**Pedagogia interculturale e della cittadinanza a. a. 2017/2018  
*Prof. Sandra Chistolini***

**STUDIO E DIBATTITO SU**

Simon A., *Citizenship and Multiculturalism: A Critical Assessment. The views of young members of BME communities and subsequent implications for professional development*, 2008 Newman University College, Birmingham, 2008.

Tredici Traduzioni dall’inglese all’italiano svolte durante il Corso di Pedagogia interculturale e della cittadinanza a.a. 2017/2018 dalle studentesse:

1. Annetta Cortese e Chiara Maria Ronzani 6.11.17
2. Angelica Morichini e Ludovica Maniero 13.11.17
3. Chiara Cerqua e Fioretti Giulia 13.11.17
4. Serena Conte e Melania Malara 6.11.17
5. Martina Cammillucci e Gloria Toporowski
6. Beatrice Riccardi e Valeria Susini
7. Laura Mastronardi e Alessandra Natalini 13.11.17
8. Lidia Di Meo e Cerbara Silvia 13.11.17
9. Valentina Pescatore e Maria Letizia Schiappa 6.11.17
10. Emanuela Zavatta e Alice Romeo 13.11.17
11. Carlotta Cuccato 6.11.17
12. Marcella Santucci 6.11.17
13. Martina Leone e Giorgia Zia 6.11.17

Le date accanto ai nomi delle studentesse si riferiscono a quando è stata presentata la relazione in aula per il dibattito comune.

**Valentina Pescatore- numero identificativo 27** [**val.pescatore@stud.uniroma3.it**](mailto:val.pescatore@stud.uniroma3.it)

**SEZIONE 1. (pp. 14-22)**

**LA CITTADINANZA: BREVE STORIA CONCETTUALE**

* La sezione parte con un excursus storico.
* L’origine del concetto di cittadinanza (come appartenenza attiva ad una comunità) è individuato nel 700 A.C., in Grecia. **Uguaglianza** e **libertà** erano principi sottesi al concetto stesso di cittadinanza.
* Poi, sotto l’Impero Romano, la cittadinanza diventa uno status legale e soprattutto un mezzo di integrazione. Questa idea di cittadinanza tramonterà però insieme all’Impero Romano. Soltanto con l’istituzione della sovranità parlamentare, la cittadinanza assumerà una dimensione nuova e più inclusiva e si farà largo il concetto di appartenenza.
* Oggi è tornato vivo il dibattito sulla cittadinanza, con particolare attenzione al processo di globalizzazione che pone nuovi interrogativi. Tale processo ha infatti comportato un azzeramento delle distanze: tutto può accadere ed essere trasmesso in tempo reale, inoltre emergono nuove culture ed istituzioni di carattere sovranazionale.
* ***Mouffe: “Il bene comune non può mai essere attualizzato. Ci sarà sempre un dibattito sulla natura esatta della cittadinanza e non si raggiungerà mai un accordo finale.”***
* ***Heater: “L’idea di cittadinanza è sottoposta ad una serie di forze centrifughe che rischiano di disintegrarla.”***
* Ecco perché oggi si assiste ad un ritorno del dibattito sulla cittadinanza. Innanzitutto, si tenta una concettualizzazione della cittadinanza in diversi contesti: politico, filosofico, sociologico. L’idea di cittadinanza e merge senz’altro come un concetto ampio e flessibile, non universale dato. A livello filosofico e politico una delle teorie dominanti riguardo la cittadinanza è quella **liberale**.
* Tale teoria pone la massima attenzione sull’individuo e i diritti politici e legali sono la priorità. Gli individui però hanno l’obbligo di rispettare le leggi e la relazione tra diritti e doveri è di matrice contrattuale. **Rawls** è uno degli esponenti fondamentali di tale teoria. Rawls indaga i diritti degli individui, considerandoli tutti liberi, uguali e parte di una cooperazione sociale. Sostiene infatti che, quando funziona la cooperazione tra persone, si assicura anche la giustizia. In questo modo, il concetto di giustizia finisce per coincidere con quello di equità. Come prerequisito di equità, coloro che si trovano nella posizione di contraenti (rispetto al contratto sociale) devono operare come fossero dietro “***un velo di ignoranza***”( cioè di inconsapevolezza) rispetto alla loro posizione sociale.
* Altra teoria a livello filosofico è quella dell’**ordine consensuale**.
* Secondo questa, si devono individuare obiettivi comuni e per raggiungerli è fondamentale il sostegno reciproco, la partecipazione e l’integrazione. Il rapporto tra diritti e doveri in questa teoria ha un valore meno immediato rispetto a quello della teoria liberale. Lo Stato infatti deve vigilare sul rispetto dei doveri da parte dei membri della società, ma anche la società civile può imporre degli obblighi allo Stato. **Rousseau** è figura emblematica rispetto a questa visione.
* Il suo presupposto di base è che gli uomini per nascita non siano uguali, ma il progresso della civilizzazione ha reso ancora più esasperate queste disuguaglianze. Secondo Rousseau, l’acme si raggiungerà con la costituzione di una società di schiavi e padroni.
* Come fare allora a cambiare?
* Le condizioni per una possibile riforma politica sono esplicitate nel **“Contratto sociale” (1762**). Tra tali condizioni emerge l’importanza della difesa della libertà e dei beni di ciascuno, oltre al rafforzamento dell’unità sociale. Ognuno deve cedere i propri diritti naturali alla comunità che li restituisce come diritti civili.
* **Terza teoria** a livello filosofico è quella della **democrazia partecipata**; si dà molta importanza alla salvaguardia dei diritti di tutti e alla partecipazione alla vita politica di tutte le classi, anche quelle inferiori. Secondo una corrente invece di matrice neorepubblicana tutti devono partecipare, ma al fine di stabilire una pluralità che guidi la Comunità, intesa con la lettera maiuscola, in quanto superiore rispetto all’individuo stesso.
* In chiave sociologica, invece, si riscontrano tre tradizioni dominanti: **la teoria liberale, quella del comunitarismo e quella della democrazia radicale.**
* **1) T. Liberale**: La cittadinanza è intesa come appartenenza ad una comunità politica. Tale appartenenza si costruisce intorno ad una serie di relazioni tra quattro elementi chiave: diritti, doveri, partecipazione e identità. Rientra nell’alveo delle teorie liberali quella di **Marshall,** con particolare riferimento alla storia inglese. Marshall sottolinea i diritti del cittadino ma anche i suoi doveri e vede la cittadinanza come uno status giuridico ufficiale associato ad una piena adesione alla comunità. I cittadini devono godere dei diritti fondamentali e devono sentirsi uguali nel rispetto dei loro diritti e dei loro doveri. **Un aspetto innovativo è legato alla relazione tra cittadinanza e classi sociali**. Secondo Marshall, solo perseguendo i propri diritti politici e sociali, la cittadinanza può incidere sul sistema capitalista e ridurre le disuguaglianze.
* La cittadinanza per Marshall è: ***“Sistema integrato composto da tre elementi interconnessi: civile, politico e sociale”.*** Attraverso l’evoluzione di questi diritti, si evolve anche il concetto di cittadinanza. È una teoria del cambiamento sociale, che documenta cioè il percorso di crescita della cittadinanza nel corso del tempo.
* **2) Il comunitarismo** è una teoria centrata sulla sfera sociale e più specificamente sulla comunità. Infatti, la formulazione di valori e di ordine all’interno della comunità è favorito dalla formulazione degli stessi valori e dello stesso ordine a livello individuale. L’Unità sociale è fondamentale, perché ha il compito di applicare e rafforzare questi valori. Figura emblematica di questa visione è **Habermas**.
* Elementi importanti nel garantire L’Unità sociale sono la famiglia e la scuola.
* All’interno del comunitarismo si individuano poi diverse correnti di pensiero, comunque accomunate dall’inserire il tema della cittadinanza nel contesto politico e dal considerare la comunità come costituente principale della società civile.
* Alla cittadinanza si offre voce pubblica e la cittadinanza si può pensare solo assieme ai concetti di identità e partecipazione.

MARCELLA SANTUCCI, numero identificativo 37 [MAR.SANTUCCI3@stud.uniroma3.it](mailto:MAR.SANTUCCI3@stud.uniroma3.it)

APPUNTI SULLA SECONDA SEZIONE DEL TESTO DI SIMON A. (prima parte, da pag. 33 a pag. 39)

**“PARTECIPAZIONE POLITICA”**

In questa sezione il concetto di cittadinanza viene accostato al concetto di partecipazione politica, intendendo la cittadinanza non solo come incarnazione di norme e valori ma come comportamento civico da mettere in atto con buona volontà all'interno di una società democratica con l'intento di coltivare l'integrazione e l’identificazione individuale con la comunità e di migliorare la solidarietà sociale.

Esistono differenti definizioni di partecipazione politica:

* Birch (1993) ha definito la partecipazione politica come un'attività che "è essenzialmente un caso per un numero considerevole di cittadini privati [...] a svolgere un ruolo nel processo attraverso il quale vengono scelti i leader politici o le forme politiche del governo. attuato ";
* Huntington (1991) afferma che la partecipazione politica coinvolge due dimensioni: la partecipazione e la contestazione. La definizione di Huntington implica anche l'esistenza della libertà civile e politica per parlare, assemblare e pubblicare in nome del dibattito politico, nonché la libertà di condurre campagne elettorali.

L'impegno politico include sia atti convenzionali che non convenzionali. La partecipazione convenzionale o istituzionale si riferisce al coinvolgimento nella politica dei partiti elettorali. Questa forma di partecipazione si riferisce ai luoghi politici di partecipazione che vengono stabiliti, monitorati e incoraggiati dallo Stato e comprendono atti quali la votazione, la permanenza in carica o la partecipazione a campagne di partiti politici; quella non convenzionale o non istituzionale, invece, si riferisce ad atti quali la dimostrazione, il volantino o la petizione.

La partecipazione politica, inoltre, si esprime attraverso forme individualistiche, che possono essere intraprese dall'individuo senza l'assistenza di altri e comprendono azioni come la donazione di denaro alle organizzazioni e la votazione, e attraverso forme collettive che implicano l'unione dei cittadini a fini politici. Le attività di partecipazione collettiva possono coinvolgere partecipazioni a riunioni politiche o partecipazione a manifestazioni.

Gli scrittori hanno osservato un notevole aumento delle forme di partecipazione individualistiche, che si pensano di aver ombreggiato forme collettive. Alla luce di questa prova, Pattie, Seyd e Whiteley concludono che la Gran Bretagna è in gran parte composta da "cittadini atomizzati". Ciò ha provocato l'indebolimento delle istituzioni che facilitano la partecipazione collettiva, come i partiti politici, ed ha portato all'aumento del rischio di frammentazione e fallimento della politica.

Le teorie della partecipazione hanno l'obiettivo di comprendere il rapporto tra le caratteristiche individuali dei cittadini e il loro coinvolgimento politico e hanno dimostrato come tra le caratteristiche individuali che più influiscono sulla partecipazione politica ci sono l’istruzione, il reddito, lo stato socio-economico, l'età e l'esperienza.

Una classificazione più completa e dettagliata delle teorie di partecipazione politica è data da Pattie, Seyd e Whiteley (2004). Le categorie qui utilizzate sono teorie basate sulla scelta e teorie basate sulla struttura. Nella prospettiva delle teorie basate sulla scelta, gli attori sono considerati operativi in un mondo in cui gli individui cercano di ottenere il massimo risultato al minimo costo. All'interno della prospettiva strutturale si pone l'accento sulla socializzazione degli individui in norme, valori e comportamenti di gruppi sociali all’interno della società.

La prima teoria della scelta della partecipazione è il modello di impegno cognitivo: l’idea fondamentale di questa teoria è che l'impegno politico è determinato dall'accesso individuale alle informazioni e dalla loro disponibilità e capacità di utilizzarle. Il cittadino cognitivamente impegnato è un cittadino critico che è probabile che agisca se insoddisfatto della fornitura dei servizi di stato. Se tali cittadini ritengono di non ricevere benefici adeguati, possono essere meno inclini a riconoscere i propri obblighi come cittadini. Questo è il motivo per cui l'impegno cognitivo è essenzialmente una teoria basata sulla scelta, perché afferma che il coinvolgimento politico dei cittadini dipende dalla loro percezione della performance del sistema statale.

La seconda teoria della scelta è la teoria generale degli incentivi. Questa teoria spiega in modo specifico il coinvolgimento nella partecipazione ad alta intensità, che coinvolge attivisti politici. L'idea fondamentale che sostiene questa teoria è che per partecipare gli attori hanno bisogno di incentivi. Questi incentivi sono suddivisi in cinque tipi:

* collettivi🡪 si riferiscono ai vantaggi della cittadinanza disponibili a tutti gli individui indipendentemente dal fatto che partecipino o meno (beni pubblici come sanità e istruzione);
* selettivi🡪 sono i benefici ottenuti come risultato diretto della partecipazione. Tali incentivi sono esclusivi per i partecipanti e non sono accessibili ai non partecipanti. Ci sono due tipi di incentivi selettivi: di processi e finali. Gli incentivi di processo si riferiscono ai vantaggi percepiti del coinvolgimento nel processo di partecipazione stessa. Gli incentivi finali si riferiscono al raggiungimento di determinati obiettivi personali (al contrario di quelli collettivi) partecipando al processo politico. Tali incentivi aiutano a garantire l'impegno politico degli individui per motivi privati;
* di gruppo🡪 si riferiscono alla disponibilità dei singoli ad essere coinvolti nelle attività politiche a causa dei vantaggi del gruppo che verranno acquisiti. Gli individui spinti da questi incentivi pensano spesso al benessere del gruppo anziché al proprio benessere. Questa teoria implica che una persona possa impegnarsi nell’attività politica a causa dei vantaggi disponibili per un gruppo che è importante per loro;
* sociali🡪 il coinvolgimento è tratto da norme sociali o dalla percezione dell'individuo che coloro che li circondano sono favorevoli alla partecipazione e ai valori civici;
* espressivi🡪 il motivo di impegno politico è dato dagli attaccamenti emotivi o affettivi dell'individuo alla società. Per alcune persone il motivo per l'impegno politico è un attaccamento emotivo al loro paese (ad esempio un senso di "orgoglio britannico").

Il modello di incentivi generali è stato criticato perla centralità del comportamento di scelta trascurando il ruolo dei processi di socializzazione nella spiegazione delle tendenze di partecipazione.

**Partecipazione politica pp. 39-52**

Carlotta Cuccato [carlottacuc77@gmail.com](mailto:carlottacuc77@gmail.com)

Le Teorie strutturali di partecipazione evidenziano l'influenza del livello di macro forze in contrapposizione alle singole scelte effettuate dai cittadini.

1     Il volontariato civico è il modello prevalente dei modelli strutturali. Al centro di questo modello è la disponibilità delle risorse, ossia; tempo, denaro e  le competenze civiche, all'efficacia politica ed accesso alla politica delle reti di assunzione.  All'interno di questo punto di vista psicologico, impegno è oggetto di scelta individuale è meno importante di queste risorse.

Benché utile, questo tipo di teoria presenti un certo numero di problemi. Il primo di questi è collegato alla proposta di correlazione di stato socioeconomico, partecipazione e valori civici. Vi è inoltre il mostro che nonostante il fatto che la società industriali avanzate stanno diventando più istruiti e più agiati, politiche di livelli di partecipazione continua a diminuire. Verba et al (1995), suggeriscono  che questo modello potrebbe trarre beneficio da un più ampio esame delle risorse tra cui tempo di ricambio e risorse finanziarie al fine di fornire una più esauriente spiegazione del collegamento tra le variabili socioeconomiche e di partecipazione (tortino, Seyd e Whiteley, 2004). Un altro problema percepito con questo modello è la sua tendenza a concentrarsi sulla fornitura di partecipazione mentre in mancanza di considerare adeguatamente gli incentivi che sostenere il coinvolgimento politico (tortino, Seyd e Whiteley, 2004).

2   Il patrimonio netto-equità teoria, offre una prospettiva alternativa di partecipazione politica. Qui si è creduto che la società è composta da vari gruppi che competono per le risorse. La nozione centrale è che gli individui che si confrontano con i loro coetanei, questi confronti rivelano una sfavorevole riflessione sui singoli, causando frustrazione o di aggressione. Questa aggressione può essere manifestata in azioni politiche dei singoli. In altre parole, gli individui a confronto con  le loro reali situazioni di vita e con la loro percezione di aspettative di questa situazione, realizzano un notevole divario tra le aspettative e realtà effettiva, poi una privazione relativa ai risultati, che ha delle conseguenze per l'azione politica. Questo tipo di scenario più comunemente si manifesta tra i  gruppi quali le minoranze etniche e le persone a basso reddito. Il più grande è il divario tra aspettative e realtà, la più sostanziale le conseguenze politiche. Questo modello è stato utilizzato per esaminare il verificarsi di anticonvenzionale attività politiche.

3 L'ultimo modello strutturale di partecipazione sociale è il modello di capitale. In letteratura, vi è molto dibattito circa la definizione di capitale sociale. Putman (1993) definisce come "funzionalità di organizzazione sociale come la fiducia, le norme e le reti che possono migliorare l'efficienza della società favorendo azioni coordinate" (Putman). Al centro di questa teoria c’è il concetto che se gli individui con fiducia reciproca e lavorano in modo cooperativo per risolvere i problemi sociali allora la società sarà molto meglio. In generale la fiducia è il componente chiave di teoria del capitale sociale. Questa fiducia è fortemente integrata nelle strutture sociali che trascendono il tempo e sono concentrate in determinate zone geografiche.

Pur essendo uno dei più predominanti  modelli di partecipazione capitale sociale come teoria vede alcune carenze.

1.Un problema è che quella di circolarità. Quando vengono utilizzati nella spiegazione di “ampie forme di partecipazione” vi è il pericolo che esso potrebbe essere visto implico con le attività di volontariato.

2. È stato anche suggerito che la corrente il capitale sociale teoria non adeguatamente conto di effetti causali dei processi di socializzazione.

**BME Gruppi e partecipazione politica**

Negli ultimi due decenni, vari studi hanno messo in luce la partecipazione politica dei gruppi di immigrati e i fattori che influenzano i livelli di partecipazione.

1. Dimostrando dal loro studio della partecipazione politica in California, ad esempio, che i comportamenti di voto sono stati influenzati dalla capacità di parlare inglese. Cho (1999), venne anche a conclusioni simili e postula anche che gli immigrati educati al di fuori degli Stati Uniti sono meno propensi a votare a quelli educati negli Stati Uniti. In 1999, Junn ha concluso che gli immigrati possono essere meno propensi a partecipare nelle sedi istituzionali alle attività politiche.

A partire dal 1974 diversi studi hanno dimostrato che la non iscrizione tra i gruppi delle minoranze etniche in Gran Bretagna è notevolmente più alto di quello fra la comunità dei bianchi. Ciò è stato evidenziato nel 1974 in una indagine a campione. Un altro sondaggio riflette gli stessi risultati nel 1979. Oltre dieci anni più tardi nel 1991 un altro sondaggio ha dimostrato che sebbene i livelli di partecipazione era migliorata tra il BME gruppi erano ancora notevolmente inferiori a quelli della popolazione bianca. Di conseguenza, vi è stata la crescente preoccupazione circa la non partecipazione di gruppi di minoranze etniche. Un più recente studio effettuato nel 1998 ha scoperto che la non iscrizione tra gli intervistati nero era ancora molto alta (Anwar, 2001).

Mancata registrazione è stato collegato ai dubbi che circondano lo Stato della residenza degli intervistati, altri sperimentato le barriere linguistiche. Vi era anche un timore di attacchi da parte di estrema destra dei gruppi che sono stati in grado di utilizzare i registri elettorali a target individui da gruppi etnici minoritari. Elevati livelli di non partecipazione, soprattutto tra la minoranza etnica e i giovani, inoltre sono stati trovati per avere portato da una generale alienazione da processi politici. Elevati livelli di non partecipazione possono anche essere considerati per le politiche e le pratiche di uffici di registrazione, che a volte non riescono a soddisfare le esigenze della minoranza etnica elettorati (Anwar, 2001).

Secondo Fennema e Tillie (1999, 2001), le differenze nella partecipazione politica tra le minoranze etniche sono connesse alle disparità nella comunità civica, che principalmente costituiscono la quantità dei gruppi etnici il capitale sociale del gruppo, indicato dal coinvolgimento in etnica vita associativi (Jacobs, Phalet e Swyngedouw, 2004).

Questo modello è stato tuttavia riscontrato di non essere applicabile a Bruxelles dove è stato trovato che anche se ci sono stati sensibilmente più elevati livelli di appartenenza etnica tra la comunità turca rispetto alla comunità marocchina, non vi sono notevoli differenze nella partecipazione politica tra i due gruppi.

2.  Un altro fattore detto a pregiudicare il coinvolgimento politico tra gli immigrati è la loro prima esperienza politica. Coloro che sono fuggiti da oppressivi regimi politici possono essere sospettosi nei confronti del sistema politico e quindi meno propensi a partecipare. D'altro canto essi possono tuttavia amare la possibilità di scegliere liberamente il candidato di loro preferenza, che potrebbe aumentare la loro tendenza a votare. Le prima esperienze politiche degli immigrati di prima generazione possono anche **influenzare le scelte politiche di livelli di partecipazione dei loro figli.** Studi di socializzazione politica dimostrano che il comportamento di voto degli adulti è significativamente influenzata da attività politiche e le discussioni dei genitori durante l’infanzia (Ramakrishnan e Espenshade, 2001).

La legislazione anti-immigrati può influenzare anche immigrati  con mobilitazione politica. Nel caso i vantaggi degli immigrati siano posti sotto minaccia, la prima e la seconda generazione saranno più suscettibili di mobilitarsi contro le leggi in questione per il proprio beneficio e che i loro parenti. Questo è stato dimostrato nel caso del 1996 elezioni americane dove è stato indicato che la legislazione di immigrati è stato più evidente per gli immigrati di quello che è stato per gli altri membri della popolazione.

Molte delle teorie tradizionali di adattamento degli immigrati percepire assimilazione a essere un unilinear processo attraverso il quale le condizioni economiche e sociali degli immigrati migliorare nel tempo. Negli ultimi dieci anni questa visione tuttavia è stato fortemente contestato nella luce della "nuova" di seconda generazione. Molte delle teorie rivisto percepire più di una assimilazione segmentata tendenza dove le disparità nel gruppo caratteristiche e tendenze di incorporazione portano a risultati imprevedibili (Ramakrishnan e Espenshade, 2001).

Un tale punto di vista è trasmesso da Ramakrishnan e Espenshade (2001), che nel loro esame di immigrati tra stato generazionale e la partecipazione di voto trovato che immigrato coinvolgimento politico **tendenze sono state variate secondo la razza o  il gruppo etnico**. La ricerca ha anche scoperto che le barriere linguistiche non possono necessariamente essere primario ostacoli alla votazione e che le precedenti esperienze politiche non hanno un effetto sulla partecipazione di voto come suggerito all'interno di più conti tradizionali. Lo studio ha rivelato tuttavia che la presenza di anticorpi anti-immigrati legislazione ha fatto aumentare la partecipazione di voto tra gli immigrati. Nel complesso i risultati evidenziano la necessità di ulteriore ricerca sistematica per essere condotti in materia di immigrato partecipazione politica (Ramakrishnan e Espenshade, 2001).

**I giovani e la partecipazione politica**

L’attuale rappresentazione dei giovani tende ad essere piuttosto negativa. Oggi i giovani tendono a essere raffigurati come egocentrici, sconsiderati e apatici o come una fonte di problemi.

Un componente centrale di questo ruolo negativo è la vista che i giovani rimangono indifferenti di fronte a questioni sociali e politiche e di allontanare da sé il mondo politico.

Nel 1996 mori Omnibus Survey sui tradizionali di partecipazione politica in Gran Bretagna è stato nuovamente confermato che **l'età** è un fattore determinante di impegno politico.

Questi risultati confermano  l'esistenza di non partecipazione e indifferenza politica tra i giovani.

Lo studio ha rivelato che i giovani sono meno propensi a votare, entrare  a far parte di un flusso principale partito politico o di impegnarsi in attività politiche che **comportano significativi costi; sia nel tempo, le informazioni o le finanze.** I dati raccolti hanno inoltre rivelato chiara e sistematica delle variazioni nei **livelli di impegno politico secondo lo stato di occupazione, di reddito e di classe.** Disoccupati e a basso reddito sono stati intervistati con molto meno probabilità di essere politicamente impegnato rispetto a quelle di media o al di sopra della media dei redditi.

Alla luce di tali risultanze, Fahmy sottolinea l'importanza di esaminare e affrontare le più ampie questioni economiche e sociali al momento di discutere e di incoraggiare l'impegno politico dei giovani. Secondo Fahmy, un tale **approccio ha implicazioni per l'educazione alla cittadinanza**, che, a prescindere dalla sua centrale enfasi sulla conoscenza delle competenze e valori, deve considerare il **più ampio circostanze sociali ed economiche dei giovani che tenta di raggiungerle** (Fahmy). Ciò comporta un impegno ad affrontare i processi di emarginazione economica che continuano ad affliggere le transizioni della gioventù.

Questo è particolarmente vero per i giovani svantaggiati (Fahmy).

Nella sua conclusione la relazione giovani-politica raccomanda che al fine di incoraggiare la più ampia partecipazione, le opinioni politiche dei giovani devono essere prese seriamente in considerazione e l'accessibilità delle strutture politiche a gruppi emarginati dal processo politico..

Un altro approccio che sfida  i giovani in Gran Bretagna sembrano essere alquanto alienato dal mondo della politica di partito, essi sono al tempo stesso molto coinvolto in single-problema la campagna e le attività di volontariato. Questa prova applicata ai giovani provenienti da una varietà di origini diverse. È stato anche trovato che tali attività potrebbero contribuire a sviluppare politiche di sensibilizzazione della conoscenza, comprensione e competenze.

Questi risultati sono approvate da John Morris e Halpern (2003) che affermano che mentre i giovani non sembrano avere un interesse nella tradizionale politica, essi tendono ad impegnarsi di più ampia di questioni politiche e con una vasta gamma di attività di gruppo (Giovanni, Morris e Halpern, 2003).

Le ricerche più recenti finanziati mediante la ricerca economica e sociale consiglio (ESRC) sostiene che i giovani non sono politicamente apatici ma semplicemente avere una diversa comprensione di ciò che la politica comporta. In aggiunta il progetto conclude che i giovani hanno un forte interesse per le questioni politiche e di **fatto sono molto articolati in merito a questioni politiche che influiscono sulla loro vita** (Cittadinanza Foundation, 2004).

La partecipazione politica è ampiamente riconosciuta come una componente centrale della cittadinanza. I gruppi che tipicamente hanno esperienza di emarginazione politica sono economicamente depresse, i neri  e i  gruppi etnici di minoranza e i giovani.

In effetti ci sono grandi segmenti della popolazione britannica che si adattano a tutte e tre queste categorie. È chiaro che esiste una necessità urgente di garantire che tali gruppi abbiano un accesso adeguato al coinvolgimento politico specialmente alla luce emergente inclusive nozioni di cittadinanza. Questo può essere abilitato attraverso la revisione della partecipazione politica di confini e un movimento al di là dei confini del comportamento di voto che consente la presa in considerazione di più forme non convenzionali. **Può anche essere necessario per un cambiamento di paradigma di verificarsi in relazione alla lingua utilizzata per spiegare e promuovere il coinvolgimento politico.** Queste discussioni hanno anche evidenti implicazioni per l'educazione alla cittadinanza, che mira a coltivare attivi e impegnati i cittadini per il futuro.

**Multiculturalismo e educazione alla cittadinanza corrente pp. 53-65**

Serena Conte [SER.CONTE1@stud.uniroma3.it](mailto:SER.CONTE1@stud.uniroma3.it)

Melania Malara

*Il Crick Report presenta una piuttosto limitata visione del multiculturalismo che lo vede come essere delle visibili minoranze invece che su tutti i cittadini nella società, includendo la maggioranza della popolazione bianca.*

L’inserzione della corrente educazione alla cittadinanza e delle teorie contemporanee del multiculturalismo è una critica essenziale e contenziosa per un numero di differenti ragioni. Dallo sviluppo del programma di educazione alla cittadinanza è stato alzato un numero di critiche riguardo le ideologie “stretto liberali” che sono state rilevate senza il rapporto. La sezione seguente delineerà alcune delle aree discutibili dell’agenda dell’educazione alla cittadinanza come è delineato dentro il Crick Report.

In primis, la nozione liberale marshalliana della cittadinanza riflessa nel Crick Report è vista come inadeguata per la società contemporanea multiculturale. Il Crick Report è visto da molti teorici della multiculturalità come contenente i dogmi centrali del liberismo, prima nelle sue posizioni universalistiche, per cui uno standard uniforme è applicato a tutti indipendentemente dalle circostanze di disparità e in secondo nella sua riluttanza a riconoscere come legittimo i particolari reclami di gruppi diversi culturalmente. Maggiori critiche del punto di vista dei liberali sono state fortemente mantenute da Young. Young discute che la nozione di cittadinanza universale incorporata dentro l’ideale sociale della cittadinanza democratica incorpora un senso di universalità come generalità e trattamento eguale. In accordo con Young, questo ideale della cittadinanza che serve per “esprimere o creare un generale che trascenderà dalle particolari differenze di gruppi di affiliazione, situazioni o interessi”, è infatti succeduto nell’escludere gruppi ritenuti incapaci di adottare questo generale punto di vista. L’assunzione secondo cui le leggi e le regole possono essere applicate a tutti nello stesso modo è anche detta di risultare in esclusione e/o omogeneità.

Young difende la nozione di “cittadinanza differenziata” che difende la pubblica ricognizione e accettazione delle irriducibili differenze e la coesistenza di queste differenze con “impegni procedurali comuni” contenuto nel processo di comunicazione che opera attraverso le differenze. Questa particolare struttura della vita politica preserva le differenze dei gruppi minoritari attraverso l’istituzionalizzazione del meccanismo e rappresentazione dei gruppi minoritari.

Altri autori con Osler e Starkey, e Pearce e Spencer, discutono che il Crick Report presenta un ritratto eccessivamente consensualista della società. Questo può essere rilevato attraverso il report nelle periodiche suggestioni che “determinate concezioni uniformi dei valori morali e lo sviluppo sociale costituiscono una precondizione essenziale per la cittadinanza. Questo in se stesso implica la promozione dell’idea di una singola identità nazionale.

Il Crick Report è anche ampiamente criticato per il suo ritratto inadeguato dei gruppi delle minoranze etniche. Prendendo note attente dell’espressione usato nel Crick Report Osler e Starky discutono che il Crick Report presenta alcune etnicità come “altre” mentre esplorano i problemi della diversità etnica. Oltre questo punto, il Report è visto come suggestione che le visibili minoranze etniche non sono necessariamente capaci di conformarsi alle leggi, agli standard e convenzioni, che caratterizzano le società democratiche. Messo in altro modo, il report suggerisce che le culture e i valori portati dentro questi gruppi di minoranza, confligge con queste leggi tradizionali e convenzioni, e perciò gli individui dentro questi gruppi devono subire un cambiamento per partecipare alla cultura comune. Con referenze alle “nostre comunità minoritarie”, il rapporto è anche accusato di promuovere l’assunzione secondo cui i membri dei gruppi etnici minoritari vedono il paese da dove loro o le loro famiglie sono migrate, come la loro “madrepatria” in opposizione al paese in cui loro risiedono.

Una critica aggiuntiva del Crick Report è che questo fallisce nell’evidenziare adeguatamente la minaccia di razzismo dentro le società multiculturali democratiche, quando presentando il caso per l’educazione alla cittadinanza con referenze per minacciare la democrazia. In questo modo, il Crick Report non da considerazioni al modo in cui l’educazione alla cittadinanza può supportare l’antirazzismo in educazione e quindi fallisce nel cambiare la forza che posa un sottostanziale piacere alle molte strutture che puntano a conservare e potenziare. Infatti Osler, procedendo ulteriormente nell’affermare che le proposte per l’educazione aalla cittadinanza stessa sembrerebbe contenere esempi di razzismo e sono anche riflettive dell’istituzionalizzato razzismo presente nella società. Osler discute che se un concetto inclusivo di cittadinanza deve essere sviluppato dentro una società pluralista e un’educazione alla cittadinanza che supporti lo sviluppo di pratiche democratiche, allora è richiesta una differente concezione del multiculturalismo. Uno che è fondato sul riconoscimento delle operazioni di razzismo sia a livello istituzionale che interpersonale.

Per ultimo il Crick Report è accusato di aver fallito nell’incorporare adeguatamente i problemi dei diritti umani. Nonostante referenze generali fatto ai diritti e alle responsabilità dei cittadini e alle varie legislazioni sui diritti umani, non ci sono referenze ai uguali diritti dei gruppi minoritari. Il Report fallisce anche nel menzionare come gli standard internazionali dei diritti umani forniscono principi generali che possono essere utilizzati come una fondazione dei valori condivisi in società plurali culturalmente. Questi due aspetti sono pensati per essere particolarmente significative da quando i diritti umani sono sempre più usati nelle mobilitazioni e facilitazioni dei gruppi minoritari dentro le società multiculturali contemporanee. In accordo con Parekh, “i principi dei diritti umani forniscono un quadro sano per il trattamento delle differenze”

Le disparità tra il precedente sentimento del Crick Report e questi contenuti dentro gli ideali multiculturali sono resi ancora più evidenti quando il Crick Report è comparato al Parekh Report sulla Gran Bretagna multietnica. Il Parekh Report è il prodotto della Commissione sul Futuro della Bretagna Multietnica, che è stato impostato dal Runnymede Trust nel 1998. Il condonare di questa commissione fu analizzare lo stato della corrente Britannia multiculturale e di suggerire modi in cui gli svantaggi e le discriminazioni raziali potessero essere contrastati per fare la Bretagna una società culturale di più alto livello. Il Parekh Report suggerisce che i concetti esistenti attualmente di “Britannicità” non contiene accuratamente o assiste le relazioni etniche e che questo ha avuto un impatto definitivo sull’educazione alla cittadinanza. Il Parekh Report perciò ha difeso l’uso di “Britannico” in un modo che riflette una grande consapevolezza della multi-etnicità e lo schieramento dei gruppi che costituiscono la società Britannica.

Il Parekh Report è sostenuto da parecchi principi guida. Il primo è che tutte le persone hanno uguale valore e che tutti hanno il diritto di avere uguali reclami per le opportunità necessarie per il loro sviluppo e contribuzione al benessere collettivo. Il secondo principio enfatizza la duplice natura della società Britannica come una comunità liberale di cittadini su una mano e una comunità multiculturale di comunità sull’altra. Il report sottolinea anche il bisogno della Gran Bretagna di riconciliare le a volte conflittuali esigenze di questi due parti. Il terzo principio sostiene che una piena ricognizione deve essere data alla differenza dei cittadini. Il Report va anche sullo stato che gli effetti negativi sono causati entrambi quando l’uguaglianza ignora la diversità e quando la diversità ignora l’uguaglianza. Nel dire questo però il quarto principio enfatizza fortemente la necessità della coesione e sostiene inoltre i simultanei nutrimenti della diversità e il senso comune di appartenenza e identità. Il quinto principio afferma questo principio della coesione comune sostenendo l’importanza dei valori comuni così come dei valori procedurali. L’ultimo principio tiene conto della natura del razzismo e dei suoi profondi effetti dannosi al “senso comune di appartenenza giacente alla base di ogni civiltà stabile”.

Fu sulle basi di questi principi che il Parekh Report ha stimato il corrente stato della Britannia multietnica. Attraverso questa valutazione il report cerca di creare un bilancio tra le differenze e le diversità e i comuni universalismi e consensi. Il Parekh Report cerca di pretendere un rispetto per la differenza allo stesso tempo posizionandola dentro il contesto della comunità democratica. In questo senso il report è basato sulla premessa che la differenza e l’unità sono entità interdipendenti.

In direzione della sua ricognizione della comunanza, il Parekh Report è detto essere superiore agli atri modelli multiculturali che enfatizzano le differenze mentre trascurano la necessità per le comuni clausole. Questo è dovuto all’unica natura del Parekh Report che Olssen suggerisce che un testo più ricco sull’educazione alla cittadinanza possa ottenere se sono giunti insieme con il Crick Report.

Olssen sostiene:

“Mentre è vero che il Crick Report tende a ignorare il razzismo, il multiculturalismo e qualsiasi comprensione sofisticata di come le politiche della differenza possa informare l’educazione alla cittadinanza, sto discutendo qui che è necessario non fare questo, almeno sulla base della coerenza teorica, e che il Parekh Report risolve i problemi tra la differenza e l’universalità in un modo che ha senso”

In accordo con Olssen il confine concettuale di questi due report creerà un’educazione alla cittadinanza che enfatizza l’uguale dignità dei cittadini, uguali diritti e titoli, equità nell’inclusione e uguali diritti nella partecipazione e un principio globale di cittadinanza eguale che sarà accettata da tutti

Dalle evidenze presentate, dentro questa sezione, è chiaro che sia il multiculturalismo che una realtà sociale e un concetto teorico è altamente complesso, che comprende un numero di prospettive. Come mostrato attraverso questa sezione, questi vari approccio sono anche rappresentativi dei possibili stili di insegnamento e contenuti dentro il contesto educativo. La posizione presa dentro questo contesto dipende molto dall’educatore e dall’etica istituzionale. Considerazioni attente sulla natura e sulla conseguenze delle varie prospettive e approcci multiculturali è particolarmente intenso dentro l’educazione alla cittadinanza in cui i problemi di identità e appartenenza sono componenti centrali.

**SEZIONE 4**

**LA CITTADINANZA IN EDUCAZIONE**

*“La cittadinanza da agli allievi la conoscenza, le abilità e la comprensione per giocare un ruolo effettivo in società a livello locale, nazionale e internazionale. Li aiuta a diventare informati, pensatori e cittadini responsabili che sono consapevoli dei loro doveri e diritti”*

*“La cittadinanza è più che un soggetto statuario. Se pensato bene e misurato ai bisogni locali, le sue abilità e valori accresceranno la vita democratica per noi, sia i diritti che le responsabilità, iniziando a scuola e irradiandosi fuori.”*

L’esistenza della cittadinanza dentro il curriculum si estende oltre un numero di decadi e ha adottato un numero di forme come: studi politici, civica, studi del mondo e studi generali. Durante questo tempo ci sono state varie chiamate per alcune forme di allenamento alla cittadinanza, tuttavia l’educazione alla cittadinanza è rimasta un’are piuttosto sottomessa dentro il curriculum nazionale del Regno Unito. L’emergenza della cittadinanza dentro il presente curriculum della scuola è avvenuto come un risultato del *Final Report of the Advisory Group on Citizenship,* pubblicato nel settembre 1998. Questo ha dovuto a questo report e processo di consultazione conseguente, che il governo nel 2002, ha garantito alla cittadinanza la posizione prevalente che ora occupa nel curriculum scolastico. Questa sezione sottolineerà il concetto di cittadinanza portato nell’educazione esplorando attraverso i principi principali di educazione alla cittadinanza e come la cittadinanza è correntemente pensata. Un focus particolare sarà posto sul contesto della scuola secondaria dove l’insegnamento della cittadinanza è diventato ora un argomento obbligatorio.

Il primo scopo dell’educazione alla cittadinanza come è sottolineato nel curriculum nazionale corrente, è di equipaggiare gli allievi con la conoscenza, i valori e le abilità che li abiliteranno ad essere informati e cittadini effettivi nelle società locali, nazionali e globali. La particolare natura di questo scopo è fortemente collegata al clima sociale in cui l’educazione alla cittadinanza è emersa. L’educazione alla cittadinanza è sorta contro un fondale sociale di considerabile sconvolgimento causato dal sorgere di nazionalismi e l’aumentata indifferenza per le “virtù civiche”. Dentro questo clima di capitalismo globale istituzioni democratiche di nazioni rivali e la condizione della nazione non possono essere osservati a lungo come il dato ordine naturale.

Queste caratteristiche sociali sono state riflesse in ricerche effettuate dal Professor Crewe e altri durante gli anni ’90 in cui l’80% degli studenti britannici hanno dichiarato che fuori dalla scuola, loro avevano poca partecipazione nella discussione di problemi pubblici. Per molti di questi studenti la religione e la politica erano considerate aree proibite di discussione. Quando fu chiesto della loro percezione della buona cittadinanza solo il 10% degli studenti ha menzionato votare o esercitare i diritti politici. Gli studi sull’elezione britannica hanno anche riportato che il 25% dei ragazzi tra i 18 e i 24 anni hanno pianificato di non votare nelle elezioni del 1992, una cifra che sfiora il 32% nelle elezioni generali del 1997. Molti studi riflettono il disimpegno e l’apatia che è vista in crescita tipicamente delle giovani persone che vivono la società contemporanea.

In una scala più ampia, la causa dell’educazione alla cittadinanza è ancora spinta dalla “crescente complessa natura delle nostre società, la più grande diversità culturale e l’apparente perdita di consenso sui valori, combinato con il collasso dei meccanismi tradizionali di supporto come le famiglie estese”. Gli effetti combinati di queste caratteristiche minacciano la stabilità della cittadinanza tradizionale e dell’identità nazionale.

L’educazione civica corrente cerca di confrontare queste tendenze sociali riaffermando la concezione democratica liberale tradizionale di cittadinanza. Si spera che questa concezione sarà in grado di stabilire una base comune di cittadinanza in cui le molteplicità di identità presenti nelle società della Gran Bretagna possono trovare un posto. Il sistema educativo cerca di raggiungere questo attraverso l’esplorazione di tre aree chiave sottolineate dal Dipartimento per l’Educazione e le Abililtà (DfES):

Responsabilità sociale e morale- gli allievi imparando dall’inizio- fiducia in se stessi e responsabilità e comportamenti morali e sociali entrambi dentro e fuori dalla classe.

Coinvolgimento della comunità- Gli allievi imparando a diventare utili coinvolgono nella vita e interessi del loro vicinato e comunità, includendo l’imparare attraverso il coinvolgimento della società e il servizio alla comunità

Alfabetizzazione politica- Gli allievi imparano circa i problemi delle istituzioni e pratiche della nostra democrazie e come diventare loro stessi effettivi nella vita della nazione, localmente, regionalmente e nazionalmente attraverso abilità e valori così come la conoscenza- un concetto più ampio che solo la conoscenza della politica

Ritratto metaforicamente come “tre teste in un corpo”, queste tre aree mentre sono indipendenti, sono segmenti interrelate con una dipendenza mutuale sugli altri

Queste tre aree chiave sono riflesse dentro il programma di studio che sottolinea cosa dovrebbe essere insegnato agli allievi e indica la base per la pianificazione degli schemi di lavoro. I programmi di studio sono basati sul lavato dell’Advisory Group on Education for Citizenship, il sentimento di cui sono incapsulati nel Crick Report. Questi programmi di studio sono completati dalla guida non-statuaria per il personale sociale e per l’educazione alla salute per Key stages 3 e 4

Anche interessi nei programmi di studio per l’educazione alla democrazia sono due chiavi costituenti la cui funzione a fianco delle tre chiave di area di insegnamento per formare l’esperienza di insegnamento completo della cittadinanza al Key stage 3 e 4. Questi sono divisi in 3 parti collegate:

* Conoscenza e comprensione su come diventare un cittadino informato- questo include: l’insegnamento dei diritti legali e umani e le responsabilità; la diversità delle identità nel Regno Unito; il sistema legale; l’amministrazione e la democrazia; il ruolo dei media; la risoluzione dei conflitti; e le sfide poste dalla interdipendenza globale e responsabilità.
* Lo sviluppo delle abilità di indagine e comunicazione- qui agli allievi dovrebbe essere insegnato a considerare i problemi, gli eventi e come esprimere e giustificare le opinioni e contribuire alla discussione e dibattere.
* Lo sviluppo delle abilità di partecipazione e azioni responsabili- gli allievi dovrebbero imparare come rendersi conto delle altre esperienze e come partecipare responsabilmente in attività e riflettere sulla loro partecipazione.

Esistono tre diversi modi in cui la suddetta educazione alla cittadinanza può essere trasmessa:

• costruzione discreta di cittadinanza separata dall’orario curriculare;

• insegnare la cittadinanza all'interno e attraverso altri settori, aree curriculari e corsi;

• eventi, attività e lavoro di tutor.

La costruzione discreta di cittadinanza è quando la cittadinanza si pensa all'interno di lezioni specifiche di cittadinanza, dove la cittadinanza viene effettuata durante orari distinti da quelli curricolari. Questo tipo di prestazione ha il vantaggio di essere facilmente identificabile ed è anche più facile da pianificare, monitorare e valutare. Tuttavia se questo è l'unico approccio adottato dalla scuola, la cittadinanza può essere considerata separata da altre aree curricolari, rendendo più difficile integrare la cittadinanza come parte del funzionamento quotidiano della scuola.

L'insegnamento della cittadinanza attraverso altri settori o corsi ha il vantaggio di coinvolgere una vasta gamma di materie nel curriculum di cittadinanza. Inoltre estende l’onere dell'insegnamento della cittadinanza nei dipartimenti scolastici. Alcuni esempi di come la cittadinanza può essere pensata attraverso altre aree tematiche sono:

• l'insegnamento della diversità delle culture in RE

• l'insegnamento delle tematiche ambientali nella scienza

• l'insegnamento dello sviluppo sostenibile in geografia

Questo approccio richiede tuttavia una pianificazione dettagliata e un monitoraggio continuo per garantire la coerenza. Anche nei casi in cui gli alunni non prendono i soggetti in cui queste opportunità di cittadinanza sono fornite, è richiesta una costruzione discreta.

L'educazione alla cittadinanza attraverso eventi, attività e lavoro di tutor offre agli alunni l'opportunità di implementare e sviluppare in modo pratico le competenze ei principi della cittadinanza e di riflettere e condividere le proprie esperienze sotto la guida di tutor e di altri adulti designati. Questo approccio può riguardare:

• giorni o settimane di attività speciali a scuola

• il volontariato nella comunità locale

• la partecipazione alle iniziative comunitarie locali

La guida iniziale di QCA per le scuole suggerisce che le scuole creino legami con altre organizzazioni all'interno della propria comunità, come altre istituzioni educative o gruppi volontari, in modo che gli allievi possano imparare e sviluppare competenze di cittadinanza al di fuori della scuola. Questo documento incoraggia anche l'utilizzo di visitatori specializzati che possono fornire conoscenze attuali su alcuni aspetti del programma di cittadinanza di studio come il sistema della giustizia penale.

I programmi di istruzione della cittadinanza sono costruiti in modo tale che le scuole abbiano flessibilità nel modo in cui pianificano, approcciano e forniscono l'educazione alla cittadinanza. Ciò consente alle scuole di: basarsi su ciò che possono fare già, variare la copertura degli aspetti della comprensione e essere innovativi e sviluppare i propri approcci alla cittadinanza.

Qui è chiaro che l'apprendimento della cittadinanza avviene in tre contesti distinti. In primo luogo, l'apprendimento avviene nel contesto del curriculum scolastico, che include elementi di istruzione di cittadinanza che vengono effettuati attraverso altre aree tematiche. Il contesto culturale della scuola è anche parte integrante dell'educazione alla cittadinanza. Questo è il sistema di ethos e valore, che si basa sulle operazioni quotidiane. In terzo luogo, l'apprendimento avviene all'interno di una più ampia comunità, attraverso il coinvolgimento degli studenti nei programmi e negli eventi comunitari (Huddleston e Kerr eds, 2006). Sia gli elementi che i contesti dell'apprendimento servono a riflettere e sostenere efficacemente le tre aree fondamentali dell'apprendimento all'interno della cittadinanza.

In particolare, il contesto culturale della scuola è spesso identificato come un aspetto altamente influente dell'educazione alla cittadinanza (Arthur, Davison e Stow, 2000). Il DfES raccomanda che "l'ethos, l'organizzazione, le strutture e le pratiche quotidiane della scuola hanno un notevole impatto sull'efficacia dell'educazione alla cittadinanza”. Questo punto è ulteriormente rafforzato da una serie di prospettive che richiedono una concezione più ampia della cittadinanza che coinvolge non solo l'insegnamento del soggetto, ma la sua esperienza pratica (Inman e Buck, 1995; Lawton, Cairns e Gardner, 2000; Arthur , Davison e Stow, 2000). Questa concezione dell'educazione della cittadinanza corrisponde al modello massimalista come descritto da Mcloughlin (1992), dove l'istruzione della cittadinanza penetra in tutti i settori della vita scolastica (Inman e Buck, 1995).

Questa pratica esperienza nell'istruzione di cittadinanza in atto comporta un certo numero di fattori istituzionali fondamentali quali le interrelazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti, la natura della democrazia all'interno della scuola e la struttura della disciplina scolastica (Arthur, Davison e Stow, 2000). Affinché l'educazione alla cittadinanza sia efficace, si afferma che tali aspetti della cultura scolastica devono riflettere i valori e gli obiettivi fissati nell'agenda di cittadinanza. Secondo Arthur Davidson e Stow (2000), ciò è necessario perché la scuola è la prima esperienza individuale di un ambiente organizzato e costituisce effettivamente un microcosmo della società più ampia (Arthur, Davidson e Stow, 2000).

È stato suggerito che l'attuazione di un simile modello comporti il ​​rispetto dei giovani e l'accesso a un forum appropriato in cui le loro opinioni possono essere ascoltate e considerate (Kerr, 2003). Ciò darà quindi un'esperienza di prima mano delle procedure e dei doveri coinvolti in un processo democratico simile a quello che governa la società più ampia. Questa promozione per il coinvolgimento degli studenti corrisponde ai sentimenti della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo (UNCRC), intrapresi dal governo britannico nel 1991. All'interno di questo documento il reciproco rispetto per la pari pretesa, dignità e valore di ogni persona è approvata (Lawton, Cairns e Gardner, 2000), l'articolo 12 in particolare sottolinea anche il diritto del bambino di esprimere liberamente le proprie opinioni su questioni che lo riguardano.

Questa visione è ulteriormente supportata da Alderson (2000), che esamina l'attuazione dei valori dei cittadini nel contesto dei diritti degli studenti. Secondo Alderson, i diritti dei bambini o degli studenti sono spesso trascurati da professionisti e responsabili politici e, mentre molti affermano che la loro scuola insegna la cittadinanza, pochi realmente prendono seriamente i diritti e il rispetto reciproco. Ciò è dovuto principalmente alle politiche di istruzione attuali che concettualizzano i bambini come futuro rispetto ai cittadini attuali (Lawton, Cairns e Gardner, 2000).

Il pericolo è che se le discrepanze tra l'insegnamento e la pratica dell'istruzione alla cittadinanza persistono nell'organizzazione scolastica, alcuni allievi saranno probabilmente alienati e disimpegnati con l'intera agenda di cittadinanza. Ciò comporterebbe ironicamente di contrastare gli obiettivi centrali del governo in materia di istruzione alla cittadinanza, che dovranno affrontare l'aumento della crescente apatia politica mediante l'abilitazione ai bambini e ai giovani con le conoscenze e gli strumenti per impegnarsi attivamente nella società democratica (Lawton, Cairns e Gardener, 2000). Per evitare questo, Alderson suggerisce che si apportino modifiche alle strutture di routine e di relazione all'interno della scuola e che siano anche apportati significativi cambiamenti alle prospettive popolari riguardanti la natura dei diritti e dell'infanzia (Lawton, Cairns e Gardener, 2000).

Ci sono diversi approcci di apprendimento che possono essere utilizzati nell'insegnamento della cittadinanza. Queste includono: ricerca, lavoro di gruppo e discussione, attività di simulazione e attività d'azione, che sono risposte agli allievi a questioni che hanno appreso. Tre approcci chiave che sono fortemente connessi alle tre fasi del programma di studio di cittadinanza sono:

• Un approccio concettuale

• Un approccio di competenze

• Un approccio di indagine

L'approccio dei concetti utilizza i concetti fondamentali come specificato dal gruppo consultivo sull'istruzione per la cittadinanza, per fornire un quadro chiaro per la cittadinanza. Questi concetti chiave sono:

• democrazia e autocrazia

• cooperazione e conflitto

• uguaglianza e diversità

• equità, giustizia, stato di diritto

• regole, legge e diritti umani

• libertà e ordine

• individuale e comunità

• potere e autorità

• diritti e responsabilità

I concetti di cui sopra possono essere utilizzati per organizzare aspetti di conoscenza e comprensione all'interno del programma di studio di cittadinanza. Essi costituiscono anche la base per lo sviluppo delle competenze richieste. Questi concetti contribuiscono anche a identificare sia il contesto che il contenuto per i problemi, i problemi e gli eventi inseriti nell'educazione alla cittadinanza. In tal modo, contribuiscono a individuare titoli specifici che collegano aspetti della conoscenza e della comprensione, la discussione delle questioni attuali e le competenze di partecipazione e le azioni necessarie in relazione al programma di studio. L'utilizzo di questo approccio può garantire che il programma di studio sia gestibile per gli educatori e sia coerente e pertinente per gli alunni nelle fasi chiave. Questo approccio tuttavia richiede un'attenta pianificazione per assicurare che siano presenti legami significativi tra concetti, aspetti della conoscenza e delle competenze.

L'approccio delle competenze utilizza lo sviluppo delle competenze richieste come mezzo per promuovere la conoscenza e la comprensione. Queste abilità includono; capacità di indagine e comunicazione che comprende l'esplorazione di temi, problemi o eventi contemporanei a livello locale, nazionale o internazionale. Anche gli alunni imparano capacità di partecipazione e azione responsabile. Gli allievi sviluppano tali abilità attraverso un coinvolgimento attivo in attività locali, nazionali o internazionali. La principale difficoltà di questo approccio è che l'emergere di questioni ed eventi locali, nazionali ed internazionali è imprevedibile; rendendo complicata la pianificazione dettagliata.

Un approccio alla ricerca accede agli interessi e alla curiosità degli allievi per indagare gli elementi del programma di studio. Qui, i concetti, le conoscenze, le competenze e la comprensione centrali contenuti nella base del programma di studio sono promossi attraverso alcune linee di indagine. Questo approccio offre opportunità strutturate per l'esplorazione attiva dei problemi chiave e degli eventi attraverso discussioni e dibattiti. Inoltre evidenzia i collegamenti tra attività locali e globali

Sebbene singolarmente distinti, i metodi di cui sopra possono essere usati in combinazione, nel corso dell'anno accademico. Gli educatori di cittadinanza possono preferire un approccio ad un altro, a seconda del tema dello studio e delle questioni in questione. La scelta della consegna può anche essere influenzata dalle caratteristiche degli alunni che vengono insegnati.

**Valutazione (Assessment)**

Dall'agosto del 2003, gli insegnanti sono tenuti a valutare i risultati degli alunni in cittadinanza alla fine della fase chiave 3. Tuttavia, non è previsto un obbligo di valutazione obbligatoria per la fine della fase chiave 4. Al contrario, si consiglia alle scuole di decidere i metodi più appropriati, monitorare i progressi e riconoscere il raggiungimento. L'orientamento iniziale della QCA per la cittadinanza a livello chiave 3 e 4 (2000) suggerisce che la valutazione della cittadinanza dovrebbe basarsi sull'obiettivo di conseguimento della cittadinanza alle descrizioni della fase finale. Questi includono:

• conoscenza e comprensione degli allievi degli elementi del programma di studio

• Sviluppo, ricerca, comunicazione, sviluppo e azione degli alunni.

Secondo la fine della descrizione di fase chiave, al termine della tappa chiave 3 gli allievi dovrebbero essere giudicati in base:

• alla loro capacità di dimostrare un'ampia conoscenza e comprensione degli eventi topici che studiano

• alla loro comprensione di come il pubblico ottiene informazioni

• alla loro capacità di partecipare alle attività scolastiche e comunitarie.

Sebbene non ci sia requisito obbligatorio per la valutazione nella fase chiave 4, le scuole le scuole sono informate che gli insegnanti e gli alunni dovrebbero collaborare per identificare i punti di forza degli studenti e le loro esigenze di sviluppo in ​​linea con la fine della descrizione di fase chiave in cui si afferma che gli allievi dovrebbero essere in grado di :

• dimostrare la conoscenza e la comprensione degli eventi studiati; i diritti, le responsabilità e i doveri dei cittadini. Il ruolo del settore volontario; forme di governo e di giustizia penale, sistemi giuridici ed economici.

• accedere e utilizzare diversi tipi di informazioni per formare e esprimere un parere; valutare l'efficacia di diversi modi di attuare il cambiamento nella società.

È stato raccomandato dal QCA che i progressi degli alunni sono registrati nei profili degli alunni, nei fogli di registrazione o nei portafogli e che gli alunni riesaminano e registrano i propri progressi. Relazioni annue sulla cittadinanza sono anche richieste dall'agosto 2002.

**Inclusione**

"L'insegnamento della cittadinanza dovrebbe essere rilevante per i bisogni individuali e i problemi degli alunni, collegarsi ai loro interessi e alle loro esperienze e relazionarsi alle loro abilità e background"

"Gli alunni devono essere dotati di opportunità strutturate per esaminare attivamente le questioni, problemi e eventi attraverso il coinvolgimento scolastico e comunitario e partecipare a discussioni critiche che siano impegnative e pertinenti alla loro vita".

Nell'insegnamento della cittadinanza, gli insegnanti sono tenuti a considerare adeguatamente i seguenti tre principi per l'inclusione.

• Impostazione di opportune sfide per l'apprendimento - Ogni alunno dovrebbe avere l'opportunità di sperimentare il successo e raggiungere il più alto livello possibile. Ciò richiede che gli insegnanti insegnano le conoscenze, le abilità e la comprensione agli alunni in un modo che corrisponda alle loro capacità individuali.

• Rispondere alle diverse esigenze di apprendimento degli alunni - Questo richiede che gli insegnanti stabiliscano aspettative elevate e forniscano opportunità adeguate per tutti gli studenti, tra cui gli alunni con bisogni educativi speciali, gli alunni con disabilità e gli allievi provenienti da diversi ambiti culturali e linguistici diversi. Tutti gli studenti dovrebbero essere in grado di partecipare pienamente. Al fine di raggiungere questo obiettivo, gli insegnanti sono tenuti ad attuare pienamente i requisiti previsti dalla normativa sulle pari opportunità relativi alle scuole.

• Superare le barriere potenziali per l'apprendimento e la valutazione per individui e gruppi di alunni - Questo richiede che gli insegnanti debbano prendere in considerazione adeguatamente le esigenze particolari di apprendimento e di valutazione degli allievi per consentire a tutti gli studenti di partecipare efficacemente. Ciò include la considerazione del tipo e dell'entità di ogni difficoltà incontrata dall'allievo.

Si intende che, attraverso l'adesione a questi principi guida, saranno soddisfatte le esigenze specifiche dei singoli e dei gruppi di alunni.

**SECTION 4 (Pag.57–67) 🡪 Annetta Cortese & Chiara Maria Ronzani**

[**CHI.RONZANI@STUD.UNIROMA3.IT**](mailto:CHI.RONZANI@STUD.UNIROMA3.IT)

**CITIZENSHIP IN EDUCATION**

**-L’educazione alla cittadinanza-**

Pag. 57

"La cittadinanza offre agli alunni le conoscenze, le competenze e la comprensione (intelligenza) per svolgere un ruolo efficace nella società a livello locale, nazionale e internazionale. Li aiuta a diventare cittadini informati, riflessivi e responsabili che siano consapevoli dei loro doveri e dei loro diritti "(QCA, 1999: 12)

"La cittadinanza è più di un argomento statutario. Se il pensiero è buono e adeguato alle esigenze locali, le sue competenze e valori valorizzeranno la vita democratica per tutti noi, sia i diritti che le responsabilità, che iniziano a scuola e si irradiano "(Prof. Bernard Crick, citato in QCA, 1999: 13)

L'esistenza di una cittadinanza all'interno del curriculum si estende da un certo numero di decenni e ha adottato una serie di forme quali: studi politici, educazione civica, studi mondiali e studi generali (Inman e Buck, eds, 1995). Durante questo periodo ci sono state varie richieste per una qualche forma di formazione alla cittadinanza (Lawton, Cairns e Gardener, eds, 2000), ma l'educazione alla cittadinanza rimase un'area del tutto subordinata all'interno del curriculum nazionale britannico (Wilkins, 2000). L'emergere della cittadinanza all'interno del presente curriculum scolastico è avvenuto a seguito della relazione finale del gruppo consultivo sulla cittadinanza, pubblicata nel settembre 1998. È dovuta a questa relazione e al successivo processo di consultazione che il governo nel 2002 ha concesso alla cittadinanza la posizione prevalente che ora occupa all'interno del programma scolastico.

Questa sezione illustrerà il concetto di cittadinanza tenutasi nell'ambito dell'istruzione attraverso l'esplorazione dei principi fondamentali dell'istruzione di cittadinanza e di come la cittadinanza è attualmente insegnata. Particolare attenzione sarà posta sul contesto scolastico in cui l'insegnamento della cittadinanza è ormai diventato un campo obbligatorio.

L'obiettivo primario dell'educazione alla cittadinanza come delineato nell'attuale curricolo nazionale è quello di fornire agli alunni conoscenze, valori e abilità che consentano di diventare cittadini informati ed efficaci (attivi/ operanti) all’interno della società locale, nazionale e globale (www.dfes.gov.uk, data di accesso: 14/09/05). La particolare natura di questo obiettivo è fortemente legata al clima sociale in cui è emersa l’educazione alla cittadinanza. L'educazione alla cittadinanza è sorta contro un contesto sociale di notevoli sconvolgimenti sociali e politici causati dall'aumento del nazionalismo e dall' aumentata disattenzione delle "virtù civiche". In questo clima il capitalismo globale compete con le istituzioni democratiche nazionali e lo stato nazionale non può più essere considerato come il dato ordine naturale (Wilkins, 2000).

Pag. 58

Queste caratteristiche della società vengono riflesse nella ricerca portata avanti dal Professor Crewe e altri durante gli anni ‘90 in cui viene riportato che l’80% degli studenti Britannici attestano che al di fuori delle mura scolastiche la loro partecipazione in discussioni di natura pubblica (problemi pubblici) è praticamente nulla. Per molti di questi studenti religione e politica vengono considerati come argomenti di discussione da evitare. Quando gli è stato chiesto di definire le caratteristiche del buon cittadino solo il 10% degli studenti ha menzionato il votare o l’esercitare i propri diritti (QCA, 1998). Lo studio sulle elezioni britanniche riporta inoltre che il 25% dei ragazzi tra i 18 e i 24 anni ha scelto di non votare nelle elezioni del 1992, una cifra che è salita al 32 per cento nelle elezioni generali del 1997 (QCA, 1998). Questi studi riflettono il disimpegno e l’apatia che sembra essere in rapido aumento specie tra i giovani che abitano questa società contemporanea.

Su più larga scala, la causa dell’educazione alla cittadinanza è portata avanti dalla “crescente complessità della natura della nostra società, della maggiore diversità culturale e l’apparente perdita dell’opinione generale di valore, combinata con il crollo dei meccanismi di supporto tradizionale come le famiglie allargata" (QCA, 1998: 17). Gli effetti combinati di tali caratteristiche minacciano la stabilità della cittadinanza tradizionale e dell'identità nazionale (QCA, 1998).

L'educazione attuale alla cittadinanza cerca di affrontare queste tendenze sociali riaffermando la tradizionale concezione liberale democratica della cittadinanza (Wilkins, 2000). Si spera che questa concezione permetterà la creazione di una base comune di cittadinanza in cui la molteplicità delle identità presenti nella società britannica può trovare posto. Il sistema scolastico cerca di raggiungere questo obiettivo attraverso l'esplorazione di tre aree chiave del Dipartimento per l'istruzione e le competenze (DfES):

1. Responsabilità sociale e morale: gli alunni che apprendono fin dall'inizio la fiducia in sé stessi e comportamento sociale e morale sia all'interno che all'esterno della classe.
2. Coinvolgimento delle/nelle comunità: gli allievi imparano a essere coinvolti nella vita e nelle preoccupazioni? (concerns) del loro vicinato e delle comunità, compreso l'apprendimento attraverso il coinvolgimento nella comunità e il servizio alla comunità.
3. L'alfabetizzazione politica: gli allievi imparano quali sono i problemi delle istituzioni e le pratiche della nostra democrazia e come loro stessi si rendono efficaci nella vita della nazione, a livello locale, regionale e nazionale, attraverso competenze e valori come la conoscenza - un concetto più ampio della sola conoscenza politica. (www.dfes.gov.uk/citizenship, data di accesso: 14/09/05)

Queste tre aree, nonostante siano indipendenti, sono raffigurati metaforicamente come "tre teste su un solo corpo" (QCA, 1998: 13) e sono segmenti interconnessi con reciproca dipendenza tra loro (QCA, 1998).

Queste tre aree chiave si riflettono nei programmi di studio che descrivono lo schema/le tracce con il quale si dovrebbe insegnare agli alunni e stabiliscono le basi per la pianificazione dei programmi/piani di lavoro (QCA, 1999). I programmi di studio si basano sul lavoro del Gruppo Consultivo sull'Educazione alla Cittadinanza, i cui sentimenti sono espressi nella relazione Crick. Questi programmi sono stati completati in seguito a una consultazione sulle proposte presentate dal Segretario di Stato per il curricolo nazionale rivisto. I programmi di studio sono integrati dalle linee guida non statutarie per la personale educazione sociale e sanitaria per le fasi chiave 3 e 4 (QCA, 2000).

Pag. 59

Incorporati nei programmi di studio per l'educazione alla cittadinanza, ci sono tre componenti fondamentali che funzionano insieme alle tre aree chiave dell'apprendimento per formare la completa esperienza (di apprendimento) della cittadinanza nelle fasi chiave 3 e 4. Sono suddivise in tre parti interconnesse:

• la conoscenza e la comprensione circa il diventare dei cittadini informati - ciò comporta: l'insegnamento dei diritti umani e delle responsabilità legali (legittime/ giuridiche); la diversità delle identità nel Regno Unito; il sistema giuridico, il governo e la democrazia; il ruolo dei media; risoluzione del conflitto; e le sfide poste dall'interdipendenza e dalla responsabilità globali.

• Sviluppare le competenze della ricerca (indagine/inchiesta) e della comunicazione - qui dovrebbero essere insegnato agli alunni a considerare questioni, eventi e problemi per esprimere e giustificare le (varie e la propria) opinioni e contribuire a discussioni e dibattiti.

• Sviluppare competenze di partecipazione e azioni responsabili - gli allievi dovrebbero imparare a prendere in considerazione le altre esperienze e partecipare con responsabilità alle attività e riflettere su questa partecipazione. (QCA, 2000: 8-9).

Di seguito è riportato un profilo leggermente più elaborato delle conoscenze e delle abilità insegnate in ogni fase chiave: (tabella a pag. 60) (QCA, 1999)

Pag.60

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Fase chiave | Conoscenza, abilità  e comprensione | Competenze di ricerca  e comunicazione | Abilità di  partecipazione e  azione responsabile |
| Fase chiave 3 | Agli alunni dovrebbero essere insegnati:  -I diritti umani legali e le  responsabilità che sostengono  società  - La diversità religiosa e le identità religiose etniche  - Governo centrale e locale  - Caratteristiche del  parlamento e di altre  forme di governo.  - Il sistema elettorale  - Il lavoro dei gruppi volontari.  - Risoluzione del conflitto  - I media nella società  - La comunità globale e la  ruolo dell'Unione Europea, Commonwealth  e delle Nazioni Unite. | Agli alunni dovrebbero essere insegnato a:  - Prendere in considerazione tematiche politiche, problemi  spirituali, sociali, morali e  culturali, ed eventi analizzando le informazioni  e le sue fonti.  - Motivare un parere personale su tali problemi o  eventi  - Contribuire alle discussioni di gruppo e ai dibattiti. | Agli alunni dovrebbero essere insegnato a:  - Considerare le esperienze delle altre persone ed esprimere e  spiegare le opinioni che non sono loro  proprie  - Negoziare, partecipare e  spiegare responsabilmente a scuola e fare attività basate sulla comunità  - Riflettere sul processo della partecipazione. |
| Fase Chiave 4 | - I diritti legali e umani e  le responsabilità che sostengono la società e la loro relazione con cittadini.  -Origine e implicazioni di  Diverse identità religiose e etniche nel Regno Unito.  -Il lavoro del governo,  del parlamento e dei tribunali  nel modellamento della Legge.  - Giocare una parte attiva  nei processi democratici.  - Il funzionamento del sistema  economia  - Le opportunità per gli individui per e gruppi volontari di portare il cambiamento sociale.  - Stampa libera e ruolo dei  media.  -Diritti e responsabilità dei  consumatori, dei datori di lavoro e dei dipendenti.  - Relazioni del Regno Unito  nell’Europa.  -Problemi e sfide più ampie circa l’interdipendenza e la responsabilità globale. | -Ricerca un problema attuale politico, spirituale, morale, sociale o culturale, o evento analizzando le informazioni da diverse fonti  - Esprimere, motivare e difendere un parere personale su tali  problemi o eventi  - Contribuire alle discussioni di gruppo e ai dibattiti formali. | - Considerate le esperienze degli altri popoli ed esprimere, spiegare e valutare criticamente le opinioni che non sono loro  - Negoziare, decidere e prendere parte in scuola e nella comunità ad attività  - Riflettere sul processo della partecipazione. |

Esistono tre diversi modi in cui la suddetta istruzione di cittadinanza può essere consegnata:

-1 dotazione discreta di cittadinanza con tempo separato del curriculum ( materia extracurricolare )

-2 insegnare la cittadinanza all'interno e attraverso altre materie, aree curriculari e corsi

-3 eventi, attività e tutorial di cittadinanza (QCA, 2000).

( 1 ) Disciplina di cittadinanza discreta, è quando la cittadinanza si pensa all'interno di lezioni specifiche di cittadinanza, in cui la cittadinanza viene data a disposizione di orari separati ( extrascolastici ).

Pag. 61

Questo tipo di disposizione ha il vantaggio di essere facilmente identificabile ed è anche è più facile da pianificare, monitorare e valutare. Tuttavia se questo è l'unico approccio adottato dalla scuola, la cittadinanza può essere considerata separata dagli altri aree curriculum, rendendo più difficile integrare la cittadinanza come parte del programma nel funzionamento quotidiano della scuola (QCA, 2000).

( 2 ) L'insegnamento della cittadinanza attraverso altre materie/settori o corsi ha il vantaggio di coinvolgere una vasta gamma di materie nel curriculum di cittadinanza (QCA, 2000). Inoltre allarga/estende la responsabilità per l'insegnamento della cittadinanza attraverso i dipartimenti scolastici. Alcuni esempi di come può essere pensata la cittadinanza attraverso altre aree tematiche sono:

• l'insegnamento della diversità delle culture in religione

• l'insegnamento delle tematiche ambientali nella scienza

• l'insegnamento dello sviluppo sostenibile in geografia

Questo approccio richiede tuttavia una pianificazione dettagliata e un monitoraggio continuo per garantire la coerenza. Anche nei casi in cui gli alunni non frequentano le materie dove queste opportunità di cittadinanza sono fornite, è richiesta una disposizione discreta (QCA, 2000).

( 3 ) L'educazione alla cittadinanza attraverso eventi, attività e tutorial,

offre agli alunni l'opportunità di implementare e sviluppare le competenze e

principi di cittadinanza in modo pratico e riflettere e condividere la loro

esperienze sotto la guida di tutor e altri adulti nominati. Questo approccio può riguardare:

• giorni o settimane di attività speciali a scuola

• il volontariato nella comunità locale

• la partecipazione alle iniziative comunitarie locali

La guida iniziale QCA per le scuole consiglia di creare collegamenti con le scuole altre organizzazioni all'interno della propria comunità come altre istituzioni educative o gruppi volontari in modo che gli alunni possano imparare e sviluppare competenze di cittadinanza al di fuori della scuola. Questo documento incoraggia anche l'utilizzo di visitatori specializzati che possono fornire conoscenze attuali su alcuni aspetti del programma di cittadinanza di studio come il sistema della giustizia penale (QCA, 2000).

I programmi di istruzione della cittadinanza sono costruiti in modo tale che le scuole abbiano flessibilità nel modo in cui pianificano, approcciano e forniscono l'educazione alla cittadinanza. Ciò consente alle scuole di: svilupparsi su ciò che possono fare già, variare la copertura degli aspetti della comprensione e essere innovativi e sviluppare i propri approcci alla cittadinanza (QCA, 2000).

Pag.62

Qui è chiaro che l'apprendimento della cittadinanza avviene in tre contesti distinti. In primo luogo, l'apprendimento avviene nel contesto del curriculum scolastico, che include elementi di educazione della cittadinanza che vengono consegnati attraverso altre aree tematiche. Il contesto culturale della scuola è anche parte integrante dell'educazione alla cittadinanza. Questo è il sistema di valori e ethos (etica /comportamenti), che si basa sulle operazioni quotidiane. In terzo luogo, l'apprendimento avviene all'interno della comunità più ampia, attraverso il coinvolgimento degli studenti nei programmi e negli eventi comunitari (Huddleston e Kerr eds, 2006). Sia gli elementi che i contesti dell'apprendimento servono a riflettere e sostenere efficacemente le tre aree fondamentali dell'apprendimento all'interno della cittadinanza.

In particolare, il contesto culturale della scuola è spesso definito come un aspetto altamente influente dell'educazione alla cittadinanza (Arthur, Davison e Stow, 2000). The DfES avvisa che 'l'ethos, l'organizzazione, le strutture e le pratiche quotidiane della scuola hanno un considerevole impatto sull'efficacia dell'educazione alla cittadinanza’ (www.dfes.gov.uk, 26/09/05). Questo punto è ulteriormente rinforzato da un numero di prospettive che richiedono una più ampia concezione della cittadinanza che non comporta solo l'istruzione di un soggetto, ma anche una sua esperienza pratica (Inman and Buck, 1995; Lawton, Cairns and Gardner, 2000; Arthur, Davison e Stow, 2000).

Questa concezione dell'educazione alla cittadinanza corrisponde a un modello massimale/massimo come ha descritto Mcloughlin (1992), in cui l'educazione alla cittadinanza pervade tutte le aree della vita scolastica (Inman and Buck, 1995). Questo uso pratico (practical expiriencing) dell'educazione alla cittadinanza in atto comporta un numero chiave di fattori istituzionali come per esempio le interrelazioni tra studenti, e tra studenti e insegnanti, la natura della democrazia/democratica all'interno della scuola e dell'organizzazione delle discipline scolastiche (Arthur, Davison e Stow, 2000). Affinché l'educazione alla cittadinanza sia efficace è stato discusso che alcuni aspetti della cultura scolastica devono riflettere i valori e gli obiettivi stabiliti dal programma della.cittadinanza. Secondo Arthur Davison e Stow (2000) ciò è indispensabile perché la scuola è una prima esperienza individuale di una comunità organizzata e costituisce di fatto un microcosmo della più ampia società (Arthur, Davison e Stow, 2000).

È stato consigliato che la realizzazione di questo modello implichi trattare i giovani con rispetto e dargli uno spazio appropriato i cui loro punti di vista possano essere ascoltati e considerati (Kerr, 2003). Questo volere/desiderio gli dà una prima esperienza (pratica) di procedure e doveri che li coinvolgono in un processo democratico simile a quello che amministra la più ampia società.

Questa difesa per il coinvolgimento studentesco è conforme con l'opinione della UN Convention on the rights of the Child (UNCRC), intrapreso dal governo inglese nel 1991. All'interno di questo documento è sostenuto il reciproco rispetto per le affermazioni di ogni persona, la dignità e il valore (Lawton, Cairns and Gardner, 2000), in particolare l’Articolo 12 evidenzia i diritti del bambino per esprimere liberamente il loro punto di vista riguardo le questioni che li interessano.

Questa visione è ulteriormente supportata da Alderson (2000), che ha guardato l’implementazione dei valori della cittadinanza nel contesto dei diritti degli studenti. Secondo Alderson i diritti dei bambini e degli studenti sono spesso trascurati/sottovalutati dai professionisti e dai politici e mentre molti sostengono che la propria scuola insegni la cittadinanza attiva, pochi per davvero prendono seriamente i diritti e il reciproco rispetto. Questo è dovuto soprattutto alle politiche educative che concettualizzano i bambini come futuro invece di cittadini attivi (Lawton, Cairns and Gardner, 2000).

Pag.63

Il pericolo è che se le discrepanze tra insegnamento e pratica dell’educazione alla cittadinanza persistono all’interno dell’organizzazione scolastica è probabile che alcuni alunni diventino isolati e disimpegnati da tutto il programma della cittadinanza attiva.

Ciò comporterebbe paradossalmente di contrastare l’obiettivo centrale del governo in materia di istruzione della cittadinanza, che è di indirizzare la crescente apatia politica per consentire ai bambini e ai giovani di conoscere e *attrarre attivamente la società democratica (Lawton, Cairns e Gardener, 2000).*

Per evitare questo, Alderson suggerisce che si apportino modifiche alle strutture di routine e di relazione all'interno della scuola e che siano anche apportati significativi cambiamenti alle prospettive popolari riguardanti la natura dei diritti e dell'infanzia (Lawton, Cairns e Gardener, 2000).

Ci sono diversi approcci di apprendimento che possono essere utilizzati nell'insegnamento della cittadinanza. Questi includono: ricerca, lavoro di gruppo e discussione, attività di simulazione e attività d'azione, che sono risposte degli allievi a questioni che hanno appreso (QCA, 2000). Tre approcci chiave che sono fortemente connessi alle tre fasi del programma di studio di cittadinanza sono:  
1) Un approccio concettuale  
2) Un approccio di competenze  
3) Un approccio di indagine

( 1 ) L'approccio concettuale utilizza dei concetti chiave come specificato dal Advisory Group on Education for Citizenship, per fornire un quadro chiaro per la cittadinanza. Questi concetti chiave sono:

• democrazia e autocrazia  
• cooperazione e conflitto  
• uguaglianza e diversità  
• equità, giustizia, stato di diritto  
• regole, legge e diritti umani  
• libertà e ordine  
• individuale e comunità  
• potere e autorità  
• diritti e responsabilità

I concetti qui sopra possono essere utilizzati per organizzare aspetti di conoscenza e comprensione all'interno del programma di cittadinanza di studio. Essi costituiscono anche la base per lo sviluppo delle competenze richieste. Questi concetti contribuiscono inoltre a identificare sia il contesto che il contenuto per le questioni, i problemi e gli eventi inseriti nell'educazione della cittadinanza.

In tal modo, contribuiscono a individuare intestazioni (titoli) specifiche che collegano aspetti della conoscenza e della comprensione, la discussione delle questioni attuali e le competenze di partecipazione e le azioni necessarie in relazione al programma di studio (QCA, 2000).

Pag.64

L'utilizzo di questo approccio può garantire che il programma di studio sia gestibile per gli educatori e sia coerente e pertinente per gli alunni nelle fasi chiave. Questo approccio tuttavia richiede un'attenta pianificazione per assicurare che legami significativi vengano stabiliti tra concetti, aspetti della conoscenza e delle competenze (QCA, 2000).

( 2 ) L'approccio delle competenze utilizza lo sviluppo delle competenze necessarie come mezzo per promuovere la conoscenza e la comprensione. Queste abilità includono: capacità di indagine e di comunicazione che comprende l'esplorazione di temi, problemi o eventi contemporanei a livello locale, nazionale o internazionale. Gli alunni imparano anche competenze di partecipazione e azione responsabile.

Gli allievi sviluppano tali abilità attraverso un coinvolgimento attivo in attività locali, nazionali o internazionali.

La difficoltà principale di questo approccio è che l'emergere di questioni ed eventi locali, nazionali ed internazionali è imprevedibile; rendendo complicata la pianificazione dettagliata (QCA, 2000).

( 3 ) Un approccio di indagine accede agli interessi e alla curiosità degli allievi per indagare gli elementi del programma di studio. Qui, i concetti centrali, le conoscenze, le competenze e la comprensione contenuti nella base del programma di studio che sono promossi attraverso alcune linee di indagine. Questo approccio offre opportunità strutturate per l'esplorazione attiva di problemi, temi ed eventi chiave attraverso discussioni e dibattiti. Inoltre evidenzia i collegamenti tra attività locali e globali (QCA, 2000).

Sebbene singolarmente distinti, gli approcci, di cui sopra, possono essere usati in combinazione, nel corso dell'anno accademico. Gli educatori di cittadinanza attiva possono preferire un approccio su un altro, a seconda del tema di studio e delle problematiche in questione. La scelta della consegna può anche essere influenzata dalle caratteristiche degli alunni (QCA, 2000).

**Valutazione**

Dall'agosto del 2003, gli insegnanti sono tenuti a valutare i risultati degli alunni riguardo la ‘cittadinanza’ alla fine della fase chiave 3. Tuttavia, non è previsto un obbligo di valutazione per la fine della fase chiave 4. Al contrario, si consiglia alle scuole di decidere i metodi più appropriati per monitorare i progressi e riconoscerne il raggiungimento. L'orientamento iniziale della QCA per la cittadinanza a livello chiave 3 e 4 (2000) suggerisce che la valutazione dell’educazione alla cittadinanza dovrebbe basarsi sull'obiettivo di conseguimento della cittadinanza alle descrizioni della fase finale. Questi includono:

• conoscenza e comprensione da parte degli allievi degli elementi del programma di studio;  
• Sviluppo, ricerca, comunicazione, sviluppo e azione degli alunni;

Pag. 65

Secondo la fine della descrizione della fase chiave, al termine della tappa chiave 3 gli allievi dovrebbero essere giudicati secondo:

• la loro capacità di dimostrare un'ampia conoscenza e comprensione degli eventi topici che studiano  
• la loro comprensione di come il pubblico ottiene informazioni  
• la loro capacità di partecipare alle attività scolastiche e comunitarie.  
(QCA, 2002).

Sebbene non ci sia requisito obbligatorio per la valutazione nella fase chiave 4, le scuole sono invitate a insegnare gli insegnanti e gli alunni per identificare i punti di forza e le esigenze di sviluppo degli allievi in ​​linea con la fine della descrizione della fase chiave in cui si afferma che gli allievi dovrebbero essere in grado di :

• dimostrare la conoscenza e la comprensione degli eventi studiati; i diritti, le responsabilità e i doveri dei cittadini. Il ruolo del settore volontario; forme di governo e di giustizia penale, sistemi giuridici ed economici.  
• accedere e utilizzare diversi tipi di informazioni per formare ed esprimere un parere; valutare l'efficacia di diversi modi di attuare il cambiamento nella società.  
(QCA, 2002)

È stato raccomandato dal QCA che i progressi degli alunni siano registrati nei loro profili, nei fogli di registrazione o nei portafogli e che gli alunni riesaminino e registrino i propri progressi. Relazioni annue sulla cittadinanza sono anche richieste dall'agosto 2002 (QCA, 2000).

**Inclusione**

"L'insegnamento della cittadinanza dovrebbe essere rilevante per le esigenze (bisogni) individuali e gli interessi degli alunni, collegarsi ai loro interessi e esperienze e ad affrontare le loro abilità e sfondi" (QCA, 2000: 5) "Gli allievi devono essere dotati di opportunità strutturate per esplorare problematiche ed eventi attraverso il coinvolgimento scolastico e comunitario e partecipare a discussioni critiche impegnative e pertinenti alla loro vita "(QCA, 2000: 19).

Pag. 66

Nell'insegnamento della cittadinanza, gli insegnanti sono tenuti a considerare adeguatamente i seguenti tre principi per l'inclusione.  Impostare adeguate sfide all'apprendimento:

* ogni alunno dovrebbe avere l'opportunità di sperimentare il successo e di ottenere il massimo possibile. Ciò richiede che gli insegnanti insegnino la conoscenza, le abilità e la comprensione in un modo che corrisponda alle loro capacità individuali.
* Rispondendo alle diverse esigenze di apprendimento degli alunni, questo richiede che gli insegnanti stabiliscano elevate aspettative e forniscano opportunità adeguate per tutti gli studenti, tra cui gli alunni con bisogni educativi speciali, nell'insegnamento della cittadinanza. Tutti gli studenti dovrebbero essere in grado di partecipare pienamente. Al fine di raggiungere questo obiettivo, gli insegnanti sono tenuti ad attuare pienamente i requisiti previsti dalla normativa sulle pari opportunità relative alle scuole.
* Superare le barriere potenziali per l'apprendimento e la valutazione degli individui e di gruppi di alunni - questo richiede che gli insegnanti debbano prendere in considerazione adeguatamente le esigenze particolari di apprendimento e di valutazione degli allievi per consentire a tutti gli studenti di partecipare efficacemente. Ciò include la considerazione del tipo e dell'entità di ogni difficoltà incontrata dall'allievo.

Si intende che, attraverso l'adesione a questi principi guida, saranno soddisfatte le esigenze specifiche dei singoli e dei gruppi di alunni (QCA, 1999).

**Istruzione alla cittadinanza post-16**

Oltre alla sua attuazione nelle scuole, l'educazione alla cittadinanza si sta sviluppando anche in alcune forme, collegi e in altre strutture informali. Questa educazione alla cittadinanza viene fornita attraverso un programma di sviluppo della cittadinanza post-16 che ha avuto inizio nel settembre 2001 ed è gestito dall'Agenzia per l'apprendimento e la formazione delle competenze (LSDA) (DfES, 2004). Il programma è stato originariamente istituito come un'iniziativa pilota per esplorare modi diversi di offrire la cittadinanza ai giovani di 16 anni e oltre. Durante la fase pilota sono stati eseguiti 79 progetti di cittadinanza. Nel settembre 2004, tuttavia, il programma è stato ampliato per includere 120 organizzazioni provenienti da tutta l'Inghilterra (http://www.lsneducation.org.uk, 2004).  
  
La cittadinanza post-16 è stata istituita in risposta a raccomandazioni del gruppo di consulenza per la cittadinanza, che ha raccomandato:  
  
• È necessario stabilire il diritto allo sviluppo della cittadinanza che si applica a tutti gli studenti della prima fase dell'insegnamento e della formazione post-16.  
  
• Tutti questi giovani adulti dovrebbero avere la possibilità di partecipare a attività che corrispondono allo sviluppo delle loro competenze in materia di cittadinanza e ricevono il riconoscimento per i loro risultati.  
(QCA, 2004).

L'istruzione post-16 della cittadinanza mira a dimostrare e rafforzare le abilità di cittadinanza sviluppate durante l'istruzione secondaria. L'accento a questo livello è posto sull'esplorazione di nuove aree di cittadinanza e offrendo opportunità ai giovani di condurre le attività. (www.citizenshippost-16.lsda.org.uk, data di accesso: 03/04/2006).

Pag.67

I concetti chiave dell'educazione post-16 della cittadinanza comprendono:

• Diritti e responsabilità  
• Governi e democrazie  
• Identità e comunità  
  
Le istruzioni fornite dalla QCA sull'educazione post-16 della cittadinanza raccomandano che gli studenti dovrebbero avere l'opportunità di:  
  
• Identificare, indagare e pensare criticamente sui problemi o gli eventi dei problemi di cittadinanza  
• Decidere e partecipare all'azione di follow-up  
• Riflettere su riconoscere e rivedere il loro apprendimento sulla cittadinanza  
(www.citizenshippost-16.lsda.org.uk, acceduto: 03/04/2006).

Si intende che, attraverso queste opportunità, i giovani lavoreranno verso obiettivi di apprendimento ampi. Gli studenti possono poi procedere allo sviluppo e alla pratica delle competenze acquisite attraverso una serie di azioni e attività (QCA, 2004).

Questa sezione ha documentato alcune delle sfide chiave con cui la salute e la stabilità della democrazia britannica sono attualmente affrontati. L'educazione alla cittadinanza è stata accordata con il compito piuttosto ambizioso di affrontare queste sfide attraverso la promozione di una particolare concezione della cittadinanza che sottolinea e dirige i suoi processi e contenuti. Questa concezione sull’essere dei "cittadini attivi" implica che ogni individuo è in dovere non solo di funzionare all'interno di una società ma di svolgere un ruolo attivo all'interno di essa - per possedere una conoscenza adeguata e agire su di essa. I cittadini attivi sono cittadini potenziati che sono in grado di "mettere in discussione, criticare e discutere i comportamenti ei processi della società" (Arthur, Davison e Stow, 2000: 27) e contribuire così all'etica comunitaria che fonda la società democratica (Arthur, Davison e Stow, 2000).

**Traduzione SEZIONE 5 del Libro di SIMON:**

SEZIONE 5 "Black and minority ethnic groups and education"

pp. 66-81 (in indice 77-90)

Martina Leone [MAR.LEONE17@stud.uniroma3.it](mailto:MAR.LEONE17@stud.uniroma3.it)

Per quanto riguarda gli alunni afro-americani, la forma e il contenuto degli strumenti di valutazione possono spesso essere influenzati da una particolare visione del mondo occidentale. Lo studioso Dreyton consiglia di considerare tali risultati con qualche scetticismo. Inoltre lo stile di apprendimento incluso nelle pratiche didattiche della scuola può anche generare delle vere e proprie disuguaglianze.

Gli stili di apprendimento si riferiscono a diversi modi di selezionare e classificare le informazioni. Molti studiosi, tra cui Hale-Benson (1986) e Barrera (1993), hanno concluso che i stili di apprendimento degli alunni sarebbero culturalmente e storicamente fondati.

Cohen identifica due diversi stili di apprendimento: lo stile analitico e lo stile relazionale: il primo, secondo Cohen, è predominante nelle scuole tradizionali, mentre il secondo è lo stile che prevale all'interno della comunità nera. Altri scrittori, invece, avvertono che la teoria dello stile di apprendimento può essere un territorio molto precario.

Secondo Hall (2004), la divisione degli alunni in categorie e gruppi, secondo lo stile di apprendimento, può portare a delle "pericolose semplificazioni in pratica".

Secondo Coffield ed altri studiosi, molti educatori utilizzano strumenti di apprendimento che tendono a generalizzare le diverse caratteristiche dei gruppi di studenti. Questi ultimi vengomo etichettati sulla base del loro background etnico o culturale.

Un crescente numero di ricerche suggerisce che il rapporto insegnante-allievo può influenzare il successo accademico complessivo del singolo studente. Ciò risulta particolarmente vero per tutti quegli alunni che alle spalle hanno avuto esperienze scolastiche negative o diversi problemi familiari.

L’interazione tra gli alunni afro-caraibici e gli insegnanti “bianchi” è spesso negativa a causa di una diffusa discriminazione nei confronti delle comunità nere.

Il dibattito relativo al razzismo e alla discriminazione ad opera dei docenti è di lunga durata e presenta molte sfaccettature.

Le scarse aspettative che gli insegnanti hanno nei confronti delle scuole frequentate da afro-americani e da minoranze etniche hanno forti ripercussioni sui ragazzi.

Alcuni educatori, contro la discriminazione nelle scuole, affermano che le percezioni negative degli insegnanti “bianchi” nei confronti delle minoranze etniche e degli alunni afro-caraibici, in particolare, costituiscono la causa centrale di insuccesso scolastico. La persistenza di questo problema è stata trattata anche nella relazione dell'Agenzia per l'Educazione e lo Sviluppo di Londra.

In particolare, è stato dimostrato che alcuni docenti tendono ad associare i problemi scolastici dei ragazzi a quelli familiari. Sono soprattutto gli studenti sud-asiatici ad essere presi di mira dagli insegnanti stessi.

Le statistiche DFEE 1998/99 hanno rilevato che le percentuali di esclusione per gli studenti afro-caraibici, africani e per quelli appartenenti alle comunità nere, in generale, fossero rispettivamente del 0,59%, del 20% e del 49%. Anche se questi tassi mostrano un miglioramento rispetto agli anni precedenti, sono ancora significativamente superiori rispetto ad altri gruppi minoritari.

Secondo Gillborn (1995) le esclusioni scolastiche funzionano in modo razzista, negando agli studenti afro-americani l'accesso all'istruzione principale. Gillborn osserva inoltre che la commercializzazione dell'istruzione ha ulteriormente danneggiato questo problema.

Inoltre i docenti inglesi mostrano poco interesse per gli studenti perché troppo presi dalla amministrazione e dagli impegni scolastici. Secondo Blair, l'introduzione di classifiche scolastiche impedisce un approccio olistico necessario alla formazione degli studenti. Gli stessi docenti sono generalmente svantaggiati dalla mancanza di formazione per insegnare all'interno della società multietnica britannica.

La molestia razziale ha un impatto fortemente negativo sulla prestazione e sulla fiducia che gli studenti hanno nei confronti di se stessi.

Un ulteriore aspetto che potrebbe influenzare i livelli di conseguimento della carriera scolastica è rappresentato dalla mancanza di modelli di riferimento cui ispirarsi.

Secondo Rassool è importante che gli alunni appartenenti alla minoranza etnica possano identificarsi con dei modelli di riferimento positivi, ma tali figure purtroppo non sono ancora presenti negli odierni ambienti educativi. Queste carenze hanno causato una diffusa insoddisfazione anche tra i genitori dei ragazzi, i quali hanno stimolato la diffusione della scolarizzazione supplementare, in particolare all'interno della comunità nera. In queste scuole gli alunni africani possono sviluppare un vero senso di appartenenza al territorio e di fiducia in se stessi; infatti le scuole supplementari si sono rivelate un fattore chiave del successo educativo. Infine, secondo Vincent (1995), per aumentare i livelli di realizzazione scolastica delle minoranze etniche è necessario che ci sia sforzo combinato tra insegnanti, genitori e tutor.

**SINTESI DEL CAPITOLO 2** (*da p. 82 erroneamente in indice a p. 91)*

Martina Cammillucci (n.id.52)

Il capitolo due descrive una ricerca svolta in Inghilterra con l’obiettivo di esplorare le esperienze, i concetti e i pareri dei partecipanti riguardo il settore cittadinanza e costituzione.

La metodologia utilizzata è per lo più qualitativa.

Sono stati coinvolti studenti delle scuole secondarie, personale delle scuole secondarie e rappresentanti dei gruppi comunitari.

La ricerca prevede 5 fasi:

FASE 1: Le scuole selezionate per partecipare sono state scelte utilizzando una tecnica di campionamento, definita come tecnica intenzionale o giudicante. il ricercatore ha scelto le scuole in modo cieco e ha poi visto le relazioni di queste scuole per controllare la percentuale di allievi BME all'interno delle popolazioni scolastiche. Dopo la selezione delle scuole, queste sono state contattate per descrivere il progetto e gli obiettivi. Dopo che le scuole avevano accettato, prima dell’ intervista il ricercatore si è presentato, ha dato indicazione introduttive, ha informato sulla procedura, ha garantito l’anonimato e la riservatezza. Questa fase prevede le interviste ai coordinatori di cittadinanza. L’intervista è stata svolta con un piano di domande pre-strutturato, con l’aggiunta poi sul momento di altre domande per incoraggiare, ampliare o chiarire i concetti. I temi delle domande erano i seguenti:

• Informazioni generali - Informazioni generali sul ruolo dei partecipanti all'interno dell'istituto scolastico

• Efficacia - L'efficacia dell'istruzione di cittadinanza

• Diversità - L'adeguatezza dell'istruzione di cittadinanza per ambienti culturalmente diversi

• Inclusione - inclusione dell'educazione alla cittadinanza

• L'impegno - l'impegno degli allievi nell'istruzione di cittadinanza

• Le esigenze degli alunni - le esigenze degli alunni della BME e la soddisfazione di queste esigenze.

Queste interviste si sono svolte in ambiente scolastico (ambiente familiare) ma in aule vuote, per garantire maggiore riservatezza e non lasciarsi influenzare dalla presenza di altri. Le interviste sono state registrate con un apposito strumento e poi trascritte parola per parole.

FASE 2: è molto simile alla fase precedente, ma prevede interviste semi-strutturate questa volta con gli insegnanti di cittadinanza. La maggior parte delle domande utilizzate nella prima fase sono state utilizzate anche nella seconda fase con l'aggiunta di una sezione di domande riguardo la formazione degli insegnanti. Prima dell’intervista gli insegnanti erano chiamati a rispondere a un questionario, che ha permesso di preparare il campo per le interviste successive.

Dopo queste interviste e la loro trascrizione, queste sono state analizzate attentamente, utilizzando una tecnica di analisi tematica. Leggendo queste trascrizioni il ricercatore ha individuato i concetti e temi principali, dividendo poi il dialogo di ciascuno intervistato nelle varie sezioni e attribuendoli ai vari temi (una singola sezione di dialogo potrebbe essere incollata in documenti diversi).

Questa metodologia delle interviste semi-strutturate è positiva in questa fase di ricerca perché consente ai partecipanti la libertà di elaborare a modo dolore le questioni sollevate, concede la libertà di essere autoriflessivi e di valutare le esperienze, le situazioni e anche i propri sentimenti in presenza del ricercatore. Ciò può spesso favorire l'individuazione di dati preziosi.

Gloria Toporowski (n.id.66) [GLO.TOPOROWSKI@stud.uniroma3.it](mailto:GLO.TOPOROWSKI@stud.uniroma3.it)

**FASE 3**

La fase 3 prevedeva discussioni di gruppo che coinvolgevano alunni delle scuole secondarie provenienti dai gruppi BME; questa fase è stata suddivisa in due ulteriori momenti: -nella prima parte, sono stati suscitati i pensieri dei ragazzi attraverso l’uso di immagini e di domande aperte poste dal ricercatore; -nella seconda parte, sono state mostrate alcune immagini ai giovani ed è stato loro chiesto di scegliere quelle che ritenevano meglio rappresentative della cittadinanza. Agli alunni sono state poi poste domande sulle loro esperienze di educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria e sui loro concetti di democrazia britannica.

**FASE 4**

La fase 4 consisteva in una discussione di gruppo, che coinvolgeva i rappresentanti dei gruppi comunitari, e due interventi di follow-up, con lo scopo di raccogliere pareri e opinioni sui temi chiave della ricerca: importanza, effetti ed efficacia dell’educazione alla cittadinanza, concezioni di democrazia britannica e di sistemi democratici.

**FASE 5**

La fase 5 prevedeva una serie di discussioni di gruppo che coinvolgevano i gruppi di comunità selezionati per partecipare alla fase 4, più un gruppo aggiuntivo selezionato a causa dell’incapacità di alcuni gruppi della fase 4 di partecipare. Ai partecipanti sono state presentate alcune domande sui temi della ricerca. Le linee di indagine erano molto simili a quelle utilizzate nella fase 3.

Il vantaggio delle discussioni di gruppo di questo tipo è che il ricercatore può raccogliere una grande quantità di informazioni in un breve lasso di tempo; ognuna delle discussioni è stata condotta in un ambiente confortevole per consentire ai partecipanti di esprimere liberamente il proprio pensiero, ed è stata registrata con un registratore digitale e poi trascritta sul computer. Le discussioni di gruppo permettono ai partecipanti di delineare , nelle forme linguistiche a loro familiari, le proprie opinioni e di confrontarle con quelle degli altri membri del gruppo. Ogni discussione è stata condotta da un rappresentante più anziano che assumeva il ruolo di supervisore. La maggior parte dei partecipanti aveva una conoscenza limitata dell’educazione alla cittadinanza, pertanto il ricercatore iniziava ciascuna discussione trattando brevemente gli obiettivi chiave di tale disciplina. Tuttavia, nelle discussioni di gruppo esiste il rischio che si crei un dissenso tra i partecipanti ed è possibile che alcuni membri assumano rispetto ad altri una posizione dominante; questo non deve essere considerato completamente svantaggioso poiché queste occasioni possono rappresentare motivo di ulteriore confronto ed elaborazione di questioni e punti. Secondo Stewart e Shamdasani , i partecipanti sono in grado di reagire ed elaborare le risposte degli altri membri, creando così un “effetto sinergico”.

***Emanuela Zavatta (matricola: 501392) ed io, Alice Romeo (498411), pagine 119 - 128 mentre effettivamente del libro sono pagina 109 a 118.***

***Non è la traduzione letterale ma i punti secondo noi più importanti.*** [ALI.ROMEO@stud.uniroma3.it](mailto:ALI.ROMEO@stud.uniroma3.it)

**Engagement – Impegno**

Questo capitolo discute su quanto fossero impegnati gli alunni del BME nell’istruzione alla cittadinanza. Molti insegnanti hanno definito possibile impegnare tutti gli studenti nello stesso modo senza adoperare alcuna distinzione.

* A scuola gli alunni sono su una “piattaforma di livello” e concentrarsi troppo sulla divisione in gruppi può distorcere l’attenzione e causare disuguaglianza;
* Esiste un modo standard di consegnare l’educazione alla cittadinanza ed è meglio insegnarla senza dividersi per gruppi per dare pari opportunità a tutti;
* La distinzione in gruppi non serve soprattutto perché le minoranze etniche spesso vivono in una zona di popolazione bianca e per questo sono inondati delle loro stesse problematiche;
* L’impegno degli allievi BME nell’istruzione alla cittadinanza:
  + Dipende dal loro impegno all’istruzione in generale;
  + Possono essere impegnati tanto o poco in base alla loro volontà;
  + Dipende dall’entusiasmo e dalla conoscenza in materia della professoressa;
  + Dipende dalla preparazione della lezione (non pianificare la lezione crea caos nella classe);
  + Dipende dagli argomenti trattati se interessano o meno agli alunni.
* Gli studenti neri erano molto più interessati alle lezioni relative alla storia nera. Si è visto che essi si impegnano di più se l’argomento è inerente al oro background culturale;
* Bisogna tener conto però che l’impegno degli alunni non è sinonimo di un’efficace istruzione dell’educazione alla cittadinanza. Per renderlo efficace bisogna che l’insegnante si impegni anche sulle cose che possono sembrare meno importanti come le consegne delle lezioni;
* Le consegne delle lezioni sono importanti per rendere tutti gli allievi impegnati;
* Bisogna considerare, per l’apprendimento, non solo l’impegno ma anche i fattori motivanti dell’alunno; sono due gli indicatori principali dell’impegno degli studenti:
  + Bisogna guidare i ragazzi nelle attività svolte;
  + Nessuno deve essere demotivato;
* Nel coinvolgimento della lezione e dell’insegnamento tutti gli alunni devono avere pari opportunità per essere coinvolti così da sottolineare l’uguaglianza degli allievi;
* Delle testimonianze di alcuni professori riportano come molto coinvolgente il tema dell’identità per tutti i ragazzi;
* L’impegno degli allievi è data dall’organizzazione dell’insegnamento ma anche dalla competenza dell’insegnante;
* In fine gli indicatori più importanti dell’impegno degli allievi risultano essere:
  + Inclusione di tutti gli alunni nelle lezioni o nelle attività;
  + Conoscenza degli alunni da parte degli insegnanti;
  + Apprendimento efficace dei partecipanti;
  + Livello di interesse degli allievi;
  + Assenza di esclusione degli alunni da qualsiasi attività;
* Questa materia è stata molto valutata a causa della mancanza di esami formali di cittadinanza e assenza di valutazione.

**DIVERSITÀ CULTURALE** pp. 128-136

**Angelica Morichini** [**ang.morichini@stud.uniroma3.it**](mailto:ang.morichini@stud.uniroma3.it)

**Ludovica Maniero**

**Prospettive per i coordinatori di educazione alla cittadinanza**

La flessibilità del programma di educazione alla cittadinanza significa che l’insegnante può modificarlo in base alle proprie necessità dunque esso si adatta alle differenze culturali delle scuole. La realizzazione del programma all’interno della scuola dipende da come gli insegnanti trattano la materia, dal loro entusiasmo, dalla loro conoscenza della materia, dalla loro di capacità di consentire ai bambini di raggiungere quello che vogliono fare, dal coordinatore di dipartimento.

Un coordinatore intervistato afferma che la flessibilità del programma di EC è dimostrata dal fatto che esso può essere applicato universalmente a tutti gli studenti in quanto essi comprendono generalmente allo stesso modo indipendentemente dal loro background culturale o etnico.

Due coordinatori ritengono che il programma di EC è inadeguato perché c’è bisogno di coprire di più l’argomento della diversità culturale a causa delle tantissime diversità all’interno della scuola e del problema del razzismo. Invece di promuovere l’Inglesità, si dovrebbe promuovere la consapevolezza del multiculturalismo. Se la cultura delle minoranze nere verrà accettata e loro verranno accettati come persone, avranno più possibilità di diventare parte della Gran Bretagna.

**Prospettive per gli insegnanti di educazione alla cittadinanza**

Agli insegnanti è stato chiesto inizialmente di dire se il programma di EC fosse appropriato o meno per le diversità culturali e in un secondo momento di avanzare proposte per rendere il programma più adeguato. La maggior parte degli insegnanti lo ritengono appropriato grazie alla sua flessibilità. Il programma nazionale costituisce una sorta di scheletro e l’insegnante prende gli elementi che gli servono. La flessibilità del programma è data anche dalla mancanza di prescrizioni ma questo può causare incertezze ad insegnanti che devono trattare temi come l’identità.

Inoltre l’appropriatezza dell’educazione alla cittadinanza è data dalla forma e dalla qualità dell’insegnamento. L’efficacia dell’insegnamento include un’ampia gamma di risorse, l’opportunità per i bambini di esprimere la loro opinione e di argomentarla e di acquisire consapevolezza della società multiculturale in cui vivono.

All’interno del corso di EC si dovrebbe parlare anche di uguali opportunità e del problema della discriminazione.

**Come l’appropriatezza del programma di educazione alla cittadinanza può essere aumentata.**

Un insegnante sottolinea che si potrebbe diversificare ulteriormente il programma. L’assenza di diversità è dimostrata dal fatto che gli insegnanti devono spesso usare altri materiali da altre fonti.

L’esperienza pratica effettiva della diversità è un prerequisito per offrire un’educazione efficace sul problema.

I vincoli di tempo impediscono agli insegnanti di trattare tutti i temi importanti e con la giusta profondità e impediscono agli allievi di avere la conoscenza adeguata.

Inoltre anche gli insegnanti stessi hanno poco tempo per programmare lezioni ed attività.

Il programma di EC può essere migliorato includendo alcuni temi chiave come la religione e la migrazione delle minoranze etniche nella Gran Bretagna.

**La fiducia degli insegnanti sull'insegnamento della razza e della diversità**

Gli insegnanti si ritengono in un livello di confidenza sull’insegnamento di tali problematiche che va da *molto fiducioso* a *abbastanza fiducioso*. Il livello varia in base a tre fattori: esperienza, conoscenza, background etnico.

Esperienza: uno degli insegnanti racconta di aver vissuto in una comunità nera ha detto di aver sperimentato che cosa volesse significare essere in minoranza in quanto egli stesso era una minoranza del gruppo. Un altro insegnante racconta di aver insegnato Birmingham, una città culturalmente diversa.

Un insegnante ha dichiarato di essere poco fiducioso perché, essendo “bianco”, si sentiva indegno nel trattare questi due temi. Un altro invece era poco fiducioso perché, parlando di minoranze, aveva avuto paura di offendere qualche allievo usando termini inappropriati.

**Esigenze degli insegnanti in relazione all'insegnamento della razza e della diversità**

Gli insegnanti sentono il bisogno di condividere le loro esperienze con gli altri insegnanti di educazione alla cittadinanza in modo da valutare le proprie idee e di acquisirne altre. Inoltre il dialogo dà supporto agli insegnanti che spesso si sentono isolati.

Altri insegnanti ritengono necessario il feedback dagli allievi per valutare se effettivamente la loro lezione non abbia offeso nessuno.

Inoltre sarebbe utile una “banca di informazione culturale” dove poter reperire nozioni riguardo le diverse culture.

**Beatrice Riccardi** (n. 138)

**Valeria Susini** (n.159)[**valeriasusini@gmail.com**](mailto:valeriasusini@gmail.com)

Simon - *Citizenship and Multiculturalism: A Critical Assessment. The views of young members of BME communities and subsequent implications for professional development*

Chapter 3: Perspectives of Citizenship Educators: pp. 137 – 146

**The needs of BME (Black and minority ethnic) pupils**

* Perspectives from citizenship coordinators

3 elementi che consentono agli studenti di accedere alla cittadinanza:

1. Buon materiale
2. Buone informazioni
3. Insegnanti informati e preparati

Altra risposta di un coordinatore di cittadinanza: necessità da parte degli allievi BME di avere accesso diretto alla vita quotidiana della comunità scelta. 🡪 È importante avere gli strumenti necessari per avere un ruolo nella società. Ed inoltre è necessaria la consapevolezza dell’esistenza di altri gruppi culturali e religiosi. 🡪 Si acquisisce aprendo le porte della scuola e mostrando agli studenti che ci sono diverse culture, caratterizzate da tradizioni. 🡪 Coinvolgimento attivo degli studenti.

* Quali sono le esigenze degli alunni BME in termini di educazione alla cittadinanza? Uguaglianza e pari opportunità vanno insegnate attraverso la cittadinanza.

Analizzare stili di apprendimento di questi alunni e assicurarsi che siano inclusi per arrivare all’accettazione.

Non sempre si è disposti ad accogliere e l’educazione alla cittadinanza dovrebbe tenere conto di tali “resistenze”.

Gli studenti BME devono conoscere i propri diritti ma anche l’intera tematica e problematica del razzismo. L’educazione alla cittadinanza dovrebbe occuparsi della tematica dell’integrazione a tutto spettro, e non solo dei diritti in generale. L’educazione alla cittadinanza, cioè, dovrebbe far luce anche sulle varie tipologie di problemi che gli studenti immigrati di prima o seconda generazione possono vivere nella loro quotidianità scolastica.

* **The problematisation of BME needs**

Non tutti gli intervistati hanno accettato la nozione di *esigenze specifiche*; in un caso particolare, tuttavia, queste sono state considerate particolarmente problematiche.

* Esigenze degli alunni BME in relazione all’educazione alla cittadinanza.

Sono le stesse per tutti gli studenti, non ci sono differenze. Il fatto che gli studenti BME possano avere esigenze particolari è in contrasto con l’etica scolastica che riconosce tutti gli studenti come esseri umani. Un altro intervistato, tuttavia, ha esteso oltre l’orizzonte scolastico la questione, considerando le necessità degli alunni più strettamente legate alle esperienze di vita. Dunque l’accento è da mettere sulle **esperienza di vita** degli studenti che vadano oltre l’ambito scolastico

* I bisogni vanno accolti dalla scuola al di là della cittadinanza?

No, la scuola fa molto ma non tutto. È fondamentale anche l’**ambito familiare**.

* Preparazione coordinatori per soddisfare esigenze BME

Gli intervistati dichiarano che i coordinatori dovrebbero essere abbastanza esperti, aperti, in grado di instaurare buone relazioni, di sfidare i pregiudizi e di incoraggiare i rapporti tra diverse culture. Le tematiche chiave che emergono dalle interviste sono *ottimismo* e *miglioramento*, soprattutto per ciò che riguarda l’atteggiamento degli insegnanti verso il tema della cittadinanza.

Per quanto riguarda la propria preparazione, gli insegnanti dichiarano che i coordinatori dovrebbero possedere:

* passione per ciò che fanno
* preparazione professionale e morale, e capacità di soddisfare le esigenze degli alunni
* motivazione

Anche in tale ambio emerge ottimismo e voglia di migliorare ed acquisire ulteriori competenze

Gli indicatori utilizzati dagli intervistati per misurare la preparazione che un coordinatore dovrebbe possedere sono:

* Storia ed esperienza personale dell’educazione
* Non c’è disagio
* Prestazioni in classe
* Attenzione alle esigenze e richieste degli alunni
* Principi guida
* Conoscenza
* Preoccupazione circa le relazioni tra diverse etnie
* Esigenze dei coordinatori in relazione a quelli dei BME:

1. Il tempo 🡪 per prepararsi, per cercare risorse e materiali idonei, per dedicare più ore al tema della cittadinanza
2. Risorse 🡪 L.E.A. (Livelli essenziali di assistenza)
3. Aggiornamento 🡪 formazione
4. Capacità di gestire la questione sensibile della “razza”

**Laura Mastronardi n.10** [**LAU.MASTRONARDI@stud.uniroma3.it**](mailto:LAU.MASTRONARDI@stud.uniroma3.it)

**Alessandra Natalini n. 43**

**Capitolo 4: Prospettive dei giovani BME** *(da p. 156 erroneamente in indice a p. 169)*

**Descrizione dei partecipanti**

In questo capitolo vengono decritti gli alunni che hanno partecipato alla fase di ricerca. Gli alunni erano di età diverse, dagli 11 ai 16 . Gli alunni coinvolti provenivano da cinque scuole diverse e le età dei membri del gruppo della comunità BME che hanno partecipato alla ricerca variano da 16 a 19 anni. I gruppi maggiormente rappresentati sono stati gli indiani neri i e i gruppi caraibici. Il meno rappresentato è stato il gruppo Pakistano.

**L’esercizio di immagine**

Gli alunni hanno svolto un esercizio in cui sono state usate diverse immagini: di un passaporto, di un documento di voto, di un tifoso, della regina, degli adoratori in una moschea, di alcuni manifestanti e di riciclaggio. Gli alunni dovevano scegliere le immagini che ritenevano rappresentative della cittadinanza e giustificare la loro scelta. Le immagini più scelte dagli alunni sono state quella riguardante il passaporto e gli adoratori della moschea. L’immagine del passaporto è stata scelta dagli alunni perché mostra l’identità di una persona e il concetto di identità è molto legato a quello di cittadinanza. L’immagine degli adoratori alla moschea è stata scelta perché la moschea può essere considerata come una rappresentazione della religione che è considerata come riflesso dell’identità di una persona. Le immagini selezionate dagli alunni ci fanno capire informazioni importanti sulla percezione che gli alunni hanno riguardo la cittadinanza. Gli alunni considerano importante il legame che c’è tra la cittadinanza e i concetti di identità, coesione e realtà.

**Posizionamento dell’educazione alla cittadinanza**

Successivamente è stato richiesto agli alunni di scrivere una lista riguardante le varie materie dalla migliore alla peggiore e di inserirci anche quella dell’educazione alla cittadinanza. La maggior parte degli alunni ha inserito la cittadinanza nella metà inferiore della lista, solo tre allievi hanno inserito la cittadinanza tra le prime tre materie. Un alunno ha sottolineato che per alcune persone la cittadinanza sarebbe in fondo alla lista delle preferenze perché già conoscono i temi trattati e li hanno imparati dai genitori o da altre persone. I fattori che hanno influenzato gli alunni in questa scelta sono stati : le tematiche trattate, l’insegnamento della materia e la frequenza delle lezioni relative alla cittadinanza. Riguardo le tematiche trattate, gli alunni hanno espresso il desiderio di conoscere di più gli aspetti e gli argomenti a cui loro sono interessati e in particolare, quelli che si riferiscono alla realtà della loro vita quotidiana. Per quanto riguarda l’insegnamento della materia, gli alunni hanno detto che le lezioni devono essere divertenti in modo che possano coinvolgere gli alunni, in particolare, hanno considerato la discussione di gruppo come attività interessante. Riguardo la frequenza delle lezioni, gli alunni hanno sottolineato come, a causa del tempo trascorso tra una lezione e l’altra, era difficile ricordare ciò che avevano imparato nelle lezioni precedenti e quindi hanno suggerito di dedicare più tempo all’educazione alla cittadinanza.

**Lo scopo e l’importanza dell’educazione alla cittadinanza**

Infine, agli alunni è stato chiesto di dire quale fosse secondo loro lo scopo dell’educazione alla cittadinanza. Gli alunni hanno percepito la cittadinanza come un argomento che riguarda il funzionamento della società e che ci suggerisce come vivere efficacemente all’interno della società, inoltre, hanno affermato che la cittadinanza sensibilizza verso i bisogni degli altri nella società. Alcuni studenti hanno individuato la conoscenza dei diritti e il rispetto di sé e degli altri come aspetti importanti dell’educazione alla cittadinanza.

**Gli effetti della cittadinanza**

Dalla ricerca e dalle discussioni relative agli effetti e alla percezione sull’educazione alla cittadinanza è emerso che gli studenti delle scuole sono demotivati a causa della mancanza di metodi didattici efficaci e interattivi con cui vengono effettuate le lezioni (in particolare la visione di DVD o affrontare temi che già sono conosciuti dagli studenti), oltre al fatto che gli argomenti trattati non sono sentiti come rilevanti né legati alla vita quotidiana dagli studenti. Gli studenti, inoltre, sottolineano come lo scarso interesse nelle lezioni relative all’educazione alla cittadinanza sia dovuto alla mancanza di passione e di conoscenza sui temi da affrontare da parte degli insegnanti ed, infine, al fatto che a tale educazione vengano previsti nel programma scolastico troppo poco tempo e frequenza. Emerge, quindi, in primo luogo, che la conoscenza dei diritti sia un prerequisito indispensabile affinché l’educazione alla cittadinanza sia percepita come avente degli effetti sulla vita degli individui e, in secondo luogo, occorre che: le lezioni siano interattive e divertenti; gli argomenti siano legati alla vita quotidiana; gli insegnanti siano appassionati dei temi affrontati e diano delle opinioni personali; venga previsto maggior tempo da dedicare all’educazione alla cittadinanza. I giovani membri dei gruppi comunitari, invece, sottolineano che l’importanza e l’efficacia dell’educazione alla cittadinanza viene percepita principalmente da adulti, in quanto aiuta la consapevolezza dei processi sociali e il passaggio all’età adulta, oltre che la comprensione degli eventi mondiali e le questioni politiche (leggi, funzionamento del governo, votazione…), e che, a tal proposito, sono di fondamentale importanza i metodi didattici e gli argomenti affrontati a scuola.

**Come l’educazione alla cittadinanza può soddisfare in modo efficace i bisogni dei giovani BME**

Le rispose degli studenti delle scuole e dei giovani dei gruppi comunitari sottolineano come, affinché l’educazione alla cittadinanza possa soddisfare in modo efficace i bisogni ei giovani BME, occorra: affrontare argomenti legati alla vita quotidiana (bollette, razzismo, relazioni con gli altri, inserirsi nel mondo esterno, conflitti umani, votare…) e non temi astratti; la presenza di maggiori insegnanti neri, i quali sono percepiti come coloro che condividono con gli studenti BME molte esperienze personali e per questo possono essere più comprensivi; accentuare celebrazioni ed eventi legati ai gruppi comunitari BME; utilizzare metodi didattici efficaci ed innovativi (uscite pratiche; relatori esterni, l’uso del dramma…); una maggiore conoscenza della storia e cultura nera, dei diritti, della cultura e del funzionamento della politica e del governo. Anche da queste risposte, infine, emerge come gli argomenti trattati, lo stile e il metodo utilizzati dagli insegnanti influenzino la percezione degli studenti relativamente all’educazione alla cittadinanza e come sia presente una disparità tra il valore di tale educazione e la sua percezione.

**Contesto britannico**

Dalle risposte degli studenti delle scuole e dei giovani membri dei gruppi comunitari, emerge un’ambiguità: da una parte, è presente tra i giovani una scarsa conoscenza e una percezione negativa della politica e del sistema democratico britannico, dall’altra la consapevolezza dell’importanza di conoscere tutte queste tematiche per un funzionamento efficace della società britannica. In particolare, tale percezione negativa deriva dagli scandali politici, dalla diffidenza nei confronti dei politici, dalla percezione del governo come ingannevole e che non ascolta le voci del popolo ed, infine, dalla percezione della mancanza di interesse riguardo al benessere delle comunità BME da parte del governo. Relativamente all’efficacia dell’educazione alla cittadinanza, invece, viene sottolineato come quest’ultima dipenda dai metodi didattici utilizzati e dal fatto che gli argomenti relativi alla cittadinanza siano legati alla vita quotidiana degli individui, come ad esempio il tema della votazione, la quale viene percepita come l’opportunità per avviare il cambiamento e fare la differenza.

**PERCEPTIONS OF CITIZENSHIP EDUCATION**

**Perspectives of the School Pupils**

**The Image Exercise**

**pp. 159-172**

**Lidia Di Meo n. ind 111**

**Silvia Cerbara n. ind 112** [**SIL.CERBARA@stud.uniroma3.it**](mailto:SIL.CERBARA@stud.uniroma3.it)

**L’esercizio sulle immagini**

Sono state proposte a degli alunni inglesi otto immagini: un passaporto, un documento di voto, la regina, dei fedeli in una moschea, un tifoso di calcio con la croce di San Giorgio dipinta sul volto, dei ragazzi che protestavano all’università di Birmingham, dei rivoltosi che si scontravano con la polizia e dei contenitori per la raccolta differenziata. Gli allievi dovevano scegliere quattro immagini che secondo loro fossero rappresentative del concetto di **cittadinanza**e dovevano poi giustificare la loro scelta. Le immagini più selezionate sono state quelle della moschea e del passaporto, mentre le meno scelte sono state quelle della regina e del tifoso.

Su cinque gruppi, tre hanno ritenuto giusto scegliere l’immagine del passaporto, poiché questo, a loro avviso, mostrava l’**identità** di una persona in termini di chi si è e da dove si proviene.

L’immagine della moschea era vista come rappresentazione dell’appartenenza religiosa che, a sua volta, veniva considerata un riflesso della persona che si è. Secondo gli studenti di un gruppo l’identità poteva essere espressa attraverso la religione e per questo ritenevano che l’immagine della moschea potesse essere un’adeguata rappresentazione della cittadinanza, in quanto percepivano una **forte connessione tra cittadinanza ed identità**. All’interno di un altro gruppo la moschea era vista come rappresentazione del **multiculturalismo**, che veniva considerato una **componente importante della cittadinanza**. Tuttavia, secondo alcuni alunni, l’immagina della moschea non era appropriata, in quanto sostenevano che la religione divide alla stesso modo in cui unisce.

Le immagini meno frequentemente selezionate, quella della protesta all’interno dell’università e quella della raccolta differenziata, hanno fatto emergere pareri contrastanti. In particolare un alunno ha sottolineato come l’immagine della protesta universitaria fosse una rappresentazione dell’espressione dei diritti di un cittadino.

Dunque, dalle motivazioni date dai vari studenti alla scelta delle immagini, si evince che la cittadinanza veniva associata ai concetti di **identità, coesione e realtà.**

**Il posizionamento dell’educazione alla cittadinanza**

Agli alunni è stato chiesto di posizionare l’educazione alla cittadinanza tra le varie materie scolastiche, in una lista che partiva dalle discipline percepite come più importanti a quelle ritenute meno importanti. È emerso che questa veniva collocata negli ultimi posti a causa delle tematiche trattate, delle modalità di insegnamento della disciplina e della scarsa frequenza delle lezioni relative alla cittadinanza.

Secondo gli studenti, per innalzare la qualità e il valore dell’educazione alla cittadinanza, occorreva incentrare maggiormente l’insegnamento di tale disciplina sulla realtà e sulla vita quotidiana. Gli allievi sostenevano che le lezioni di educazione alla cittadinanza potevano risultare più efficaci e piacevoli se fossero state impostate in maniera più divertente, senza assegnare compiti di copiatura.

**Lo scopo dell’educazione alla cittadinanza**

In una fase successiva dell’intervista è stato chiesto agli alunni di individuare quello che secondo loro fosse lo scopo dell’educazione alla cittadinanza. Dalle loro risposte è emerso che questo insegnamento poteva essere:

* una fonte di conoscenza sulla vita all’interno della società e del mondo in senso più ampio,
* uno strumento per formare gli allievi e condurli nella giusta direzione e
* uno strumento per sensibilizzare ai bisogni altrui all’interno della vita di comunità.

Due studenti, però, hanno affermato che l’educazione alla cittadinanza non sembrava avere alcuno scopo pratico e utile nella società.

Gli allievi, nel complesso, hanno dimostrato di avere aspettative notevolmente elevate nei confronti dell’insegnamento di questa disciplina, tuttavia erano scoraggiati dal fatto che venisse data poca, se non nulla, rilevanza alla materia nell’ambito dell’orario scolastico.

**L’importanza dell’educazione alla cittadinanza.**

In seguito a un’intervista agli alunni sull’importanza dell’educazione alla cittadinanza è stato evidenziato che tale insegnamento poteva dare accesso ad informazioni utili e applicabili nella vita. Gli studenti ritenevano tale disciplina più importante di altre materie, dato il maggior valore che essa ha per la vita quotidiana. Gli allievi le hanno attribuito interesse soprattutto in base agli argomenti trattati e alla rilevanza di questi ultimi. Inoltre, l’approccio dell’insegnante alla lezione e i metodi didattici utilizzati venivano visti dagli alunni come fattori fondamentali per stimolare e motivare verso la disciplina, consideravano invece un ostacolo il fatto che a molti alunni veniva già impartita un’educazione ai valori legati alla cittadinanza all’interno delle proprie famiglie. Molti studenti hanno dichiarato che non si sentivano coinvolti negli argomenti trattati, in quanto non erano accessibili a loro, poiché troppo giovani, e quindi ritenevano poco efficace e prematuro questo insegnamento.

**Gli effetti della cittadinanza**.

Gli allievi, in uno dei gruppi di discussione, hanno spiegato che gli effetti dell’educazione alla cittadinanza nella loro vita dipendevano dalla loro motivazione, che a sua volta dipendeva dal modo in cui la disciplina veniva insegnata e dagli argomenti trattati a lezione. Gli studenti affermavano che erano demotivati dalla mancanza di divertimento nell’educazione alla cittadinanza e dall’assenza di temi di studio rilevanti. I discenti si lamentavano del fatto che gli aspetti analizzati nell’ambito di tale disciplina fossero spesso affrontati anche in altre materie scolastiche. Un altro gruppo, inoltre, ha evidenziato la mancanza di passione da parte degli insegnanti, rilevata nel modo in cui venivano condotte le lezioni. Un allievo ha menzionato, per esempio, il metodo non interattivo della copiatura dalla lavagna.

È emersa anche una particolare insofferenza nei confronti dell’imparzialità degli insegnanti in merito a certi problemi, come quello della discriminazione. Gli studenti vorrebbero che i docenti esprimessero la loro opinione personale e che dicessero chiaramente ciò che ritengono giusto o sbagliato. Gli alunni hanno anche affermato che la mancanza di tempo dedicato all’educazione alla cittadinanza all’interno del programma curricolare limiti i suoi effetti sulla vita reale.

CONCLUSIONI GENERALI

Giulia Fioretti [GIU.FIORETTI1@stud.uniroma3.it](mailto:GIU.FIORETTI1@stud.uniroma3.it)

Chiara Cerqua

Grazie ai dati raccolti da un’intervista di educatori, alunni, rappresentanti del gruppo di comunità e membri del gruppo di comunità è stato possibile indagare sulla comprensione e gli effetti dell’educazione della cittadinanza e il posizionamento del sistema democratico britannico tra i giovani BME (giovani di gruppi di minoranza etnica). Questo studio ha fornito una preziosa valutazione qualitativa della realtà dei problemi trattati. Tutti e quattro i gruppi partecipanti hanno rilevato un ottimismo verso l’educazione alla cittadinanza. Soprattutto negli educatori c’è stato un grande entusiasmo generale per la cittadinanza, esprimendo anche che il massimo potenziale nei soggetti è nell’istruzione secondaria e riconoscendone una importanza sia nel breve termine e sia nella vita futura degli allievi. È stata individuata una flessibilità del curriculum di cittadinanza e la loro capacità di avere libertà all’interno dei suoi confini. Ma dall’altre parte gli educatori hanno anche evidenziato una mancanza di pianificazione e una riluttanza generale degli educatori della cittadinanza, entrambi i fattori impediscono una efficacia consegna del soggetto. Il rischio è che gli educatori diventino meno attivi nell’attuare delle misure inclusive a causa della propria visione della classe omogenea e un affidamento troppo elevato alla percezione naturale dell’istruzione della cittadinanza. È preoccupante, inoltre, il concetto degli argomenti inclusivi impiegati dagli educatori poiché non sembra che considerino le diverse interpretazioni culturali degli stessi argomenti. Questi rischi suscitano preoccupazioni sulla competenza degli educatori.

Gli allievi BME hanno delle esigenze specifiche e secondo gli educatori è necessaria l’interazione tra gruppi etnici e culturali e l’integrazione di questioni importanti con i quali si esprimono gli allievi. La comprensione di questi bisogni degli allievi influenza inevitabilmente il modo con cui viene fornita l’educazione alla cittadinanza, specialmente nei settori di razza, diversità e identità.

Gli educatori hanno percepito che la loro capacità di soddisfare le esigenze degli studenti BME è determinata da attributi personali come il proprio background e le esperienze di vita. Gli insegnanti hanno parlato principalmente della necessità di più tempo, conoscenze e risorse per rispondere in maniera più efficace a queste esigenze.

È fondamentale che gli educatori abbiano delle buono conoscenze e capacità dal punto di vista dell’inclusione e della sensibilià verso le differenze tra alunni delle diverse comunità etniche. È altresì importante che gli educatori siano competenti e sicuri nell'affrontare gli argomenti di razza e diversità all'interno della cittadinanza, per non incorrere nel pericolo reale di formare alunni mancanti di queste conoscenze e disillusi. Gli allievi e i membri della comunità, sono stati molto entusiasti del concetto di educazione alla cittadinanza al punto da considerare l’insegnamento di questa disciplina una lezione di scuola di grande valore. Allo stesso tempo hanno ritenuto che si potessero utilizzare modalità diverse, più innovative e pratiche. I fattori chiave che hanno influenzato le concezioni degli alunni e dei membri della comunità sono soprattutto gli *argomenti trattati*, lo *stile didattico* e i *metodi di insegnamento impiegati*. Quindi il suggerimento principale che possiamo trarre è l'attuazione dei metodi didattici innovativi. Le risposte degli alunni e dei membri della comunità in materia di democrazia britannica hanno rivelato una prospettiva ambivalente. Da una parte, gli allievi e le risposte dei membri della comunità hanno apprezzato il sistema e hanno espresso la voglia di apprendere e di essere consapevoli dell’effetto della democrazia nella loro vita. Nonostante ciò, tuttavia, hanno percepito che il sistema democratico britannico si presenta come estremamente ingannevole, disatteso e generalmente disfunzionale. Le opinioni dei rappresentanti dei gruppi di comunità erano in gran parte simili a quelle dei giovani (allievi e membri della comunità). Infatti anche loro apprezzano l'importanza e il potenziale dell'educazione alla cittadinanza, ma le risposte riflettono anche una forte prospettiva critica sul tema. Come i giovani, anche i rappresentanti avevano opinioni altamente negative del sistema democratico britannico in quanto non soddisfa le loro necessità. Tuttavia, nonostante queste criticità, sostengono il coinvolgimento attivo dei giovani BME nei processi democratici.

Nel complesso, le risposte in tutta la ricerca indicano una diffusa delusione sia nella realtà dell'educazione delle cittadinanze che nel sistema democratico britannico che intende promuovere. I giovani in particolare, pur entusiasti, sono ostacolati da una serie di sfide strutturali che in ultima analisi impediscono loro di sperimentare la realizzazione delle loro proprie speranze e aspirazioni per l'educazione alla cittadinanza. Allo stesso modo, il valore che essi rilevano nel concetto di democrazia si perde nella reale esperienza del sistema democratico britannico. Queste conclusioni indicano gravi difficoltà per il mandato di educazione alla cittadinanza e sottolineano la necessità di un sostegno adeguato a coloro ai quali questa educazione viene consegnata.

RACCOMANDAZIONI

* Integrazione dei valori dell’educazione della cittadinanza nell’intero iter scolastico in modo che gli allievi possano sperimentare la cittadinanza in maniera pratica e tangibile.
* Formazione generale per gli insegnanti per soddisfare le esigenze degli allievi all’interno della classe multiculturale.
* Lo sviluppo di chiare e appropriate comprensioni di termini e concetti basilari quali l’inclusione e l’uguaglianza tra gli educatori per consentire un’educazione alla cittadinanza completa e rispondente alle esigenze di tutti gli alunni.
* L’istituto di formazione specializzata per educatori di cittadinanza sulla gestione di questioni come la razza, l’etnia e l’identità all’interno della classe multiculturale.
* L'attuazione di misure attive per aumentare i livelli di fiducia degli educatori della cittadinanza

nell'insegnamento di temi "sensibili" come la razza, la diversità e l'identità.

* La creazione di un forum di collaborazione per gli educatori di cittadinanza per cui possono condividere e valutare le idee.
* Studiare ulteriormente l'insegnamento della razza e della diversità, mappando la gestione degli insegnanti di tali problemi e le risposte degli alunni.
* Ricerca dell'insegnamento delle questioni democratiche nelle scuole e come questo insegnamento possa essere reso più accessibile ed efficace e come possa facilitare le discussioni / valutazioni più aperte del sistema.