebbero necessari un monitoraggio e una valutazione sistematici nei singoli paesi. Lo studio ha messo in evidenza alcuni limiti di tali attività di formazione: non sufficiente chiarezza dei loro obiettivi, metodologie e approcci non congruenti con questi obiettivi e – soprattutto – insufficiente diffusione e limitato coinvolgimento degli insegnanti. L'insieme delle informazioni raccolte nello studio e i problemi e le sfide che esso ha consentito di individuare ha portato alla identificazione del rischio di una “retorica” dell'educazione alla cittadinanza, in cui alla affermazione di principi generali, al sostegno dichiarato ai valori che dovrebbero caratterizzare una società aperta e democratica, al richiamo ai fondamenti costituzionali di ciascun paese, non corrispondono misure adeguate che consentano di tradurre questi principi in pratiche educative e didattiche efficaci e valutabili. Questo rischio risulta particolarmente rilevante in considerazione della “non neutralità” dell'educazione alla cittadinanza, che – per le sue stesse caratteristiche – non può non essere influenzata dalle condizioni sociali, politiche e culturali esistenti nei vari paesi. Come quanto è avvenuto nel nostro paese negli ultimi anni sembra confermare, i cambiamenti che si verificano a livello politico si riflettono anche sull'educazione alla cittadinanza in termini di legislazione scolastica e di indicazioni curriculari, così come nella impostazione dei libri di testo e nel modo in cui i diversi temi/problemi vengono in essi trattati (o omessi).

⁶ Si veda il documento sull'autovalutazione delle scuole per l'educazione alla cittadinanza, elaborato nell'ambito delle iniziative del Consiglio d'Europa per l'anno europeo dell'educazione alla cittadinanza (UNESCO, Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies, *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*, UNESCO- Council of Europe-CEPS, Paris 2005).

⁷ Sulla valutazione degli studenti nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza si veda lo studio realizzato dal CIDREE - Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*, pubblicato nel 2009.

2. L'International Civic and Citizenship Education Study

L'International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) è la terza indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dall'IEA⁸.

In Italia, l'indagine è stata realizzata dall'Invalsi, che è il centro nazionale associato all'IEA per il nostro paese⁹.

L'indagine ha avuto come obiettivo principale quello di studiare come i diversi paesi preparano i propri giovani per l'esercizio attivo e consapevole dei propri diritti e doveri di cittadinanza.

Hanno partecipato all'indagine 38 paesi, di cui 26 europei. Complessivamente sono stati coinvolti nella rilevazione circa 140.000 studenti all'ottavo anno di scolarità (per l'Italia la terza media), in più di 5.300 scuole. Gli insegnanti coinvolti sono stati oltre 62.000.

Oltre al rapporto internazionale, sono stati pubblicati due rapporti "regionali"¹⁰ (Europa e America Latina) ed è in corso di pubblicazione un terzo rapporto regionale (Asia). È anche prevista la pubblicazione di una *Encyclopaedia*, in cui sarà presentato per ciascun paese un profilo che illustra le modalità in cui l'educazione alla cittadinanza è inclusa nel proprio sistema di istruzione.

Come in tutti gli studi realizzati dall'IEA, sono stati usati strumenti di rilevazione diversi: una prova cognitiva per gli studenti, un questionario studenti (comprendente domande relative sia al *background* socio-economico e culturale degli stessi sia a loro opinioni, atteggiamenti e comportamenti ritenuti rilevanti nell'ambito della indagine), un questionario scuola e un questionario insegnanti (comprendenti domande sul contesto scolastico e sul rapporto tra la scuola e la comunità locale).

L'insieme di questi strumenti ha consentito di raccogliere dati non soltanto su quello che gli studenti conoscono (conoscenze e abilità) e su quali siano alcuni loro atteggiamenti, ma anche sull'influenza dei diversi contesti in cui gli studenti sono inseriti (scuola, famiglia, territorio) su tali conoscenze e atteggiamenti, oltre che sui diversi approcci adottati nell'educazione alla cittadinanza a livello di scuola, al di là di quanto è previsto nei curricula ufficiali.

2.1 I principali risultati dello studio a livello internazionale

L'indagine conferma, innanzitutto, quanto già riscontrato nello studio del Consiglio d'Europa relativamente all'importanza attribuita all'educazione alla cittadinanza. In quasi tutti i paesi partecipanti essa viene individuata come una priorità delle politiche educativo-scolastiche. Si tratta di un dato, la cui importanza non va sottovalutata. Nella precedente indagine realizzata dall'IEA nel 1999, l'educazione civica e alla cittadinanza costituiva una priorità in una minoranza dei paesi che hanno preso parte all'indagine. Nel corso del decennio che separa le due indagini, quindi, si è realizzato un cambiamento che riflette probabilmente la crescente attenzione che in molti paesi democratici viene prestata ai problemi legati alla partecipazione politica, alla coesione e alla inclusione sociale, al contrasto di tendenze antidemocratiche (spesso di tipo xenofobo).

2.1.1 Gli approcci all'educazione alla cittadinanza

I risultati di ICCS confermano la compresenza e spesso il sovrapporsi a livello di scuola di approcci diversi all'educazione alla cittadinanza.

Gli approcci rilevati sono i seguenti, in parte simili a quelli individuati nello studio del Consiglio d'Europa

- insegnamento come materia separata;
- insegnamento integrato nell'ambito delle scienze umane e sociali;
- insegnamento integrato nell'ambito di tutte le materie scolastiche;
- approccio olistico, che vede l'educazione alla cittadinanza come il risultato della esperienza scolastica considerata nel suo complesso.

Gli approcci più diffusi risultano essere l'insegnamento integrato nell'ambito di tutte le materie scolastiche e l'approccio olistico, che vede l'educazione alla cittadinanza come il risultato della esperienza scolastica considerata nel suo complesso.

Per quanto riguarda gli obiettivi che capi di istituto e insegnanti attribuiscono all'educazione alla cittadinanza, è emerso che in quasi tutti i paesi gli obiettivi considerati più importanti sono quelli di tipo cognitivo. Ai rispondenti (la domanda era la stessa per capi di istituto e insegnanti) è stata presentata una lista di obiettivi, riferibili a tre dimensioni: area cognitiva, atteggiamenti, partecipazione. Si chiedeva loro di indicare i tre obiettivi considerati più importanti.

⁸ Il rapporto internazionale è stato presentato nel novembre 2010 (Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J, Kerr, D., Losito, B., *ICCS International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam 2010).

⁹ Il rapporto nazionale italiano è pubblicato sul sito Web dell'Invalsi (www.invalsi.it). Cfr. Invalsi, *La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza*, Tecnodid, Napoli 2011.

¹⁰ Cfr. Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., Burge, B., *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*, IEA, Amsterdam 2010; Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., Lietz, P., *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*, IEA, Amsterdam 2011. Tutti i rapporti internazionali sono disponibili sul sito Web dell'IEA, all'indirizzo www.iea.nl.

In quasi tutti i paesi sono stati indicati come obiettivi più importanti la promozione della conoscenza dei diritti e dei doveri del cittadino, la promozione del pensiero critico degli studenti, la promozione del rispetto e della salvaguardia dell'ambiente. Non sono emerse differenze significative tra paesi europei e paesi non europei. Allo stesso modo, non sono presenti differenze rilevanti tra quanto indicato dai capi di istituto e quanto indicato dagli insegnanti. Nella tabella 1 sono riportate le risposte fornite dagli insegnanti italiani, suddivise per area geografica e confrontate con la media internazionale.

È probabile che le risposte fornite dagli insegnanti siano anche da mettere in relazione con la loro preparazione e con la maggiore o minore familiarità con gli argomenti che potrebbero essere oggetto dell'educazione alla cittadinanza. Dal punto di vista dei contenuti, in quasi tutti i paesi, la maggioranza degli insegnanti dichiara di sentirsi sufficientemente preparata ad affrontare temi legati ai diritti umani, ai diritti e ai doveri dei cittadini, alle disuguaglianze di genere. Meno preparati si dichiarano in relazione a temi di carattere economico, al diritto e alle istituzioni giuridiche¹¹.

Tabella 1. *Importanza attribuita dagli insegnanti ai diversi obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza.*

Percentuali di insegnanti che considerano importanti i seguenti obiettivi dell'educazione civica e alla cittadinanza

Macroarea Geografica	Promozione di conoscenze di istituzioni sociali, politiche e civiche		Promozione della capacità di difendere il proprio punto di vista		Sviluppo di capacità e competenze di soluzione di conflitti		Promozione della partecipazione degli studenti nella comunità locale		Promozione dello sviluppo degli studenti alla vita della scuola		Supporto allo sviluppo di strategie concrete nella lotta al razzismo e xenofobia		Preparazione degli studenti per un ruolo politico futuro	
	Promozione del rispetto e della salvaguardia dell'ambiente	Promozione di conoscenze di istituzioni sociali, politiche e civiche	Promozione della capacità di difendere il proprio punto di vista	Sviluppo di capacità e competenze di soluzione di conflitti	Promozione di conoscenze su diritti e responsabilità del cittadino	Promozione della partecipazione degli studenti nella comunità locale	Promozione del pensare autonomo e critico	Promozione dello sviluppo degli studenti alla vita della scuola	Supporto allo sviluppo di strategie concrete nella lotta al razzismo e xenofobia	Preparazione degli studenti per un ruolo politico futuro				
Centro	50 (2,8)	39 (2,2)	17 (1,8)	18 (1,8)	75 (2,4)	7 (0,1)	61 (3,0)	9 (1,4)	22 (2,3)	2 (0,5)				
Nord Est	41 (2,6)	34 (2,5)	13 (1,5)	29 (2,9)	72 (2,6)	11 (1,6)	65 (1,9)	12 (1,6)	23 (2,2)	1 (0,4)				
Nord Ovest	45 (2,2)	36 (2,0)	13 (1,3)	22 (1,5)	78 (2,0)	10 (2,0)	62 (2,1)	9 (1,5)	24 (2,0)	1 (0,4)				
Sud	56 (2,3)	42 (2,2)	10 (1,2)	18 (1,9)	82 (1,6)	7 (0,9)	51 (2,6)	13 (1,5)	19 (1,7)	3 (0,6)				
Sud e Isole	55 (3,4)	36 (2,9)	12 (2,3)	19 (2,9)	83 (2,5)	6 (1,1)	53 (3,8)	11 (1,5)	20 (2,3)	4 (0,1)				
Italia	50 (1,1)	38 (1,1)	12 (0,7)	21 (1,0)	78 (1,0)	8 (0,6)	58 (1,2)	11 (0,7)	21 (1,0)	2 (0,3)				
Media ICCS	50 (0,0)	38 (0,0)	12 (0,0)	21 (0,0)	78 (0,0)	8 (0,0)	58 (0,0)	11 (0,0)	21 (0,0)	2 (0,0)				

Fonte: Invalsi

2.1.2 La partecipazione ad attività di tipo civico al di fuori della scuola

Il fatto che la preparazione degli studenti alla partecipazione alla vita sociale e politica non sia considerata a questo livello scolastico un obiettivo prioritario sembra essere coerente con un altro risultato dell'indagine. Ai dirigenti e agli insegnanti è stato chiesto di indicare se e con quale frequenza gli studenti avessero avuto nell'anno della rilevazione l'opportunità di partecipare – per iniziativa della scuola e con i loro insegnanti – ad attività con valenza civica all'interno della comunità di riferimento della scuola.

Le attività più diffuse in quasi tutti i paesi sono risultate la partecipazione a eventi culturali (teatro, cinema, mostre) e a eventi sportivi, seguite dalla partecipazione a campagne nazionali su tematiche specifiche (quali ad esempio campagne per la prevenzione del'AIDS o del fumo) e ad attività su temi di carattere ambientale. Solo in una minoranza di scuole – in tutti i paesi partecipanti all'indagine – i dirigenti e gli insegnanti dichiarano che gli studenti hanno avuto l'opportunità di partecipare a iniziative collegate alla difesa e alla promozione dei diritti umani, a problemi specifici rilevanti per la comunità locale, al sostegno a gruppi e a individui svantaggiati (quali le minoranze etniche e gli immigrati o le fasce più povere della popolazione). È molto probabile che questi risultati siano da mettere in relazione

¹¹ Risultati analoghi erano emersi nella indagine del 1999.

al livello scolastico degli studenti (ottavo anno di scuola) e anche al fatto che gli insegnanti che hanno risposto alla domanda sono insegnanti di tutte le materie, per molti dei quali è difficile ipotizzare un lavoro all'esterno della scuola, in attività connotate in senso civico collegate alle materie insegnate. La tabella 2 riporta i dati italiani suddivisi per area geografica e confrontati con quelli internazionali.

Tabella 2. *La partecipazione delle classi di terza secondaria di 1° grado ad attività nella comunità secondo i dirigenti scolastici. Percentuale di studenti e differenze per macroarea geografica.*

Percentuale di studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che quasi tutti o la maggior parte degli studenti della loro scuola hanno l'opportunità di partecipare a:

Macroarea geografica	Attività per la protezione dell'ambiente svolte nel territorio in cui è situata la scuola	Progetti per la difesa dei diritti umani	Attività rivolte a persone o gruppi svantaggiati	Attività culturali (ad es., teatro, musica, cinema)	Attività multiculturali e interculturali nella comunità locale	Campagne per sensibilizzare le persone su temi specifici, come la giornata mondiale contro l'AIDS ecc.	Attività per migliorare le strutture della comunità locale (ad es., giardini pubblici, biblioteche, strutture sanitarie)	Partecipazione a eventi sportivi
Centro	53,2 (8,8) ▽	58,4 (9,4) ▽	33,3 (8,2) ▽	70,1 (8,2) ▼	25,9 (7,6) ▼	54,0 (8,4) ▽	13,0 (6,2) ▼	72,1 (8,1) ▽
Nord Est	74,5 (9,0) ▲	56,0 (9,7) ▽	52,3 (9,8) △	78,2 (7,4) ▽	62,0 (9,4) ▲	55,9 (10,7)	23,1 (9,7)	95,5 (4,2) ▲
Nord Ovest	56,2 (8,6) ▽	58,7 (8,4) ▽	39,1 (8,5) ▽	94,2 (4,0) ▲	49,6 (8,6) △	50,5 (9,4) ▽	29,5 (7,8) △	89,6 (5,1) △
Sud	64,2 (6,9) △	78,8 (5,2) ▲	53,0 (7,2) △	88,8 (4,8) △	53,9 (7,4) △	68,6 (7,0) ▲	31,5 (7,3) △	74,0 (6,8) ▽
Sud-Isole	50,0 (9,8) ▽	72,2 (9,0) △	39,4 (9,9) ▽	73,3 (9,0) ▼	37,5 (9,0) ▽	47,1 (10,3) ▽	14,5 (7,0) ▽	78,1 (8,3) ▽
Italia	59,9 (4,3)	65,6 (3,6)	44,2 (3,8)	82,3 (3,1)	46,8 (3,7)	56,4 (3,8)	23,6 (3,6)	81,3 (2,8)
<i>Media ICCS</i>	<i>50 (0,7)</i>	<i>35 (0,6)</i>	<i>37 (0,6)</i>	<i>74 (0,5)</i>	<i>34 (0,6)</i>	<i>58 (0,6)</i>	<i>27 (0,6)</i>	<i>82 (0,5)</i>

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana (p<.001)

▽ significativamente inferiore alla media italiana (p<.001)

▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana

▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

Fonte: Invalsi

2.1.3 L'influenza del territorio sui livelli di prestazione degli studenti

I risultati di ICCS consentono di riflettere sull'influenza esercitata dalle caratteristiche del territorio e della comunità locale in cui le scuole sono inserite sul rendimento scolastico degli studenti.

I dati raccolti mostrano come gli studenti che frequentano scuole situate in territori in cui sono disponibili meno risorse di tipo culturale (dai teatri e i cinema, alle biblioteche e ai centri culturali) e nei quali – al contrario – sono più forti problemi di carattere sociale ed economico (disoccupazione, contrasti legati alle differenze etniche, diffusione di droga e alcolismo) conseguono mediamente in molti paesi risultati meno buoni degli altri studenti. Nelle tabelle 3 e 4 sono riportati i risultati conseguiti dagli studenti di ciascun paese, suddivisi in tre gruppi in relazione alla disponibilità di risorse culturali (bassa, media, alta) e alla presenza di problemi di carattere socio-economico nella comunità locale di riferimento (bassa, media, alta). In Italia, le differenze tra questi gruppi di studenti risultano statisticamente significative.

I dati riportati sono stati raccolti attraverso il *Questionario scuola*.

Tabella 3. *Le conoscenze civiche nelle scuole con disponibilità di risorse nella comunità locale bassa, media e alta.*

Punteggio medio di conoscenza civica degli studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che la disponibilità di risorse nella comunità locale é:

Paese	Bassa	Media	Alta	
Austria	494 (7,5)	503 (9,1)	512 (8,9)	
Belgio (Fiammingo)†	514 (7,4)	510 (9,1)	515 (8,0)	
Bulgaria	410 (10,7)	435 (10,4)	497 (7,2)	▷
Cile	461 (6,4)	481 (6,7)	497 (5,6)	▷
Cipro	448 (6,4)	455 (3,4)	453 (4,7)	
Colombia	450 (4,0)	447 (7,2)	484 (5,3)	▷
Danimarca‡	566 (6,3)	582 (4,3)	586 (7,8)	
Estonia	513 (7,9)	516 (8,4)	531 (7,6)	
Federazione Russa	497 (8,0)	499 (11,6)	515 (4,9)	
Finlandia	580 (3,7)	564 (6,1)	579 (3,9)	
Grecia	466 (10,3)	484 (6,6)	490 (6,7)	▷
Guatemala ¹	408 (8,0)	434 (4,0)	457 (10,7)	▷
Indonesia	402 (5,4)	437 (5,3)	448 (6,7)	▷
Inghilterra‡	524 (10,8)	527 (8,5)	523 (10,9)	
Irlanda	515 (10,0)	544 (6,9)	545 (8,7)	▷
Italia	515 (7,0)	528 (4,2)	542 (4,9)	▷
Lettonia	474 (13,2)	480 (5,2)	490 (5,6)	
Liechtenstein	495 (6,9)	546 (13,5)	545 (4,2)	▷
Lituania	508 (7,7)	500 (5,0)	508 (4,5)	
Lussemburgo	469 (3,7)	461 (18,4)	497 (5,1)	▷
Malta	491 (8,4)	521 (7,0)	456 (6,8)	◁
Messico	415 (11,6)	439 (4,7)	467 (4,2)	►
Norvegia †	511 (9,2)	513 (5,5)	516 (5,5)	
Nuova Zelanda†	500 (10,7)	504 (16,9)	549 (13,4)	▷
Paraguay ¹	373 (8,1)	410 (6,0)	447 (4,9)	►
Polonia	515 (7,3)	528 (7,2)	557 (8,4)	▷
Repubblica Ceca †	498 (4,4)	504 (4,6)	518 (6,4)	▷
Repubblica Dominicana	370 (4,3)	382 (3,8)	390 (5,0)	▷
Repubblica di Corea ¹	562 (4,2)	566 (3,5)	566 (3,0)	
Repubblica Slovacca ²	496 (8,7)	521 (5,6)	559 (8,1)	►
Slovenia	505 (6,3)	516 (3,5)	520 (5,2)	
Spagna	494 (8,6)	506 (6,7)	513 (6,5)	
Svezia	530 (6,2)	529 (4,4)	553 (6,7)	▷
Svizzera	531 (10,0)	528 (9,0)	537 (9,4)	
Taipei Cinese	550 (12,4)	543 (4,7)	572 (3,8)	
Thailandia †	430 (6,0)	457 (7,4)	460 (5,9)	▷
Media ICCS	486 (1,3)	497 (1,3)	511 (1,1)	►
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta				
Hong Kong SAR	536 (15,4)	552 (14,2)	573 (11,3)	
Olanda	493 (19,1)	465 (16,3)	509 (14,5)	

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso e significativamente inferiore a quello nel terzile alto ►

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso ▷

Il punteggio medio nel terzile basso è significativamente superiore a quello nel terzile alto ◁

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso e significativamente inferiore a quello nel terzile alto ◀

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Fonte: Invalsi

Tabella 4. *Le conoscenze civiche nelle scuole in cui i dirigenti riportano che la tensione sociale nella comunità locale è bassa, media o alta.*

Punteggio medio di conoscenza civica degli studenti appartenenti a scuole in cui i dirigenti scolastici riportano che la tensione sociale nella comunità è:

Paese	Bassa	Media	Alta	
Austria	500 (9,7)	520 (6,2)	488 (8,5)	
Belgio (Fiammingo)†	518 (7,6)	523 (8,3)	500 (7,3)	
Bulgaria	482 (8,0)	479 (11,7)	433 (11,3)	◁
Cile	506 (7,8)	488 (6,9)	466 (5,0)	◁
Cipro	452 (5,0)	457 (3,8)	445 (4,7)	
Colombia	473 (5,3)	463 (6,2)	453 (4,8)	◁
Danimarca†	597 (6,1)	577 (5,4)	560 (5,9)	◀
Estonia	545 (8,1)	525 (5,4)	495 (7,8)	◁
Federazione Russa	519 (7,3)	498 (7,8)	501 (8,1)	
Finland	572 (5,0)	583 (5,6)	575 (3,5)	
Grecia	475 (10,6)	487 (5,5)	482 (7,3)	
Guatemala ¹	413 (6,7)	441 (9,4)	444 (5,6)	▷
Indonesia	450 (7,7)	423 (6,6)	427 (5,8)	◁
Inghilterra‡	554 (8,7)	518 (9,3)	508 (10,6)	◁
Irlanda	555 (7,0)	542 (7,2)	503 (10,7)	◁
Italia	544 (5,2)	530 (5,4)	518 (5,6)	◁
Lettonia	494 (5,4)	481 (5,2)	468 (9,3)	◁
Liechtenstein	584 (4,6)	533 (8,1)	449 (6,9)	◀
Lituania	516 (4,9)	501 (5,3)	498 (4,6)	◁
Lussemburgo	500 (6,5)	481 (6,1)	463 (7,4)	◁
Malta	508 (6,1)	504 (8,6)	461 (6,8)	◁
Messico	472 (5,6)	446 (5,9)	441 (4,6)	◁
Norvegia †	516 (7,6)	517 (6,0)	510 (6,0)	
Nuova Zelanda	553 (15,0)	540 (10,7)	463 (11,2)	◁
Paraguay ¹	426 (8,1)	427 (10,2)	420 (7,7)	
Polonia	543 (8,6)	533 (6,8)	536 (7,7)	
Repubblica Ceca †	514 (6,6)	506 (5,7)	506 (5,5)	
Repubblica di Corea ¹	576 (4,3)	567 (3,1)	553 (3,3)	◁
Repubblica Dominicana	387 (4,8)	382 (4,7)	375 (3,5)	
Repubblica Slovacca ²	541 (9,0)	526 (6,6)	516 (6,4)	◁
Slovenia	516 (4,9)	517 (4,3)	513 (4,8)	
Spagna	512 (7,6)	513 (6,4)	489 (7,8)	◁
Svezia	548 (5,8)	536 (4,5)	529 (6,1)	◁
Svizzera †	561 (9,5)	533 (7,6)	513 (6,2)	◁
Taipei Cinese	567 (4,6)	559 (4,8)	547 (5,0)	◁
Thailandia †	470 (7,7)	452 (5,8)	438 (7,0)	◁
Media ICCS	513 (1,2)	503 (1,1)	486 (1,2)	◀
Paesi che non hanno raggiunto la copertura campionaria richiesta				
Hong Kong SAR	572 (14,8)	535 (15,3)	555 (8,0)	
Olanda	521 (14,6)	497 (19,8)	434 (21,4)	◁

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso e significativamente inferiore a quello nel terzile alto ▶

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso ▷

Il punteggio medio nel terzile basso è significativamente superiore a quello nel terzile alto ◁

Il punteggio nel terzile medio è significativamente superiore a quello nel terzile basso e significativamente superiore a quello nel terzile alto ◀

() Tra parentesi gli errori standard. I risultati sono arrotondati al numero intero più vicino (in alcuni casi ciò può comportare che i totali non sono completamente coerenti)

† Copertura del campione raggiunta solo dopo i rimpiazzi

‡ Copertura del campione quasi raggiunta dopo i rimpiazzi

¹ Il Paese ha svolto l'indagine sulla stessa coorte di studenti ma all'inizio dell'anno scolastico successivo

² La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine non corrisponde pienamente alla definizione della popolazione oggetto d'indagine a livello internazionale

Fonte: Invalsi

2.1 Alcuni risultati a livello nazionale

Contrariamente a quanto di solito si verifica nelle indagini comparative internazionali, sia quelle realizzate dall'OCSE (PISA) sia le altre indagini condotte dall'IEA, i nostri studenti hanno conseguito – nella parte cognitiva della rilevazione – risultati complessivamente migliori rispetto alla media internazionale dei paesi partecipanti. Nella tabella 5 questi risultati sono presentati distinti per genere e suddivisi per area geografica e confrontati con la media internazionale.

Tabella 5. *Conoscenza civica. Medie per macroarea geografica e genere.*

Macroarea geografica	Punteggio medio femmine	Punteggio medio maschi	Differenza assoluta (maschi-femmine)	Differenze di genere				
				-100	-50	0	50	100
Centro	562 (3,5)	547 (4,1)	-14 (5,4)					
Nord Est	564 (5,8)	543 (3,6)	-21 (6,8)					
Nord Ovest	542 (4,7)	528 (4,3)	-14 (6,3)					
Sud	518 (2,9)	503 (3,7)	-15 (4,7)					
Sud-Issole	525 (4,3)	498 (4,9)	-27 (6,5)					
Italia	540 (3,4)	522 (3,9)	-18 (3,3)					
Media ICCS	511 (0,7)	489 (0,7)	-22 -(0,8)					

() Tra parentesi gli errori standard

■ Differenze di genere statisticamente significative (p < .001)

Fonte: Invalsi.

Un risultato analogo era stato riscontrato anche nella indagine del 1999. Questa differenza può essere messa in relazione al fatto che le conoscenze e le abilità oggetto della rilevazione possono essere acquisite non soltanto a scuola, ma possono essere anche il risultato della esperienza complessiva degli studenti al di fuori della scuola: nella famiglia, nei rapporti tra pari, nella vita sociale all'interno della comunità locale, nella esposizione ai mezzi di informazione. Questa interpretazione sembra essere suffragata dai risultati della indagine del 1999. A differenza di quanto si è verificato in ICCS, nel 1999 erano state rivolte agli studenti italiani anche alcune domande che avevano per oggetto alcune caratteristiche del nostro sistema politico-istituzionale e alcuni aspetti che ne regolano il funzionamento (opzione nazionale). Si trattava, quindi, di contenuti che richiedevano un intervento specifico della scuola per la loro acquisizione. Il livello raggiunto dai nostri studenti in questa parte della prova era significativamente molto meno soddisfacente che nella parte internazionale.

Va anche, però, rilevato un altro aspetto che si discosta da quanto emerge non soltanto nelle altre indagini comparative, ma anche nelle rilevazioni nazionali (ad esempio quelle dell'Invalsi). Ottengono risultati migliori della media internazionale gli studenti di tutte le aree geografiche del nostro paese e anche le differenze tra le diverse aree presentano un andamento diverso rispetto a quanto generalmente si verifica.

Un ulteriore risultato da considerare in termini positivi è il livello di fiducia che gli studenti dimostrano nei confronti della scuola. Come mostrano i dati presentati nella tabella 6, la scuola risulta l'istituzione nei confronti della quale si registra il livello più alto di fiducia dei nostri studenti. Si tratta, per di più, di un livello di fiducia significativamente più alto di quello registrato mediamente negli altri paesi.

Tabella 6. *Percentuali nazionali della fiducia nelle istituzioni civiche e nella gente in generale.*

Percentuali di studenti che si fidano completamente o molto di...						
Macroarea geografica	Governo nazionale	Partiti politici	Media	Scuole	La gente in genere	
Centro	73 (2,1)	51 (2,5)	82 (1,9)	81 (1,2)	51 (2,4)	
Nord Est	73 (1,8)	51 (2,5)	80 (2,0)	86 (1,2)	58 (2,3)	△
Nord Ovest	70 (2,2)	50 (2,1)	81 (1,6)	79 (1,0)	54 (2,3)	
Sud	79 (1,6)	56 (2,0)	82 (1,6)	84 (0,8)	52 (0,9)	
Sud-Issole	72 (2,5)	49 (2,6)	79 (2,6)	82 (1,1)	47 (2,1)	▽
Italia	74 (0,9)	52 (1,1)	81 (0,9)	82 (0,8)	52 (1,0)	
Media ICCS	62 (0,2)	41 (0,2)	61 (0,2)	75 (0,2)	58 (0,2)	

Percentuali per macroarea geografica

△ significativamente superiore alla media italiana (p < .001)

▽ significativamente inferiore alla media italiana (p < .001)

▲ più di 10 punti percentuali sopra la media italiana

▼ più di 10 punti percentuali sotto la media italiana

() Tra parentesi gli errori standard

Fonte: Invalsi

A fronte di questi risultati, sicuramente da considerare in modo positivo e come punto di riferimento per l'intervento educativo e didattico da parte delle scuole, dall'indagine emergono alcuni dati che devono indurre a riflessioni meno ottimistiche, in particolare per quanto riguarda alcuni atteggiamenti importanti per l'inclusione e la coesione sociale. Nelle tabelle 7 e 8 sono presentati i dati relativi agli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'uguaglianza tra gruppi etnici/razziali e nei confronti dell'uguaglianza di diritti per gli immigrati.

In entrambi i casi i nostri studenti fanno registrare valori inferiori a quelli medi internazionali, che fanno emergere una minore disponibilità a riconoscere uguali diritti a questi gruppi. L'analisi delle differenze interne alle aree geografiche mette in evidenza come i valori minori siano presenti nelle aree del paese dove è più forte non soltanto la presenza di immigrati, ma anche quella di forze politiche che hanno assunto negli ultimi anni posizioni decisamente contrarie all'accoglienza e alla integrazione.

Tabella 7. *Atteggiamenti nei confronti dell'uguaglianza tra gruppi etnici/razziali. Medie per macroarea geografica e per genere.*

Differenze di genere negli atteggiamenti verso l'uguaglianza tra gruppi etnici e razziali

Macroarea geografica	Tutti gli studenti	Differenza (Maschi-Femmine)*		30	40	50	60	70	
		Femmine	Maschi						
Centro	49,9 (0,5) Δ	50,6 (0,6)	49,3 (0,7)	-1,3					
Nord Est	48,7 (0,5) ∇	49,7 (0,6)	47,6 (0,7)	-2,1					
Nord Ovest	46,8 (0,5) ∇	48,1 (0,6)	45,6 (0,7)	-2,6					
Sud	50,5 (0,3) Δ	50,8 (0,4)	50,1 (0,5)	-0,7					
Sud-Issole	50,1 (0,5) Δ	51,7 (0,8)	48,7 (0,6)	-3,0					
Italia	49,2 (0,2)	50,1 (0,3)	48,3 (0,3)	-1,7					
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2					

Medie nelle macroaree
 Significativamente superiore alla media nazionale ($p < .001$) Δ
 Significativamente inferiore alla media nazionale ($p < .001$) ∇

Punteggio medio Femmine +/- intervallo di confidenza
 Punteggio medio Maschi +/- intervallo di confidenza

* In grassetto le differenze di genere statisticamente significative ($p < .001$).

Fonte: Invalsi

Tabella 8. *Atteggiamenti nei confronti dell'uguaglianza di diritti per gli immigrati. Medie per macroarea geografica e per genere.*

Differenze di genere negli atteggiamenti verso l'uguaglianza di diritti per gli immigrati

Macroarea geografica	Tutti gli studenti	Differenza (Maschi-Femmine)*		30	40	50	60	70	
		Femmine	Maschi						
Centro	48,7 (0,5) Δ	49,4 (0,7)	48,0 (0,8)	-1,4					
Nord Est	47,0 (0,5) ∇	48,6 (0,6)	45,3 (0,8)	-3,3					
Nord Ovest	45,7 (0,6) ∇	46,9 (0,5)	44,6 (0,9)	-2,3					
Sud	50,3 (0,4) Δ	51,4 (0,5)	49,2 (0,6)	-2,2					
Sud-Issole	50,5 (0,5) Δ	52,5 (0,7)	48,8 (0,6)	-3,7					
Italia	48,4 (0,3)	49,7 (0,3)	47,3 (0,3)	-2,4					
Media ICCS	50 (0,0)	51 (0,1)	49 (0,1)	-2					

Medie nelle macroaree
 Significativamente superiore alla media nazionale ($p < .001$) Δ
 Significativamente inferiore alla media nazionale ($p < .001$) ∇

Punteggio medio Femmine +/- intervallo di confidenza
 Punteggio medio Maschi +/- intervallo di confidenza

* In grassetto le differenze di genere statisticamente significative ($p < .001$).

Fonte: Invalsi

3. Alcune riflessioni

I risultati conseguiti dai nostri studenti nella prova cognitiva ICCS vanno salutati positivamente. Allo stesso tempo non debbono farci dimenticare quello che emerge – come ricordato prima – dalle altre indagini internazionali alle quali il nostro paese partecipa. Risultati che ci indicano che, in confronto ai loro colleghi di altri paesi, i nostri studenti presentano livelli molto meno accettabili in alcune competenze fondamentali anche per un esercizio attivo e consapevole dei propri diritti e doveri di cittadinanza. In particolare, questo dato emerge dai risultati dell'indagine PISA, che ci mostrano come percentuali ancora molto alte dei nostri studenti (prevalentemente concentrate nel Sud del Paese e in alcuni indirizzi di studio – istituti professionali, ma anche istituti tecnici) non raggiungano risultati accettabili in competenze chiave quali la comprensione della lettura e le competenze matematiche e scientifiche. Di fatto, fasce ampie dei nostri studenti si collocano al di sotto della soglia minima di competenza indicata dall'OCSE come indispensabile per inserirsi in modo soddisfacente nella vita sociale e lavorativa da cittadini attivi. I rischi potenziali per la coesione sociale e per lo sviluppo del nostro paese sono evidenti.

I risultati ICCS possono quindi essere considerati un punto di riferimento, se si vuole un “punto di appoggio” da cui le scuole possono prendere spunto per migliorare il proprio intervento nel campo dell'educazione alla cittadinanza, nella consapevolezza che essere cittadini attivi e consapevoli significa anche essere individui “competenti”, quanto meno rispetto ad alcune competenze chiave ritenute fondamentali per tutti gli individui, indipendentemente dalla loro collocazione sociale e lavorativa.

Le indicazioni che emergono sia in ICCS sia nello studio del Consiglio d'Europa sulla importanza dei contesti scolastici e sulla rilevanza dei rapporti tra la scuola e la comunità locale e dell'esperienza che gli studenti (i giovani) compiono in essa sono – altrettanto – uno stimolo a superare lo scarto tra dichiarazioni di principio e pratiche reali e a trasformare le scuole in ambienti di apprendimento sempre più coerenti con i principi che sono alla base dell'educazione alla cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

Bîrzéa C. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, Doc. DGIV7EDU7CIT 820009 21, Council of Europe, Strasbourg 20 June 2000,.

Council of Europe, *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Council of Europe, Strasbourg 2004.

Invalsi, *La terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza*, Tecnodid, Napoli 2011.

Kerr, D., Keating, A., Ireland, E., *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*, NFER-CIDREE, Slough 2009.

Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., Burge, B., *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*, IEA, Amsterdam 2010.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 30.12.2006.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D., *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*, IEA, Amsterdam 2008.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., *ICCS International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam 2010.

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., Lietz, P., *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*, IEA, Amsterdam 2011.

UNESCO, Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies, *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*, UNESCO-Council of Europe-CEPS, Paris 2005.