

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato direttivo:

Carlo Cappa, Maria S. Tomarchio, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato editoriale:

Carlo Cappa, Cristiano Corsini, Cosimo Costa, Marco Antonio D'Arcangeli, Valentina D'Ascanio, Anselmo Roberto Paolone, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Raffaella Strongoli, Ignazio Volpicelli, Maria Volpicelli, Elena Zizioli

Comitato scientifico:

Leonardo Acone, Francesco Cappa, Maren Elfert, Antonio Luzón, Elena Madrussan, Martino Negri, Giuseppe Sellari, Maria S. Tomarchio

Comitato d'onore:

Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Hervé A. Cavallera, Margarete Durst, Mario Gennari, Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Donatella Palomba, Miguel A. Pereyra, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora

Prezzo abbonamento 2024: Italia 52,00 - Estero 52,00 + 15,00 s.p. e bancarie
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

EDITORIALE ANICIA S.r.l. - Via San Francesco a Ripa n. 67 - 00153 Roma
(IBAN: IT82Q0200805319000104232094) - Tel. 06.5882654

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: info@problemidellapedagogia.it

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

I Problemi della Pedagogia è una rivista scientifica che adotta il codice etico presente sul sito.

Anno LXX

Gennaio/Giugno 2024, n. 1

SOMMARIO

A. BALDACCI, <i>La scuola tra democrazia e meritocrazia</i>	p. 3
F. BRESCIANINI, <i>Dall'educazione alla cittadinanza alle competenze di cittadinanza. L'evoluzione del dibattito attraverso l'analisi dei principali quadri di riferimento</i>	p. 15

V. D'AGNESE, <i>Educazione, togetherness e natalità in Dewey, Arendt e Greene. Democrazia e educazione come pure potenzialità di sviluppo</i>	p. 27
D.F.A. ELIA, <i>Ripensare l'educazione scientifica per fronteggiare le fake-news: quale ruolo per la scuola?</i>	p. 39
F. FABBRO, G. SELLARI, G. TERRONE, <i>L'educazione inclusiva in Università. Un'indagine su atteggiamenti ed efficacia dei docenti</i>	p. 51
M. FIORUCCI, V. RICCARDI, L. STILLO, <i>Dare corpo alla pace, per la democrazia. Spazi di educazione alla cittadinanza</i>	p. 67
G. FRANCHI, E. ZIZIOLI, <i>'Books on board' e 'No border books': storie in viaggio per costruire democrazia</i>	p. 79
E. GOLINO, <i>Per una scuola interculturale: le radici italo-arabe di una didattica innovativa inaugurata dal maestro Giovanni Piazza</i>	p. 93
O. IERMANO, <i>Ripensare la pedagogia democratica a partire dalla «natura politica dell'educazione»: prassi educativa e prassi politica nella prospettiva di John Dewey</i>	p. 105
V. LA ROSA, <i>Storie, cittadinanza, democrazia: riflessioni pedagogiche per nutrire processi partecipativi e contrastare il disimpegno civile</i>	p. 117
A. LUZÓN, G. FRANCIA, <i>Los comunes y lo común en las políticas educativas de equidad. Realidades y desafíos para una sociedad democrática</i>	p. 129
P. F. MANCINI, <i>Quale sfida educativa per la cittadinanza postmoderna e globale? Riflessioni e prospettive</i>	p. 145
A. MUSSI, V. COTZA, L. ZECCA, C. BOVE, <i>'Reinventare la cittadinanza' in contesti multiculturali: analisi di due esperienze di democrazia partecipativa a scuola</i>	p. 159
I. PESCARMONA, V. FERRERO, <i>Con i bambini: co-progettare comunità plurali tra engagement pubblico e partecipazione politica</i>	p. 175
M. RATOTTI, E. BIFFI, <i>Formare alla cittadinanza democratica attraverso la ricerca: il contributo dell'università</i>	p. 187
A. ROSATI, E. RENZI, <i>Povertà invisibile e fragilità democratica</i>	p. 199
A. SPINELLI, <i>Tertium datur: ruolo e potenzialità dell'apprendimento degli adulti nel Terzo settore</i>	p. 211

SOMMARI

<i>Sintesi degli articoli</i>	p. 223
-------------------------------	--------

Hanno collaborato a questo numero de «I Problemi della Pedagogia»:

A. BALDACCI, E. BIFFI, C. BOVE, F. BRESCIANINI, V. COTZA, V. D'AGNESE, D.F.A. ELIA, F. FABBRO, V. FERRERO, G. FRANCHI, G. FRANCIA, M. FIORUCCI, E. GOLINO, O. IERMANO, V. LA ROSA, A. LUZÓN, P. F. MANCINI, A. MUSSI, I. PESCARMONA, A. ROSATI, M. RATOTTI, E. RENZI, V. RICCARDI, G. SELLARI, A. SPINELLI, L. STILLO, G. TERRONE, L. ZECCA, E. ZIZIOLI

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955
ISSN: 0032-9347

Formare alla cittadinanza democratica attraverso la ricerca: il contributo dell'università

Maria Ratotti, Elisabetta Biffi

INTRODUZIONE¹

Saper fare ricerca rimanda a competenze utili per la formazione del cittadino? Vi sono nell'esperienza della ricerca scientifica ricadute formative che interrogano significati e pratiche della cittadinanza attiva? E ancora: che ruolo può assumere l'università, quale presidio della ricerca così come della formazione delle giovani generazioni?

Da tali quesiti si apre il presente contributo, che si propone di condividere con lettrici e lettori alcune riflessioni che guidano uno studio ancora in corso, del quale si avrà modo di dire nel corso delle prossime pagine.

A partire da una breve contestualizzazione del concetto di competenza che, come si avrà modo di dire, va riletta nella più ampia strategia di formazione del cittadino, si proverà a tracciare il ruolo dell'università nel novero delle sue principali missioni, per concentrarsi sulla ricerca. Essa, infatti, non solo incarna uno dei pilastri principali dello sviluppo delle università ma rappresenta, come si andrà argomentando, una risorsa fondamentale anche sul piano della formazione e dell'ingaggio della cittadinanza. In tale cornice si andrà ragionando sulle modalità e strategie tramite le quali l'università può formare alle competenze di ricerca arricchendo, così, le occasioni di investimento sulle competenze di cittadinanza.

CITTADINANZA: QUALI COMPETENZE

Affrontare il tema delle competenze, all'interno della cornice delle principali *policies* e strategie europee, richiede di confrontarsi con la

¹ Le autrici condividono l'impianto complessivo dell'articolo. L'introduzione, il paragrafo 3 e la conclusione sono da attribuirsi a Elisabetta Biffi; i paragrafi 1, 2, 4 sono a cura di Maria Ratotti.

pluralità di approcci e definizioni che nel tempo ha coinvolto diversi ambiti scientifici, soprattutto quello delle scienze umane.² Nonostante la sua definizione assuma connotati più specifici a seconda del contesto di riferimento, la competenza si caratterizza come un concetto ampio e articolato, definibile come la combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti, di cui «tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»³ nel corso di tutta la vita.

A livello europeo, fra i documenti di riferimento per la definizione del tema spicca la *Strategia di Lisbona*⁴ che, nel riconoscere «il ruolo determinante svolto dall'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali»⁵, stabiliva una strategia «finalizzata a creare i presupposti affinché l'economia europea [potesse] diventare, entro il 2010, l'area più competitiva del mondo, sostenendo l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale, nel contesto di una nuova economia basata sulla conoscenza e sull'investimento in capitale umano».⁶

All'interno di questa cornice, il presente contributo andrà concentrandosi sulle competenze *sociali e civiche*, così definite nella prima formulazione del 2006 e poi rinominate *competenza in materia di cittadinanza* nel 2018. Da definizione presente all'interno del Quadro,⁷ la competenza menzionata è innanzitutto concepita come un *mezzo* per equipaggiare gli individui in modo tale che possano partecipare attivamente alla

² C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci, 2005.

³ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*, 2018.

⁴ Consiglio europeo, *Strategia di Lisbona. Conclusione della presidenza*, 23-24 marzo 2000, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm, consultato in data 10 maggio 2024.

⁵ Ministero dell'Economia e delle Finanze, *Strategia di Lisbona* https://www.dt.mef.gov.it/it/attivita_istituzionali/analisi_programmazione_economico_finanziaria/documenti_programmatici/sezione1/strategia_di_lisbona.html, consultato in data 6 maggio 2024.

⁶ Ivi.

⁷ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*, 2018.

vita civica. Si basa essenzialmente sulla conoscenza approfondita dei concetti e delle strutture sociali e politiche, sottolineando l'impegno da parte di tutte e tutti a una partecipazione attiva e democratica.

La rilevanza del tema della cittadinanza si è subito tradotta in una massiccia presenza di offerte formative obbligatorie ad ogni livello di istruzione generale in quasi tutti i paesi europei, con una collocazione specifica entro i *curriculum* nazionali. Anche in Italia, dove l'educazione alla cittadinanza è stata introdotta per la prima volta nei programmi scolastici della scuola elementare del 1877 con la denominazione *Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino*,⁸ si assiste ad un dibattito sempre aperto sull'educazione alla cittadinanza e sul ruolo delle istituzioni, in particolar modo quelle scolastiche. Nel dibattito, le *Competenze Chiave di Cittadinanza*, come definite nell'Allegato 2 del Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, recepite dall'Unione Europea attraverso la sopracitata Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, rappresentano un'importante iniziativa legislativa in merito. Le competenze del Decreto sono considerate essenziali per una piena realizzazione individuale, la costruzione di relazioni significative e rispettose con gli altri, nonché per una positiva interazione con l'ambiente naturale e sociale. Esse considerano la tridimensionalità dell'individuo come persona, cittadino e lavoratore, dove all'individuo come persona viene associata la *costruzione del sé*, al cittadino *la relazione con gli altri*, e al lavoratore *l'interazione positiva con la realtà naturale e sociale*.⁹ Negli anni successivi, le Competenze Chiave di Cittadinanza¹⁰ si sono integrate con le Competenze Chiave Europee,¹¹ identificate nel quadro europeo per l'apprendimento permanente, e ad oggi costituiscono la base per lo sviluppo trasversale di competenze disciplinari e interdisciplinari dall'infanzia alla scuola primaria fino alla secondaria di primo grado.

⁸ Legge Coppino 15 luglio 1877, approvata dal Senato del Regno nella seduta del 1 giugno 1877 e ripresentata alla Camera il 4 giugno.

⁹ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

¹⁰ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Decreto Ministeriale n. 139 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. All. 2 del D.M. n. 139 del 22 agosto 2007*, Roma.

¹¹ Ivi.

Proseguendo su questo piano, il Decreto ministeriale e legge 20 agosto 2019, n. 92 *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, di più recente promulgazione, sono stati adottati a partire dall'anno scolastico 2020/2021, prevedendone l'insegnamento obbligatorio in tutti i gradi dell'istruzione. Sviluppandosi lungo tre assi di approfondimento – *Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale* –, la disciplina mira a «promuovere il pieno sviluppo delle persone e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del paese». ¹²

L'UNIVERSITÀ: FORMAZIONE E/ALLA RICERCA COME MISSIONE TRASVERSALE

Le competenze, dunque, come affermato sin dal *Processo di Bologna* (2000), si caratterizzano per il loro carattere *esteso*, a livello temporale e spaziale, in termini di *lifelong learning* e *lifewide learning*. È compito, dunque, di tutti i livelli e gradi di istruzione ed educazione promuoverle in ottica di longitudinale e trasversale. Attraverso l'iniziativa promossa proprio dal *Processo di Bologna*, infatti, si è lavorato per promuovere la partecipazione attiva dei cittadini europei nel contesto dell'istruzione superiore e della mobilità internazionale. La riforma dell'istruzione superiore a livello europeo ha guardato con attenzione al tema della formazione dei giovani anzitutto attraverso l'armonizzazione dei sistemi educativi nei paesi aderenti, facilitando così la mobilità degli studenti e del personale accademico e muovendosi nel tentativo di promuovere sempre più la cittadinanza, anche oltre i confini territoriali e nazionali.

Lo sguardo verso tutti i livelli di istruzione, fino a quella universitaria, illumina un aspetto centrale in questo contributo: la ricerca universitaria, infatti, attraverso il *saper (fare)* che la contraddistingue, può agevolare un'interazione dinamica e sinergica tra l'università e la cittadinanza. Le istituzioni, come l'università, infatti, concepite non soltanto come luoghi di trasmissione di conoscenze, ma come centri di ricerca ¹³

¹² Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*, 2018.

¹³ S. Belforte, *Innovazione come cultura: il nuovo ruolo dell'università e della ricerca nei processi innovativi*, in O. De Paoli, E. Montacchini (a c. di), *Innovation in research: The challenge and activities in progress*, Firenze, Firenze University Press, 2008, pp. 1000-1005.

e di sviluppo del pensiero critico muovono alla promozione della curiosità intellettuale, incoraggiando gli studenti a esplorare nuove idee e a mettere in discussione le credenze esistenti. Contribuendo a promuovere la consapevolezza e a identificare soluzioni per le sfide globali, infatti, possono facilitare la trasformazione delle competenze di ricerca in azioni di cittadinanza efficace.

Anzitutto, si pensi alla produzione di conoscenze avanzate e innovazioni tecnologiche che il contesto accademico offre: scoperte e applicazioni pratiche derivanti dalla ricerca possono essere adattate per affrontare sfide specifiche della comunità, promuovendo lo sviluppo economico, sociale e tecnologico locale. Secondariamente, *partnership* collaborative tra l'università e gli attori esterni, quali imprese, enti governativi e organizzazioni della società civile, costituiscono un ponte essenziale per lo scambio di competenze, risorse e prospettive; interazioni che facilitano l'implementazione e l'attuazione di progetti possono creare valore aggiunto per entrambe le parti. Da sempre, inoltre, la ricerca orientata al territorio – soprattutto nell'ambito delle scienze umane – si concentra sulla comprensione approfondita dei bisogni e delle sfide specifiche della comunità locale. Attraverso approcci partecipativi di ricerca e coinvolgimento delle parti interessate, le università possono progettare interventi mirati che rispondono direttamente alle esigenze emergenti, con un conseguente impatto positivo e rilevante sulla società circostante. Ancora, le attività accademiche, come conferenze, laboratori e progetti di divulgazione scientifica, arricchiscono la vita culturale e intellettuale del territorio. Queste iniziative non solo favoriscono la diffusione della conoscenza, ma stimolano anche il coinvolgimento attivo della comunità nelle attività di ricerca e di educazione superiore.

In linea con il panorama internazionale, anche il più recente programma PISA 2025 (*Programme for International Student Assessment*) pone un'attenzione specifica sulla capacità dei giovani di utilizzare le conoscenze acquisite, in altre parole «the ability to engage with science-related issues, and with the ideas of science, as a reflective citizen»¹⁴ e di utilizzarla per prendere decisioni informate.

¹⁴ Cfr. OECD, *Quadro di riferimento per le scienze Pisa 2025*, https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA_2025_Science_Framework.pdf, consultato in data 25 marzo 2024.

In tal senso, l'università pubblica, in Italia, nel fondarsi sulle tre missioni – *didattica, ricerca, terza missione* – riveste un ruolo essenziale nel promuovere proprio lo sviluppo culturale, scientifico ed economico del paese¹⁵ e nel contribuire alla formazione di fruitori critici di informazione scientifica. La prima missione, la didattica, si riferisce all'insegnamento e alla formazione degli studenti. In primis, infatti, l'università pubblica ha l'obiettivo di fornire un'istruzione di alta qualità, attraverso l'erogazione di percorsi di laurea costituiti da curricula accademici che coprono una vasta gamma di discipline. Parallelamente alla preparazione degli studenti sul piano delle conoscenze teoriche, mira alla promozione di competenze pratiche necessarie per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro mediante laboratori, tirocini e altre attività formative.

Tuttavia, per disporre di conoscenza ricca e aggiornata e per contribuire in modo significativo al progresso scientifico e tecnologico nazionale e internazionale, è chiamata anche a riconoscersi come centro di ricerca. Attraverso la ricerca, quale seconda missione, le università esplorano nuovi campi del sapere, sviluppano teorie e le connettono alle pratiche esistenti, grazie alla generazione di ricercatrici e ricercatori che formano. Anche la creazione di ambienti di ricerca di natura interdisciplinare è essenziale per rendere la collaborazione fra le discipline un elemento chiave per affrontare le sfide multidimensionali che caratterizzano il mondo contemporaneo.

Per finire, la terza missione riguarda l'interazione diretta con la società e il territorio¹⁶ e si manifesta attraverso varie attività in grado di connettere e trasferire conoscenze e innovazioni dal mondo accademico alla società civile, al settore produttivo e alle istituzioni in generale. Grazie al sostegno di specifiche normative e finanziamenti pubblici, si incentivano le università a sviluppare progetti innovativi e collaborazioni con il territorio. Questo contribuisce a elevare il livello di alfabetizzazione scientifica e culturale della cittadinanza, promuovendo sempre più un pensiero critico e una partecipazione informata alla vita democratica.¹⁷

¹⁵ L. Milani, *L'università: un bene comune per il bene comune*, in "Metis", VII [2017], n. 2, pp. 1-14.

¹⁶ F. Ricci, V. Scafarto, *Università tra capitale intellettuale e terzo settore. Profili teorici, stato dell'arte e possibili direzioni di ricerca*, Torino, Giappichelli, 2023.

¹⁷ T. Tarsia, D. Tuorto, *La terza missione e le sue potenzialità come pratica trasformativa*, in M. Massari, V. Pellegrino (a c. di), *Emancipatory social science: le questioni, il dibattito, le pratiche*, Napoli, Orthotes Editrice, 2020, pp. 181-191.

LE COMPETENZE DI RICERCA COME COMPETENZE DI CITTADINANZA

All'interno del quadro sopra descritto, appare dunque evidente il ruolo centrale dell'università come attore in grado di intrecciare costantemente ricerca, didattica e *public engagement*. Oggi l'università, forse in maniera ancora più esplicita rispetto ai tempi passati, sta svolgendo un ruolo centrale nel catalizzare la ricerca attraverso progetti multidisciplinari, che vedano reti di collaborazione internazionale e partenariati fra settore pubblico e privato.¹⁸

Per quelle trasformazioni economiche e sociali richieste a livello europeo e nazionale, infatti, le possibilità che una ricerca aperta alla contaminazione di differenti discipline offre sono realizzabili proprio a fronte delle cognizioni che «solo un sapere complesso, ben altro che sezionato e frammentato, aiuterà a capire il mondo in trasformazione e ci farà consapevoli».¹⁹ La ricerca interdisciplinare, infatti, basandosi sull'idea che le sfide complesse e interconnesse della società contemporanea richiedono approcci collaborativi che superino i confini tradizionali delle discipline accademiche, impatta come accennato precedentemente sul potenziale democratico della ricerca stessa. Proprio la comunità accademica, a partire dalla strategia proposta dal *Next Generation EU* (2020),²⁰ a cui in Italia ha fatto seguito, a partire dal 2021, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) con il lungimirante obiettivo di stimolare la ripresa economica e sociale attraverso investimenti mirati, inclusi quelli nel settore della ricerca e dell'innovazione (missione 4, dedicata a *Istruzione e ricerca*, e 5, intitolata *Inclusione e coesione*), si è mobilitata per indirizzare la ricerca verso i settori chiave con l'obiettivo di rispondere alle esigenze sanitarie, socio-economiche e ambientali in corso.²¹

¹⁸ G. Iannantuoni, *Quale educazione per la sostenibilità*, in “La conoscenza nel tempo della complessità. Educazione e formazione nelle democrazie del XXI secolo”, il Mulino, Milano, 2023, pp. 99-108.

¹⁹ A. Finocchiaro, *Rapporto di Italiadecide. Introduzione*, 2023, https://www.italiadecide.it/wp-content/uploads/2024/01/introduzione_anna-finocchiaro.pdf, consultato in data 14 maggio 2024.

²⁰ Per approfondimenti, https://next-generation-eu.europa.eu/index_it, consultato in data 7 maggio 2024.

²¹ P. Malavasi, *PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale: nel segno dell'inclusione e della coesione*, in “Education Sciences & Society”, [2022], n. 1, pp. 287-297.

Tale intreccio, tuttavia, non è soltanto funzione dell'università ma – ed è questa la tesi che si vuole sostenere – è funzionale alla formazione del cittadino. La ricerca scientifica, infatti, in tutte le sue declinazioni metodologiche e disciplinari, si costruisce come processo di osservazione, esplorazione e analisi del reale che pone al centro la dimensione del *metodo*, dell'etica intesa come responsabilità verso gli altri e verso il processo stesso. Dimensioni che, di fatto, sono particolarmente importanti anche per sostenere quel pensiero critico e quella partecipazione attiva che anima il ruolo del cittadino nella prospettiva democratica dalla quale stiamo guardando.

Entro questa visione, infatti, il cittadino è chiamato a guardare ai contesti che abita con una postura interrogante, nutrita da domande (aperte) e di senso, che di per sé caratterizzano il fare ricerca stesso e il pensiero critico, quale competenza trasversale per la formazione alla cittadinanza.

Nella sua analisi su *Il diritto alla ricerca*,²² Appadurai sviluppa una riflessione proprio sugli obiettivi e le finalità di un'attività che negli ultimi decenni è stata attraversata da dibattiti per rispondere alle nuove sfide contemporanee, tra cui la pervasività delle nuove tecnologie digitali che stanno trasformando l'esperienza quotidiana di individui e comunità. Fare ricerca rimanda a quella esigenza di *spiegare il mondo* alla quale faceva riferimento anche Dewey:

«Quando diciamo che l'esperienza è un punto di accesso alla spiegazione del mondo nel quale viviamo, intendiamo per esperienza qualcosa che sia vasta, profonda e piena almeno quanto tutta la storia su questa terra; una storia la quale (poiché la storia non accade nel vuoto) include la terra e i correlati fisici dell'uomo [...]».²³

Ed è a questa tensione umana per la comprensione delle cose del mondo che ha radicato nel corso della storia del pensiero scientifico l'investimento nella riflessione sul metodo. La questione del metodo è, d'altro canto, una questione formativa²⁴ che non solo interroga

²² A. Appadurai, *The right to research*, in “Globalisation, societies and education”, IV [2006], n. 2, pp. 167-177.

²³ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, pp. 4-5, 1957.

²⁴ C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

l'agire formativo intenzionale, ma anche la stessa ricaduta formativa dei soggetti dell'essere parte di un processo di esplorazione e indagine.

In linea generale per fare ricerca si mettono in gioco competenze che possono avere un'incidenza importante sulla formazione del cittadino – e questa è la tesi che qui si vuole proporre – per alcune ragioni che ora andremo a mettere in luce:

– *conoscere i processi di costruzione del sapere*, di fatto, permettendo a cittadine/i di essere maggiormente consapevoli e orientate/i nella comprensione dei processi stessi, influenza quando non orienta le scelte politiche e di gestione delle dimensioni comuni delle società. Sapere, dunque, se e quale sia il circolo che connette la ricerca scientifica alla costruzione delle *policies*, quali sono i processi che producono quei dati ai quali si riferisce l'informazione, ad esempio, diventa fondamentale anche nella lotta contro la disinformazione e le *fake news*. Di fronte ad una tendenza sempre più generalizzata che muove verso l'*evidence based*, capire cosa si intenda per evidenza e come essa venga costruita è, di fatto, una competenza di alfabetizzazione primaria nei termini di cittadinanza, soprattutto in un'epoca storica che si sta confrontando con le nuove sfide poste dallo sviluppo della IA;

– *saper osservare ed esplorare con metodo la realtà*, imparare anche a padroneggiare gli strumenti basic della ricerca, che sono utilizzabili sia su larga scala sia in una dimensione idiografica;

– *saper lavorare in chiave interdisciplinare e intersettoriale*, vale a dire essere in grado di riconoscere la necessità di sguardi, linguaggi e prospettive integrate per affrontare problemi complessi. Questo si traduce nella capacità di aprirsi alla diversità anche sul fronte delle premesse a partire dalle quali si interrogano le questioni fondamentali dell'esperienza umana.

– *prestare attenzione al rigore richiesto da una postura etica* verso i problemi e le sfide del mondo. Vi è, infatti, una matrice etica nella ricerca scientifica, che si fonda sul rigore del processo seguito, sul rispetto delle regole previste dalla comunità scientifica stessa, così come sull'attenzione all'impatto che la propria ricerca può avere sugli altri e sul mondo. Si tratta di un chiaro riferimento ad una responsabilità che è singola e collettiva al tempo stesso e che si traduce in cura del mondo, per usare l'espressione fortunata di Elena Pulcini:

«Un soggetto che risponde all'altro e si fa carico dell'altro non in quanto riveste una posizione più autonoma e sovrana, assolve a un dovere e a un imperativo deontologico, e neppure in quanto è spinto da un sentimento di benevolenza e di amore; ma in quanto è esso stesso vulnerabile, cioè aperto, esposto alla provocazione, costretto alla sfida e alla resistenza che proviene dall'altro».²⁵

Ecco che, allora, la ricerca può formare alla responsabilità: di ciò che si dichiara, di ciò che si pensa, di ciò che può accadere in seguito agli altri e al mondo.

Tutto questo non è, va precisato, questione soltanto relativa alla formazione del singolo individuo: la riflessione fino a qui attraversata apre al tema etico della responsabilità di ciascuno nell'affrontare le grandi sfide collettive. Ci si sta riferendo a quella prospettiva della *public pedagogy* a cui ci richiama Biesta²⁶ nel suo lavoro: è nella dimensione pubblica che si radica la formazione del cittadino e al tempo stesso la dimensione pubblica è disegnata sul concetto stesso di individuo e di privato. La ricerca scientifica, a maggior ragione quando promossa da istituzioni pubbliche, diviene così quel territorio della conoscenza condivisa, pubblica appunto, che forma alla proattività del cittadino nel costruire un sapere che possa essere a servizio di tutte e tutti.

FRA RICERCA E CITTADINANZA: UNA PROPOSTA DI METODO

Un esempio di quanto sino ad ora proposto è offerto dal progetto B-YOUTH Forum,²⁷ situato all'interno progetto Musa. Fra gli obiettivi di Musa, spicca quello di avere impatto nel creare un ambiente urbano

²⁵ E. Pulcini, *La cura del mondo. Paure e responsabilità in età globale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

²⁶ G. Biesta, *Making pedagogy public: For the public, of the public, or in the interest of publicness?*, in "Problematizing public pedagogy", [2013], pp. 15-25.

²⁷ B-YOUTH Forum è realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

Si rimanda al sito web <https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-forum/> e alla pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

sostenibile e inclusivo, dove ricerca e territorio collaborino per creare valore per il territorio, per il tessuto sociale e per quello economico. Nello specifico, nell'articolazione in 6 Spoke, lo Spoke n. 6 prevede il «consolidamento di approcci che attraverso l'inclusione sociale, l'educazione e il coinvolgimento della cittadinanza mettano l'innovazione al servizio della comunità per garantire la sostenibilità anche sul piano sociale».²⁸

Nel presente contributo si pone un'attenzione particolare a B-YOUTH Forum che, oltre a testimoniare l'intreccio fra ricerca, università e cittadinanza (giovanile), accetta le sfide formative che coinvolgono l'imparare a interrogare la vita sociale nello spazio pubblico e a formarsi a cittadina/o critica/o. Nel suo configurarsi come un laboratorio di ricerca aperto a giovani tra i 16 e i 25 anni, utilizza un approccio partecipativo e interdisciplinare, coinvolgendo le/i giovani a fare ricerca sui temi della sostenibilità sociale, per consentire loro di partecipare in modo competente e consapevole alla costruzione di un sapere che vada oltre le cornici dell'università e che possa influenzare il territorio. B-YOUTH Forum, rappresentando per le e i giovani uno spazio per sperimentarsi come ricercatrice o ricercatore, diviene quindi un'occasione reale e concreta per avvicinarsi alla ricerca, imparare a porsi delle domande di senso, interrogare criticamente i contesti, condividere le proprie conoscenze e mettersi in dialogo con gli altri e il mondo, allargando così le personali e proprie prospettive locali,²⁹ sviluppando competenze di cittadinanza sostenibile, globale e democratica.³⁰ Si tratta, da un punto di vista educativo, di predisporre condizioni e modalità affinché le persone coinvolte siano immerse in processi attivatori di pensieri e scelte, in altre parole abbiano la possibilità di sperimentare (nuovi) modi di vivere democraticamente la *propria* cittadinanza.

²⁸ Per maggiori approfondimenti, si veda <https://musascarlit/> e <https://musascarlit/musa-societies/>.

²⁹ A. Appadurai, *The right to research*, cit.

³⁰ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, Paris, 2015; M. Tarozzi, *Educating for global citizenship in diverse and unequal societies*, in H. A. Giroux, C. A. Torres, L. Shultz, S. Stein (a c. di), *Conversations on Global Citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*, New York, Routledge, 2021, pp. 89-102.

CONCLUSIONE

In conclusione, l'università può essere una risorsa per la formazione del cittadino nel momento in cui riesce a mettere a disposizione non solo i risultati della ricerca, ma anche il modo con il quale la conoscenza è costruita. Aprire le porte dei suoi laboratori e centri di ricerca alla cittadinanza, come nella proposta sopra presentata, vuol dire provare ad offrire competenze di metodo che formano alla comprensione della realtà, anche nella direzione di creare le condizioni per processi partecipati di costruzione della conoscenza. In questo senso, coinvolgere i cittadini nei processi di analisi delle sfide poste dalla contemporaneità, condividendo tecnologie e strutture che sappiano contribuire alla individuazione di risposte concrete ai bisogni della collettività, è una tendenza che, di fatto, si sta fortemente sviluppando anche nella direzione di interazioni possibili fra *community based* e *action research*.³¹

Investendo anche nel contributo delle nuove generazioni, progetti come quello presentato, possono produrre un impatto positivo sui territori in un'ottica di sostenibilità, giustizia e inclusione sociale³², promuovendo e offrendo occasioni per contribuire alla formazione di profili *democraticamente* attenti, critici e curiosi.

³¹ O. M. Aguilar, *Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research*, in "Environmental Education Research", XXIV [2018], n. 1, pp. 26-49.

³² S. Pippa, S. Malatesta, C. De Michele & E. Biffi, *Education for sustainable development and children's involvement in public spaces. From universalism to places, from rights to capabilities: Some evidence from a research project on the regeneration of public spaces in Milan*, in "Social Sciences", [2021], v. X, n. 3, pp. 1-13.