

RESEARCH REPORT

DEMOCRATIC EDUCATION IN SCHOOLS



**Co-funded by
the European Union**

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



**Co-funded by
the European Union**

The "Research Report on Democratic Education in Schools" was produced by the partners of the DESC project and published in January 2023. Martina Paone, research manager at QUEST, has been the main researcher coordinating the study.

The European Commission's support for the production of this publication does not imply any endorsement of its contents, which reflect solely the opinion of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Project: "DESC- Democratic Education in Schools " Nr.number:
2021-1-BE02-KA220-SCH-000032620



Progetto: DESC - Educazione democratica nelle scuole

Livello di diffusione: Interno

Versione: 1.0

Data di consegna: 22.01.2022

Parole chiave: ricerca, metodologia, teoria, questionario, interviste, focus group, educazione democratica, Europa

Abstract: Questo documento è la prima bozza del rapporto di ricerca, che riassume i risultati delle attività di ricerca che i Paesi del consorzio hanno intrapreso nella prima parte del progetto.

Autore : Martina Paone (QUEST)

TABELLA DEI CONTENUTI

INTRODUZIONE

1. IL QUADRO TEORICO

- 1.1. Obiettivo della ricerca e domande di ricerca
- 1.2 Il processo e i metodi di ricerca

2. CHE COS'È L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA?

- 2.1. Una differenza ontologica
- 2.2 Idee di base dell'educazione democratica
- 2.3 Definizioni di educazione democratica
- 2.4. Modelli di educazione democratica
- 2.5. Caratteristiche tipiche dell'educazione democratica

3. L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA A LIVELLO INTERNAZIONALE ED EUROPEO

- 3.1 La visione dell'ONU sull'educazione democratica
- 3.2 La visione dell'UE sull'educazione democratica
 - 3.2.1. Quadro di riferimento per la cittadinanza
 - 3.2.2. Il quadro delle competenze per la vita
- 3.3 Un'analisi dell'educazione democratica nel quadro dell'UE

4. IL LIVELLO NAZIONALE: L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA NELLE SCUOLE PUBBLICHE

- 4.1 Educazione democratica nelle scuole pubbliche: ossimoro o possibilità?
 - 4.1.2. La campagna del 20%
 - 4.1.3 Integrazione di elementi di scuola democratica nelle scuole statali
 - 4.1.4 Il LAP
- 4.2 Analisi dei Paesi

5. EVIDENZE EMPIRICHE DAL CAMPO: BENEFICI, ESIGENZE E SFIDE DELL'EDUCAZIONE DEMOCRATICA

- 5.1 Risultati dei questionari
- 5.2. Risultati dei gruppi di discussione
- 5.4 Caso di studio di Suvemäe-TKG

6. DALLA RICERCA ALL'AZIONE: TRADURRE I RISULTATI IN FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

8. CONCLUSIONE

GLOSSARIO

BIBLIOGRAFIA

INTRODUZIONE

Lev Tolstoj istituì nel 1859 a Yasnaya Polyana (Russia) la prima scuola che potrebbe essere considerata l'embrione della scuola democratica: era basata sull'indagine, sull'esperienza e piuttosto che costringere i bambini a conformarsi a un programma rigido, i bambini potevano imparare ed esplorare ciò che trovavano interessante e vantaggioso per loro stessi.

Dopo questo inizio, centinaia di scuole in tutto il mondo sono sbocciate con queste caratteristiche. Alcune si definiscono "democratiche", altre non usano questo termine ma applicano nella pratica diversi aspetti dell'educazione democratica. Tra questi, non esiste una formulazione comunemente accettata per una definizione, perché ognuna di queste scuole e comunità di apprendimento ha il proprio modo di interpretare e vivere alcune idee di base, dove le priorità e gli obiettivi possono variare in una vasta gamma di forme.

La diversità di culture diverse è in realtà un risultato voluto di questo approccio, in cui i processi di crescita dinamici e organici (non prestabiliti, unificati o centralizzati) sono intesi come una necessità di evoluzione culturale.

Prima di esaminare le idee di base di questo approccio, è necessario fare una precisazione: quando si parla di Educazione Democratica non si intende l'attività di insegnamento di valori o strutture democratiche o civili in lezioni o laboratori specifici, e non si parla nemmeno di stili educativi parentali che potrebbero essere definiti democratici (che condividono probabilmente valori di base e che in molti casi sono collegati a contesti comunitari di Educazione Democratica).

Qui, e sembra essere l'area comunemente associata quando si usa il termine "Educazione Democratica", ci riferiamo a scuole, o a contesti simili alla scuola come comunità di apprendimento o centri di apprendimento, in cui l'educazione democratica è l'approccio filosofico e pedagogico fondamentale.

Le esperienze di scuole democratiche esistono da secoli in Europa, e ogni anno in Europa fioriscono decine di nuove scuole democratiche. L'educazione democratica è praticata soprattutto in piccole scuole private, considerate probabilmente un'élite sociale, se non economica. Queste scuole sono avanguardie pionieristiche, "pionieri di possibilità", come ha detto Derry Hannam (2020). Piccole scuole private e comunitarie che, nonostante il grande successo in termini di benessere dei bambini, tendono a rimanere isole felici marginali e isolate che non riescono a raggiungere la maggior parte dei bambini. Inoltre, queste esperienze faticano anche a causa del modo stesso in cui sono nate: essendo al di fuori del classico sistema scolastico statale, ma con la volontà (per la maggior parte di esse) di essere inclusive ed economicamente accessibili, la maggior parte di queste scuole fatica finanziariamente e soffre per il fatto di non essere sostenuta da fondi pubblici, o da un quadro giuridico che riconosca l'esistenza stessa di questi progetti.

Allo stesso tempo, la necessità di questo tipo di progetto comincia a essere riconosciuta anche al di fuori della "bolla" dei pedagogisti, degli esperti accademici e degli operatori dell'educazione democratica.

L'Unione Europea, nei suoi rapporti più recenti, ha sottolineato la necessità per i bambini di acquisire competenze di vita/personali e di cittadinanza, ma anche la necessità di trovare una proposta educativa alternativa, per poter offrire alle scuole un metodo per presentare queste competenze ai bambini. Allo stesso modo, le statistiche mostrano che le scuole non sono generalmente adatte ad aiutare gli studenti a essere soddisfatti della propria vita (OCSE, 2017), a essere soddisfatti del proprio lavoro (Gallup 2013;2017) e a sviluppare un forte senso di appartenenza alla propria comunità scolastica (PISA e rapporto UE, 2018). Nonostante questi appelli al rinnovamento delle scuole, il sistema educativo tradizionale sembra riluttante al cambiamento e finora non c'è stata un'esposizione sistematica delle scuole pubbliche all'educazione democratica in Europa.

Partendo da queste premesse, nel 2021 un gruppo di operatori, ricercatori e insegnanti entusiasti ha deciso di scrivere un progetto con l'ambizione di diffondere l'educazione democratica nelle scuole pubbliche.

Il progetto DESC (Democratic Education in Schools) è stato finanziato dal programma Erasmus+ KA2 ed è iniziato nel febbraio 2022. Questo progetto triennale ha l'obiettivo di mettere in comunicazione scuole democratiche e scuole statali di quattro Paesi, oltre a un'università, una rete scolastica e una rete educativa, al fine di avviare un dialogo e offrire una formazione al sistema educativo pubblico con cui le scuole statali possano arricchire la vita quotidiana a scuola e promuovere le competenze di vita e cittadinanza.

In questo contesto, la ricerca è stata impostata come elemento costitutivo di questo progetto triennale, al fine di esplorare lo stato dell'arte dell'educazione democratica in Europa e di sondare le possibilità di applicazione dell'educazione democratica nelle scuole pubbliche.

1. IL QUADRO TEORICO

1.1. Obiettivo della ricerca e domande di ricerca

L'obiettivo di questo studio è stato quello di analizzare lo stato attuale e lo sviluppo dell'educazione democratica nelle scuole in Europa con il duplice scopo di:

1. Rivelare ciò che è democratico nella scuola (storia, diffusione, stato delle cose)
2. identificare le esigenze e le lacune nell'applicazione dei principi dell'educazione democratica nelle scuole statali e democratiche.

Il primo obiettivo è stato guidato dall'interesse di colmare una lacuna nella letteratura, fornendo a professionisti dell'educazione, insegnanti e accademici una descrizione aggiornata del fenomeno dell'educazione democratica nei suoi aspetti multidimensionali.

Il secondo obiettivo è stato invece innescato dalla volontà di capire quali sono le sfide dell'educazione democratica per fornire soluzioni significative. Grazie ai risultati di questa ricerca, infatti, il partenariato del progetto DESC progetterà una formazione specifica per gli insegnanti, che sarà diffusa pubblicamente, e produrrà anche linee guida specifiche che si rivolgeranno agli stakeholder nazionali ed europei del settore educativo e ai responsabili politici, al fine di evidenziare l'importanza della diffusione dell'educazione democratica nel sistema scolastico statale.

Queste due dimensioni della ricerca teorica e della pratica emergono congiuntamente nel corso dell'analisi che verrà presentata nelle prossime pagine.

I due obiettivi della ricerca sono stati resi operativi nelle seguenti domande di ricerca che hanno guidato il processo di ricerca:

- *"Qual è la situazione dell'educazione democratica oggi in Europa?"*.

- *"Quali sono (o potrebbero essere) le principali sfide e necessità che devono affrontare sia le scuole democratiche che le scuole statali nell'applicazione dell'educazione democratica?"*.
- *"Cosa si potrebbe fare per risolvere le sfide di cui sopra?"*

Secondo la ben descritta categorizzazione di Ritchie et al (2014) e Marshall e Rossman (2011), la prima domanda di ricerca (*"Qual è la situazione dell'educazione democratica oggi in Europa?"*) potrebbe essere descritta come più esplicativa e descrittiva, nel tentativo di esporre un fenomeno ed esaminarne le ragioni, le componenti e le associazioni.

La seconda domanda di ricerca (*"Quali sono (o potrebbero essere) le principali sfide e necessità che sia le scuole democratiche che le scuole statali devono affrontare nell'applicazione dell'educazione democratica?"*) è invece esplorativa nel suo intento di indagare aree poco conosciute di un particolare argomento e contemporaneamente descrittiva nel suo tentativo di trarre conclusioni sull'efficacia dell'offerta esistente di educazione "democratica" e sui suoi limiti.

Infine, l'ultima domanda di ricerca (*"Cosa si potrebbe fare per risolvere le sfide di cui sopra?"*) rivela il suo tentativo di fornire nuove idee per lo sviluppo di pratiche di educazione democratica.

1.2. Il processo e i metodi di ricerca

Posizione del ricercatore

Prima di entrare nel dettaglio dei diversi metodi, è importante spendere qualche parola sulla posizione del ricercatore. La tipologia di soggetto e di ricerca che tocca l'ambito educativo, sociale e politico, richiede la necessità di riconoscere criticamente l'influenza che l'autore (o gli autori) possono avere sul risultato della ricerca stessa. Poiché il tema della ricerca sociale è complesso e dinamico, il riconoscimento della posizione del ricercatore è essenziale per garantire che si tenga conto dei pregiudizi dell'analista. È importante sottolineare che la principale ricercatrice coinvolta nell'analisi - Martina Paone - ha un'esperienza personale e pratica con l'educazione democratica, essendo stata la fondatrice di una BOS Democratic School, una scuola democratica aperta a Bruxelles per 4 anni. Esiste quindi un legame personale con l'oggetto di studio e un chiaro allineamento con l'approccio pedagogico oggetto di studio che può influire sul modo in cui la ricerca è stata condotta, sui suoi esiti e sui risultati (cfr. Rowe, 2014). Consapevole della lentezza attraverso la quale ha analizzato il fenomeno dell'educazione democratica, la ricercatrice ha comunque cercato di includere una vasta gamma di voci provenienti da approcci diversi e di includere le critiche, le insidie e le

complessità della filosofia dell'educazione democratica, non tralasciando quindi nemmeno le critiche più forti a questo approccio.

Metodo di ricerca

La ricerca si basa su metodi di ricerca qualitativa per la necessità di comprendere a fondo l'educazione democratica come fenomeno sociale. La ricerca utilizza quindi un processo di raccolta, analisi e interpretazione di dati prevalentemente non numerici. L'obiettivo è dare un senso all'educazione democratica in questo aspetto pluridimensionale e contestualizzato, interpretando i fenomeni in termini di significati che le persone vi attribuiscono, ponendo l'attenzione su un livello descrittivo e osservativo. (vedi *Denzin e Lincoln, 1994; Aspens e Corte, 2019*)

L'approccio alla ricerca qualitativa si è basato su quattro metodi di ricerca principali:

- Revisione della letteratura
- interviste (sotto forma di questionario).
- Gruppo di discussione
- Studio di caso

Revisione della letteratura

Il primo passo di questa ricerca è stata la valutazione della letteratura disponibile sull'educazione democratica.

Ciò è stato fatto non solo con l'obiettivo di sistematizzare, raccogliere e sintetizzare le ricerche precedenti (Baumeister & Leary, 1997; Tranfield, Denyer, & Smart, 2003), ma soprattutto per creare una solida base per far progredire la conoscenza sull'educazione democratica, attraverso il confronto e la facilitazione dello sviluppo della teoria. In effetti, la rassegna della letteratura che si presenta nel prossimo capitolo ha i seguenti obiettivi:

- esaminare e sintetizzare la letteratura delle scienze dell'educazione, della psicologia e delle scienze sociali
- analizzare criticamente le informazioni raccolte, identificando le lacune nelle conoscenze attuali, mostrando eventuali limiti, controversie e formulando aree per ulteriori ricerche

Integrando i risultati e le prospettive di molti studi di ricerca (attraverso un approccio multidisciplinare che ha preso in considerazione le scienze dell'educazione, le scienze politiche, le scienze sociali, la pedagogia, la

didattica e la psicologia), la revisione della letteratura ha fornito una panoramica delle conoscenze attuali **presenti** sull'educazione democratica in Europa, oltre a costituire una base solida per gli altri metodi di ricerca (focus group, interviste e studio di casi) che hanno costituito la parte più empirica di questo studio.

Questionario

Nel corso delle fasi preliminari della ricerca, il partner del progetto DESC si è reso conto che la revisione della letteratura non era sufficiente per cogliere la complessità dello studio sull'educazione democratica.

Infatti, nonostante la grande quantità di scritti teorici e filosofici sull'argomento, sono poche le fonti che possono fornire informazioni sulla situazione attuale nelle scuole, su quali siano le difficoltà e le esigenze del personale scolastico coinvolto nell'educazione democratica o su cosa pensino le scuole statali dell'educazione democratica.

Il partenariato DESC ha quindi deciso di includere interviste sotto forma di "questionari" da inviare alle scuole democratiche e alle scuole statali, al fine di ottenere informazioni di prima mano.

Il questionario è stato considerato un metodo appropriato per raggiungere un buon numero di scuole in un breve periodo di tempo, per ridurre i costi di gestione dei dati, per garantire la coerenza nella raccolta e nell'analisi dei dati e per assicurare la fattibilità degli esercizi di confronto.

Le interviste e i questionari scritti sono ampiamente utilizzati nella ricerca sull'istruzione perché sono un mezzo efficace per ottenere informazioni e approfondimenti (si veda ad esempio Hannan, 2007).

Sono stati prodotti due questionari paralleli con domande simili: uno per le scuole democratiche e uno per le scuole statali. Il questionario era composto da domande aperte, in cui gli intervistati fornivano una risposta con parole proprie. Particolare attenzione è stata posta nel porre domande chiare e specifiche in relazione agli obiettivi descrittivi della ricerca.

Il questionario è stato inviato alle scuole che applicano l'educazione democratica alla natura in Europa. Il campo di applicazione è stato limitato ai Paesi pilota del partenariato: Belgio, Italia, Estonia e Bulgaria.

Prima di analizzare i dati, si è proceduto a considerare la specificità di ogni Paese, esplorando e mappando in modo esaustivo l'intero contesto educativo oggetto di analisi per avere un chiaro quadro di riferimento

comparativo. Una panoramica dell'analisi di ciascun Paese viene fornita nel quarto capitolo, prima di introdurre i dati empirici nel quinto.

COUNTRY	DEMOCRATIC SCHOOLS	STATE SCHOOLS
BELGIUM	5/7 (4 SCHOOLS)	9
BULGARIA	2/2	18
ESTONIA	2/2	13
ITALY	5/17	23 (22 SCHOOLS)
TOTAL	14	63

Gruppo di discussione

Dopo aver esaminato la letteratura disponibile, aver mappato il contesto educativo specifico di ogni Paese e aver proceduto alla compilazione del questionario, i risultati della ricerca sono stati testati attraverso due discussioni in focus group omogenei. I focus group sono utilizzati per raccogliere informazioni in modo informale da un piccolo gruppo di persone che hanno un interesse comune per un determinato argomento, in questo caso l'educazione democratica nelle scuole.

I due focus group si sono svolti a Tenerife il 30 ottobre per perfezionare e spiegare ulteriormente i risultati ottenuti dal questionario: un focus group ha riunito esperti, ricercatori e personale adulto dell'educazione democratica, l'altro ha riunito insegnanti e presidi di scuole pubbliche.

La discussione nel focus group ha permesso di verificare l'interpretazione di dati che altrimenti potrebbero essere solo congetture, e ha fornito spiegazioni e interpretazioni alternative dei risultati che potrebbero non essere ottenute con i metodi quantitativi tradizionali (Merton e Kendall 1946).

Durante il focus group il moderatore conduce un'intervista collettiva ai partecipanti e crea linee di comunicazione aperte tra gli individui. I focus group si basano sull'interazione dinamica tra i partecipanti per ottenere dati che sarebbe impossibile raccogliere con altri approcci.

Il processo del focus group ha seguito principalmente un modello di "intervista reattiva", come proposto da Rubin e Rubin (2011), dando maggiore rilevanza alla percezione che le persone hanno di un evento o di un obiettivo e, soprattutto, "al significato che gli attribuiscono", piuttosto che utilizzare un mero approccio positivista per trovare risposte definitive e veritiere, ma cercando piuttosto di capire ciò che i partecipanti al focus group hanno creduto, visto e sperimentato.

Data la complementarità di questi metodi, il focus group ha contribuito a raccogliere una comprensione più ricca delle prospettive degli esperti invitati.

Studio di caso

Dopo i metodi di ricerca precedentemente menzionati, il partenariato del progetto DESC ha sentito la necessità di arricchire questa ricerca con un esempio di come l'educazione democratica potrebbe funzionare all'interno del sistema scolastico statale. Questa decisione è stata motivata dalle risposte ottenute dai questionari, che evidenziavano la necessità di vedere esempi pratici e storie di successo, ma anche dalla volontà di sfruttare questa grande occasione per dare visibilità a un progetto pionieristico nella scuola pubblica: la scuola democratica pubblica Suvemäe-TKG. La metodologia dello studio di caso è stata scelta in quanto permette di comprendere una questione o un argomento complesso e può ampliare l'esperienza o aggiungere forza a ciò che è già noto attraverso ricerche precedenti, anche se analizza in modo dettagliato un numero limitato di eventi o condizioni e le loro relazioni (Grauer, 2012).

2. CHE COS'È L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA?

In questa sezione verrà presentato il quadro teorico principale relativo all'educazione democratica, fornendone la definizione, la storia e il glossario. Verrà descritto cos'è l'educazione democratica e perché dovrebbe essere importante praticarla nelle scuole pubbliche. La sistematizzazione di base dell'Educazione Democratica è ispirata alle riflessioni di Gabriel Grouss e arricchita dall'analisi della letteratura delle più recenti pubblicazioni di libri e articoli su questo tema.

2.1 Una differenza ontologica

Come ha sottolineato Biesta (2006), la domanda centrale di tutte le pedagogie dovrebbe essere "cosa significa essere umani", e solo dopo aver risposto a questa domanda possiamo iniziare il lavoro di educazione.

Molte pratiche educative si basano quindi su idee filosofiche su ciò che significa essere umani.

Ciò che rende l'educazione democratica diversa da qualsiasi altro tipo di approccio educativo - e quindi anche controcorrente - dovrebbe essere compreso attraverso la diversa risposta che l'educazione democratica dà alla domanda "cosa significa essere umani".

Rispondendo a questa domanda, possiamo notare che c'è una bella differenza tra "educazione progressiva" ed educazione democratica. Per Educazione Progressiva si intende un approccio innovativo promosso e testato in tutto il mondo nel corso del XX secolo da scuole sperimentali o laboratoriali e da altri istituti basati sulle filosofie progressiste, sui principi della "nuova educazione" e sulle pedagogie critiche. Tali pratiche sono state incoraggiate e attuate da una lunga serie di visionari, riformatori e sostenitori della "scuola attiva", dell'"apprendimento esperienziale", della "pedagogia incentrata sul bambino", dell'educazione collettiva e della cooperazione tra pari, ecc. Intrinseca a tutte, nonostante la loro varietà, era la critica alle pedagogie tradizionali e convenzionali prevalenti nella scuola di massa (cfr. Gawlicz e Starnawski, 2020).

Per comprendere la visione dell'educazione progressista nei confronti della domanda "cosa significa essere umani", possiamo vedere cosa pensa il politico e filosofo progressista belga John Pitseys (2014) sull'uso

della democrazia a scuola. Egli solleva un apparente paradosso sostenendo che la scuola non è un luogo democratico e non è, in linea di principio, destinata a esserlo. Infatti, sostiene che la scuola riunisce individui che dovrebbero conoscere, gli insegnanti, insieme ad altri individui che non conoscono ancora, gli alunni. Questo sapere riguarda le conoscenze accademiche, come imparare a suonare, a scrivere o a fare matematica, e riguarda anche i valori che si suppone prescrivano ciò che è civico o morale fare. Egli sostiene che l'esistenza di disuguaglianze nelle conoscenze o nelle competenze tra gli individui non è sufficiente a giustificare uno status politico diverso: la democrazia si distingue da altri sistemi politici per il fatto che ogni cittadino ha uguali diritti e libertà, indipendentemente dalle sue competenze o dalla sua moralità personale. Tuttavia, questa asimmetria è particolare, poiché l'educazione mira per sua stessa definizione a condurre lo studente fuori dallo stato di minore. Gli ideali di libertà e uguaglianza presuppongono un'identità matura ed emancipata, la cui realizzazione presuppone appunto l'istruzione: la fine della scuola dell'obbligo dovrebbe corrispondere all'acquisizione di una forma di maggioranza intellettuale per l'alunno.

Pitseys sostiene che è in nome della sua missione educativa che la scuola è concepita come una casa della disciplina e un sistema domestico a sé stante. La sua funzione democratica si esplica attraverso la qualità dell'istruzione fornita e la competenza sociale e civica degli insegnanti.

L'idea che la democrazia debba essere insegnata ma non praticata nelle scuole si basa sulla presunzione che la democrazia avvenga solo tra cittadini e che gli studenti non siano ancora cittadini a tutti gli effetti.

Ciò che è veramente importante qui è che Pitseys propone chiaramente l'assunto di base di tutta l'educazione progressista (e non). Quindi, se dovesse rispondere alla domanda di Biesta "cosa significa essere umani" e quindi "cosa significa essere bambini" nell'educazione progressista, Pitseys potrebbe dire che i bambini sono cittadini a metà, non ancora adulti, e quindi non hanno ancora i pieni diritti, e stanno aspettando di diventare una persona completa.

Al contrario, l'educazione democratica vede gli esseri umani venire al mondo come individui unici, che si esprimono attraverso risposte responsabili all'ambiente esterno. I bambini sono considerati esseri integri e competenti, dotati della curiosità e della motivazione per poter essere se stessi, scoprire chi sono e perseguire la propria felicità. In questo senso, l'educazione democratica conferisce ai bambini gli stessi diritti degli adulti, a condizione che i bambini siano in grado di sostenere la responsabilità connessa al diritto corrispondente. Possiamo quindi notare che c'è una differenza ontologica: la concezione generale della maggior parte degli approcci educativi vede gli adulti nel ruolo di forgiatori, mentre nell'educazione democratica gli adulti sono sostenitori, aiutanti, mentori, che accompagnano il bambino in un viaggio alla scoperta di sé.

Infine, è stato anche sottolineato da alcuni studiosi (Suissa, 2006 tra gli altri) che il concetto di natura umana esposto dai sostenitori dell'educazione democratica è quello secondo cui la natura umana è naturalmente benevola. Esiste infatti la convinzione educativa che i bambini abbiano in un certo senso una capacità innata di curiosità, motivazione e altruismo. Greenberg e Gray in questo contesto direbbero che i bambini sono estremamente bravi (e quindi non hanno bisogno di essere istruiti) in tutti quei comportamenti di cui avranno bisogno da adulti, come la creatività, l'immaginazione, la prontezza, la curiosità, la riflessione, la responsabilità e la capacità di giudizio. Ciò che manca ai bambini è l'esperienza, che può essere acquisita se gli adulti guidano gli studenti in modo aperto.

Gli operatori e gli autori che promuovono l'educazione democratica ritengono che, se si ha fiducia e si dà loro pieno sostegno e strumenti per esprimere chi sono, i bambini possono rivelare tutto il loro potenziale. Sono quindi i fattori ambientali a determinare la misura in cui i bambini saranno in grado di rivelare se stessi o saranno costretti e forgiati in qualcosa che non sono. Questo aspetto costruttivista spiega il ruolo centrale attribuito dai pensatori dell'educazione democratica all'accompagnamento della piena espressione del potenziale dei bambini attraverso lo sviluppo di competenze personali e sociali.

In questo senso, possiamo facilmente comprendere che l'obiettivo dell'educazione democratica è quello di permettere ai bambini di vivere una vita felice e significativa (cfr. Gray, 2020; Hannam, 2020) e di accompagnare i bambini in modo non interventista, come ha sottolineato Neill, "la funzione di un bambino è quella di vivere la propria vita - non la vita che i suoi genitori ansiosi pensano che dovrebbe vivere, non una vita secondo lo scopo di un educatore che pensa di saperne di più" (come citato in Bull, 1970).

I bambini non sono considerati vasi vuoti da riempire con l'apprendimento, ma hanno tutta la curiosità e la motivazione per seguire il proprio percorso e sono debitamente accompagnati nel loro viaggio alla scoperta di se stessi.

L'educazione democratica si oppone ontologicamente al sistema delle "scuole convenzionali", concepite come tradizionali, incentrate sul curriculum e altamente dirette, che impiegano criteri di valutazione unificati con una forte attenzione allo studio accademico.

Tuttavia, l'educazione democratica si differenzia sostanzialmente anche dall'"educazione progressiva", in cui vengono in parte applicate strategie di "apprendimento centrato sullo studente" e "apprendimento basato su progetti", con il risultato di un curriculum meno enciclopedico, favorendo invece l'acquisizione e la valutazione di competenze interdisciplinari che tengono conto dello sviluppo personale dell'individuo. Sebbene questo approccio riduca la pressione accademica, è ancora caratterizzato da un curriculum rigido e consolidato e da un'istruzione diretta da adulti che detengono ancora tutto il potere decisionale.

Ci sono anche altri aspetti che nella maggior parte dei casi distinguono l'educazione progressiva dall'educazione democratica, ad esempio: la segregazione generalizzata per età, la libertà di gioco non

illimitata, la possibilità di muoversi liberamente nei diversi spazi. Il criterio decisivo per il citato cambiamento di paradigma verso l'educazione democratica è l'attuazione di un vero apprendimento auto-diretto, in cui l'adulto si allontana dalla posizione di potere centrale.

2.2. Idee di base dell'educazione democratica

Negli ultimi anni si sono svolti diversi incontri, conferenze e pubblicazioni del movimento per l'educazione democratica in cui esperti del settore, accademici e ricercatori indipendenti si sono riuniti per discutere le basi teoriche e pratiche dell'educazione democratica.

In particolare, l'EUDEC (European Democratic Education Community) ha dedicato un gruppo di lavoro specifico alla teoria dell'educazione democratica, mentre diverse conferenze dell'EUDEC e dell'IDEC si sono concentrate sulla definizione dell'essenza dell'educazione democratica. È giusto dire che questa comunità di esperti e accademici concorda su due principi fondamentali dell'educazione democratica, ampiamente accettati come fondamento di questo approccio: l'autodeterminazione e i processi comunitari democratici.

Questi concetti centrali di base sono ampiamente descritti nella letteratura in materia e offrono vaste possibilità di interpretazione del loro significato e delle diverse sfaccettature implicate nella loro definizione, nonché della conseguente complessità della loro applicazione nell'ambito delle relazioni sociali. Di seguito, questi due principi saranno spiegati più in dettaglio.

AUTODETERMINAZIONE:

L'autodeterminazione nel contesto dell'educazione democratica si riferisce al processo in cui i bambini si assumono la responsabilità primaria delle loro scelte, comprese quelle legate alla pianificazione, al proseguimento e alla valutazione delle loro esperienze di apprendimento. Questa libertà di decidere della propria vita non deve mai essere confusa con la licenza (cfr. Neill, 1978).

L'autodeterminazione in questo contesto può essere analizzata da tre diverse angolazioni: l'autodeterminazione come diritto umano, l'autodeterminazione come salute mentale e l'autodeterminazione come processo di apprendimento.

- **I diritti umani:** Potremmo dire che il diritto alla libera autodeterminazione è lo spirito centrale dei diritti umani. La capacità di sviluppare una coscienza riflessiva e il libero arbitrio che ne deriva possono essere visti come la differenza centrale rispetto agli altri animali, e anche da una prospettiva spirituale il libero arbitrio è ciò che ci rende umani, portando in sé questo potenziale "divino".

Questo diritto naturale è stato soppresso per lunghi periodi della storia ed è stato conquistato abbastanza recentemente da una percentuale ancora ridotta della popolazione mondiale.

Anche se il diritto umano fondamentale all'autodeterminazione è stato ampiamente accettato nella maggior parte delle democrazie moderne, non è stato ancora esteso all'infanzia. I bambini sono per lo più ancora trattati come oggetti della nostra "educazione", senza voce e senza voto, anche in questioni molto dirette della loro vita quotidiana. È sufficiente ricordare che il diritto fondamentale dei bambini a partecipare agli eventi che riguardano la loro vita è stato riconosciuto relativamente di recente, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989). Il diritto dei bambini di essere ascoltati si estende legalmente a tutte le azioni e le decisioni che riguardano la vita dei bambini: all'interno della loro famiglia, della loro scuola, della loro comunità e a livello di politica nazionale.

Pochi anni dopo la pubblicazione della "Convenzione", Roger Hart (1992) scrisse un documento intitolato "Children's Participation: from Tokenism to Citizenship", pubblicato dal Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF. In questo articolo, l'autore ha adattato la Scala della partecipazione - un concetto sviluppato da Sherry Arenstein (1969) che si riferisce al coinvolgimento dei cittadini nei processi decisionali - per includere i bambini nella scala. La scala spiega i vari gradi di rispetto dei diritti di partecipazione ai progetti, che vanno dalla manipolazione, invece di una vera partecipazione, alla base della scala, fino alle decisioni condivise dai bambini con gli adulti, al vertice (vedi immagine). Hart definisce la partecipazione - un diritto fondamentale di cittadinanza - come "il processo di condivisione delle decisioni che riguardano la propria vita e quella della comunità in cui si vive" (Hart, 1992). Il rispetto dei diritti dei bambini, secondo Hart, garantirebbe che essi diventino cittadini impegnati, capaci di valorizzare i propri e gli altrui diritti.

Tuttavia, lo scenario pessimistico che emerge dall'analisi di Hart non è migliorato di molto negli ultimi 30 anni. Possiamo notare che nella maggior parte delle questioni che riguardano la loro vita, i bambini non sono coinvolti e quindi i loro diritti fondamentali non sono rispettati.

La limitazione dei diritti umani ai bambini e ai giovani è stata considerata da molti "adulthood". L'adulthood è definito da molti studiosi (Bell, 1995; Bonnardel, Y. (2015); Fletcher, 2021; Gong e Wright, 2007) come l'insieme di comportamenti e atteggiamenti basati sull'assunto che gli adulti sono migliori dei giovani, quindi autorizzati ad agire sui giovani senza consenso. Tali studiosi ritengono che viviamo in una società in cui vige un adulthood strutturale e le scuole sono state create per servire una società centrata sugli adulti che trascura i diritti dei bambini. Secondo questa

corrente di pensiero, i sistemi formali e informali, i processi, l'organizzazione e i risultati delle scuole garantiscono, rafforzano, sostengono o trasferiscono pregiudizi verso gli adulti.

Impegnata a rispettare i diritti dei bambini e a combattere l'adulterismo nei suoi aspetti multidimensionali, l'educazione democratica considera l'autodeterminazione dei bambini come un prerequisito fondamentale per le società democratiche. Questo aspetto dell'autodeterminazione (libertà personale/responsabilità) è quindi fortemente connesso al secondo principio dell'educazione democratica, ovvero i processi comunitari democratici.

Salute mentale e fisica: Le scoperte psicologiche (La Guardia, J. 2017, Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A et al, 2021; Ryan, R. M. & Deci, E. L., 2017) mostrano che l'autodeterminazione, o il cosiddetto locus of control interno o esterno, è uno dei fattori più importanti per la salute mentale. La motivazione, ovvero l'energia diretta verso un obiettivo, svolge un ruolo importante nelle nostre scelte di vita e nella nostra capacità di apportare cambiamenti duraturi per mantenere la nostra salute. Tuttavia, i ricercatori hanno scoperto attraverso molti studi che quando le persone sono più autonomamente motivate, hanno maggiori probabilità di avere una buona salute mentale; al contrario, affidarsi passivamente a motivazioni esterne per ottenere qualcosa nella vita può essere estremamente dannoso. Ryan e Deci (2017) hanno suggerito che la tendenza a essere proattivi o passivi è largamente influenzata dalle condizioni sociali in cui siamo cresciuti. In una precedente pubblicazione, gli stessi autori (Deci e Ryan, 1985) descrivono che l'orientamento autonomo rappresenta il più alto grado di sviluppo, in quanto garantisce la possibilità di regolare il proprio comportamento in armonia con l'ambiente circostante e di ottenere una buona soddisfazione nelle relazioni interpersonali, oltre a un senso di autorealizzazione. Secondo la teoria dell'autodeterminazione, il perseguimento di obiettivi autonomi migliorerà il benessere perché questi obiettivi sono in linea con il proprio vero sé, le proprie preoccupazioni e i propri valori e quindi soddisfano i bisogni psicologici fondamentali. Al contrario, il perseguimento di obiettivi controllati riduce il benessere perché questi obiettivi non riflettono accuratamente gli interessi e i valori del sé più profondo e quindi è improbabile che soddisfino i bisogni psicologici fondamentali (Gillet et al., 2012). Allo stesso modo, Miquelon e Vallerand (2008) dimostrano che la motivazione autonoma è estremamente importante per la salute anche quando le persone si trovano ad affrontare delle sfide, perché consente agli individui di essere protetti dagli eventi stressanti, in quanto fornisce loro risorse psicologiche sufficienti, ovvero forme di coping più adattive. (Migliorini, Cardinali & Rania, 2019). La letteratura sottolinea inoltre che l'autonomia promuove l'interiorizzazione dei valori e la consapevolezza delle dinamiche intrapersonali e interpersonali e della loro relazione con il comportamento e la salute, in linea con l'approccio psicosociale (Williams e Deci, 1996).

Naturalmente non è bianco o nero, ma l'autodeterminazione potrebbe essere immaginata come un continuum ai cui estremi troviamo la motivazione intrinseca e la regolazione autonoma da un lato e la determinazione esterna del comportamento e della motivazione dall'altro (vedi Figura 1).

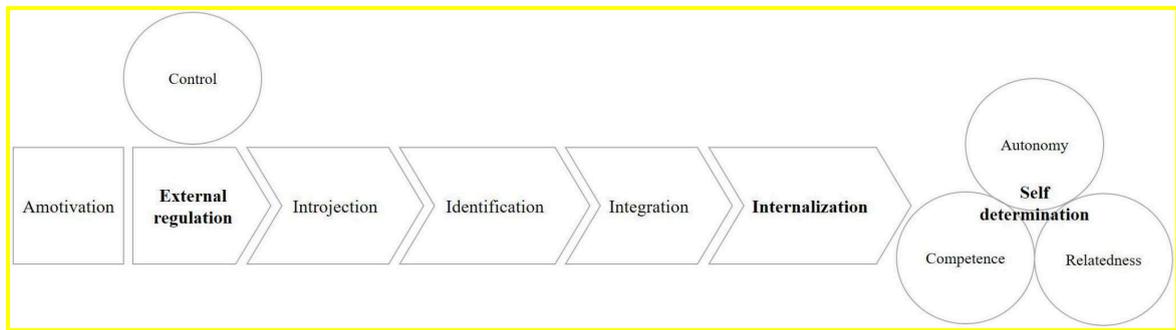


Figura 1 Processo di internalizzazione dell'SDL. Fonte: Migliorini, Cardinali & Rania, 2019

Tra i due poli, possiamo immaginare un processo di interiorizzazione della causalità, attraverso il quale l'individuo rende proprie le ragioni del comportamento che altri gli avevano inizialmente presentato.

Esistono quindi forme di regolazione puramente esterne (punizioni e ricompense) e forme di regolazione estrinseca più interiorizzate, come l'introiezione, i cui comportamenti sono guidati dalla dinamica della ricerca di approvazione, e l'identificazione, in cui i valori sono accettati consapevolmente e trasformati in elementi del sé (Grolnick et al., 1991; Vallerand e Bissonnette, 1992; Deci et al., 1994). Infine, il processo di integrazione organizza e rende congruenti le diverse identificazioni, rendendo possibile l'esperienza del sé come unità.

Poiché una pletera di studi di psicologia ha analizzato il chiaro impatto che l'autodeterminazione ha sulla salute mentale, dobbiamo comprendere il ruolo fondamentale della scuola nel favorire o ostacolare il benessere e la crescita personale dei bambini, promuovendo o inibendo l'autodeterminazione.

Maria Montessori aveva notato che ogni giovane individuo ha un proprio piano di costruzione che vuole sviluppare nel corso della sua vita. Se viene disturbato in questo processo, ad esempio dall'intervento o dall'istruzione degli adulti, il bambino se ne allontana sempre di più. La Montessori chiama queste interferenze "deviazioni", in quanto qualcosa ha allontanato il bambino dal suo percorso di sviluppo previsto, che sarebbe naturalmente portato a seguire, e se costante e ripetuto, questo può portare a cause fisiche o psicologiche di malattia.

Nella scuola convenzionale, l'autodeterminazione, e quindi il locus of control interno, è spesso soppressa o ridotta al minimo. Questa pratica si traduce in un grave danno per i bambini, poiché tali pratiche coercitive sono dannose per il loro benessere.

Questo è uno dei motivi per cui nell'Educazione Democratica l'attenzione si concentra innanzitutto sullo sviluppo delle competenze personali di base e delle abilità socio-emotive, anziché sulle abilità cognitive e sui risultati di apprendimento. L'Educazione Democratica permette ai bambini di trovare la loro motivazione interiore e li accompagna a costruire le loro competenze personali e sociali, per essere in grado di conoscere se stessi e fare le scelte che sono in linea con le loro preferenze.

Tuttavia, siamo arrivati ad aspettarci un alto grado di autorità da parte di amministratori, insegnanti, genitori, consigli scolastici e persino dal governo, eppure solo poche scuole hanno abbracciato il concetto di totale e assoluta libertà di scelta per gli studenti stessi. L'idea che un bambino abbia le capacità mentali ed emotive per prendere questo tipo di decisioni è difficile da commercializzare (Peramas, 2007).

L'autodeterminazione non solo è un fattore chiave per la salute mentale, ma è anche un fattore fondamentale per la salute fisica. Il flusso di studi sui benefici della natura e dell'apprendimento all'aperto è chiaro nel sottolineare che è fondamentale che i bambini possano muoversi, accompagnando il loro percorso di apprendimento con il movimento e non rimanendo ancorati a una scrivania per otto ore al giorno. L'autodeterminazione, e quindi la libertà dei bambini di muoversi nello spazio e di decidere autonomamente postura, spazio e movimenti, ha quindi un grande impatto anche sul benessere fisico dei bambini.

- **Processi di apprendimento:**

Da Rousseau a Spencer, passando per Dewey, Thoreau e Piaget, tutti ritenevano che l'apprendimento dovesse essere naturale. Sono stati spesi enormi lavori e riflessioni per cercare di far coincidere l'apprendimento in classe con la spontaneità dei bambini al di fuori di essa. Secondo l'interpretazione di Egan, il "santo graal del progressismo" è stato quello di scoprire metodi di insegnamento derivati e modellati sull'apprendimento senza sforzo dei bambini (Egan, 2002, p. 38). Sia la psicologia che l'educazione hanno cercato di lavorare su questo obiettivo (Peramas, 2007). Al contrario, la risposta che i pensatori dell'educazione democratica darebbero guardando a questi sforzi, è che non c'è modo migliore di imparare che permettere ai bambini di prendere il controllo del loro apprendimento.

Negli ultimi decenni, diverse ricerche neurobiologiche hanno confermato l'ipotesi alla base della tradizione educativa democratica praticata da oltre 100 anni: il legame emotivo con l'attività (di apprendimento), guidato dall'autodeterminazione e quindi dalla motivazione intrinseca, è sostanziale a livello fisiologico per attivare i neurotrasmettitori e gli isolatori necessari, e quindi per promuovere i processi di apprendimento a lungo termine. La convinzione che i bambini apprendano meglio con la libertà dalla coercizione è stata promossa già nelle Conferenze sui Nuovi Ideali

dell'Educazione (1914-37) che hanno creato gli elementi costitutivi degli approcci incentrati sul bambino nell'educazione moderna.

L'autodeterminazione come processo di apprendimento è chiamata apprendimento auto-diretto (o talvolta anche apprendimento autonomo, educazione auto-organizzata o auto-gestita). L'educazione auto-diretta è un'educazione che deriva dalle attività e dalle esperienze di vita auto-scelte dal discente; e l'Educazione Auto-Diretta (con le lettere maiuscole) si riferisce alla pratica deliberata in cui i giovani sono pienamente liberi di educare se stessi nei modi da loro scelti piuttosto che attraverso un curriculum forzato (Alliance for Self-Directed Education, 2021; Gray, 2017).

L'apprendimento autodiretto vede i bambini (e gli esseri umani in generale) come biologicamente e intrinsecamente motivati ad apprendere le lezioni della cultura in cui vivono¹. Nel corso della storia e nella maggior parte delle culture del mondo, gli esseri umani apprendono in modo autodiretto. Le abilità e le conoscenze necessarie per prosperare in questa società potrebbero essere diverse da quelle necessarie nelle società di cacciatori e raccoglitori, ma la scienza ci mostra che ci sono alcuni aspetti fondamentali dell'essere umano e caratteristiche specifiche della nostra specie. L'educazione autogestita lavora con, piuttosto che contro, questi fattori naturali. I bambini e i giovani sono aiutati a fare ciò che li interessa, a socializzare e giocare con bambini di età diverse secondo le loro scelte e a imparare immergendosi nelle loro comunità e con gli strumenti della loro cultura. L'apprendimento auto-diretto si basa sulla convinzione che l'apprendimento più efficace, duraturo e profondo avviene quando viene avviato e perseguito dall'allievo e che tutte le persone sono creative se si permette loro di sviluppare i propri talenti unici.

Gli studi hanno dimostrato che quando le persone decidono da sole cosa imparare, conservano l'argomento in modo significativamente migliore rispetto a quando è qualcun altro a stabilire cosa devono imparare. Questo è ciò che Deci e Ryan (2002) hanno definito "*Il paradosso del risultato: Più si spinge, più si peggiora*".

La motivazione esterna è necessaria solo quando è qualcun altro a stabilire cosa lo studente deve imparare. Nell'istruzione convenzionale gli insegnanti tendono a lavorare sulla motivazione estrinseca, utilizzando un sistema di premi e punizioni. Questo ha portato al cosiddetto "apprendimento bulimico", in cui i contenuti accademici vengono recepiti sotto pressione (spesso sviluppando anche un rifiuto emotivo nei confronti dell'"apprendimento" e della cultura) e "sputati"

¹ Per ulteriori informazioni, vedere De Beer, J. Mentz E. (2016) e Gray, P (2009).

solo ai fini dei risultati dei test, e non rimangono utilizzabili a lungo termine, come gli studi sulla ripetizione dei test hanno confermato anche in periodi di tempo sorprendentemente brevi e anche guardando ai buoni risultati dei primi test. L'apprendimento bulimico crea un ambiente in cui gli studenti sono costretti a memorizzare informazioni con scarsa attenzione alla conservazione a lungo termine delle conoscenze e delle abilità necessarie per esercitarle con competenza (Bensley RJ, Ellsworth T., 1992; Nelson CE., 2010). La salute fisica e mentale degli studenti è compromessa dalla pressione insita nell'apprendimento bulimico, con esiti educativi caratterizzati dal lamento degli studenti di essere impreparati e di "non sapere nulla". Come pratica educativa, l'apprendimento bulimico è tanto malsano quanto lo è il suo nome per il corpo.

Questi fattori determinano la scelta delle scuole democratiche di concentrarsi sulla motivazione interna piuttosto che su quella esterna. Quando gli studenti determinano il proprio curriculum, la motivazione esterna non è necessaria. Nell'educazione democratica, la motivazione esterna è quindi sostituita da quella interna.

Quando si parla di apprendimento auto-diretto, l'educazione democratica non si riferisce all'educazione permissiva "senza regole" come il cosiddetto "laissez faire". L'educazione democratica richiede una struttura chiara, un insieme di regole decise insieme e la presenza degli adulti come guide per l'apprendimento auto-diretto e per stimolare la curiosità e innescare la motivazione interna negli studenti. Il grado di "auto-direzione" e di autonomia varia poi da una scuola democratica all'altra. Ma in ogni scuola c'è un equilibrio tra la libertà individuale e le esigenze degli altri e dell'intera comunità.

Esiste un'ampia gamma di esempi di bambini di scuole democratiche che dimostrano come funziona la motivazione intrinseca. Alcuni di questi sono, ad esempio, i resoconti di come i bambini imparano nella scuola di Sudbury Valley, che è possibile trovare nel sito web della SVS, o la ricerca presentata da Peter Gray sugli ex alunni della scuola di Sudbury (si veda ad esempio Gray, P. & Chanoff, D. 1986).

Il passaggio da un'educazione diretta dall'esterno a un'educazione autodeterminata rappresenta un cambiamento di paradigma nell'educazione. Questo cambiamento non comporta solo un cambiamento negli studenti. Infatti, avendo la maggior parte degli adulti vissuto una biografia accademica di educazione diretta e coercitiva, spesso l'applicazione dell'educazione autodiretta porta gli adulti a mettere in discussione se stessi e le regole sociali che hanno costruito intorno all'educazione. Poiché non siamo stati educati alla messa in discussione dello status quo o all'auto-riflessione critica, questo processo di "unschooling" o "unlearning" mentale, per comprendere i cambiamenti necessari e confidare veramente nella capacità dei bambini di

autodeterminarsi e di auto-organizzare i propri processi di apprendimento, è spesso un compito difficile per molti adulti, pedagogisti e insegnanti.

Uno dei tipici esempi di difficoltà affrontate dagli adulti cresciuti in un sistema scolastico tradizionale (e quindi dagli insegnanti e dai pedagogisti) è quello di dover comprendere che il gioco libero è un bisogno etologico dei bambini e dei più piccoli per il loro sano sviluppo.

Lasciare che i bambini e i ragazzi giochino non significa quindi trascurare il loro apprendimento, ma permettere loro di sperimentare il mondo, sviluppare interessi e competenze intrinseche, imparare a prendere decisioni, risolvere problemi, esercitare l'autocontrollo, seguire le regole, imparare a regolare le proprie emozioni, imparare ad andare d'accordo con gli altri come pari e provare gioia. Grazie a tutti questi effetti, il gioco promuove la salute mentale e quindi favorisce l'apprendimento²

PROCESSI COMUNITARI DEMOCRATICI:

Questo secondo aspetto dell'educazione democratica è legato alla vita sociale e interpersonale della scuola: nell'educazione democratica ogni persona ha voce e voto, non solo per le questioni personali, ma anche per i processi decisionali della comunità. La possibilità per i bambini di avere voce in capitolo nelle decisioni che riguardano la scuola ha profonde conseguenze a diversi livelli, che verranno spiegate qui di seguito:

- **Comunità di pari:** Offrire a bambini e ragazzi l'opportunità di partecipare al processo decisionale della loro scuola non ha solo un impatto sulla struttura dei processi comunitari. Influisce direttamente sul modo in cui tutti gli attori della scuola si relazionano tra loro, creando rapporti di fiducia.

Nell'educazione convenzionale i bambini crescono in strutture gerarchiche e il più delle volte non hanno altra scelta se non quella di obbedire all'autorità degli adulti, senza che vengano loro offerte opzioni significative per cambiare la loro realtà.

Questa asimmetria è già stata rappresentata mostrando il discorso del politico e filosofo progressista belga Pitseys (2014) nell'introduzione. Egli sostiene infatti che il fondamento della scuola è l'asimmetria tra chi sa e chi non sa, e che essa non può essere un'istituzione democratica, perché i suoi destinatari, i bambini, non sono ancora cittadini a pieno titolo. Pertanto, non possono essere considerati uguali. Questa impostazione asimmetrica, tuttavia, insegna ai bambini a essere piuttosto passivi nell'accettare le regole di una persona superiore che decide tutto per loro. In una situazione del genere, il messaggio di fondo inviato ai bambini è che non sono abbastanza affidabili

² per maggiori informazioni si veda Gray P. 2011

per prendere qualsiasi decisione. Ciò si traduce, a lungo andare, in una mancanza di fiducia in se stessi e negli altri e nell'incapacità di partecipare e di essere una mente attiva e indipendente.

Al contrario, nell'educazione democratica la fiducia nei bambini è considerata un elemento chiave. L'educazione democratica si basa quindi su una comunità di pari, non c'è gerarchia tra insegnanti e studenti, ma solo ruoli diversi. I bambini sono visti come esseri umani che meritano lo stesso rispetto, attenzione e cura degli adulti. Nelle scuole democratiche, ai bambini viene quindi offerta la possibilità di esprimersi su tutte le questioni che li interessano e sulle quali hanno le competenze per decidere.

Partecipazione democratica e valori:

Abbiamo visto in precedenza che, come diritto fondamentale di cittadinanza (collegato quindi alla discussione sui diritti umani), la partecipazione è definita come "Il processo di condivisione delle decisioni che riguardano la propria vita e la vita della comunità in cui si vive" (Hart, 1992). Secondo Hart, non dobbiamo aspettarci che i giovani diventino improvvisamente cittadini impegnati all'età di 16, 18 o 21 anni, senza aver fatto esperienza di cosa significhi usare la propria voce, organizzarsi e influenzare la propria vita. Ciò significa che la comprensione della partecipazione democratica, la fiducia e la competenza nella partecipazione possono essere acquisite solo gradualmente attraverso la pratica, che deve essere incorporata nell'apprendimento³. Storicamente, la discussione su educazione e democrazia è stata affrontata per la prima volta da John Dewey, il quale riteneva che senza un'educazione che permettesse di comprendere sia la nostra libertà che la nostra responsabilità nei confronti degli altri, la democrazia non può né svilupparsi né durare, e quindi riteneva che l'obiettivo dell'educazione dovesse essere orientato a preparare i giovani a partecipare pienamente e attivamente a tutti gli aspetti della vita democratica, promuovendo la capacità di pensare criticamente, il senso di efficienza e il desiderio di partecipare attivamente alla vita politica. Questa concezione dell'educazione come agente attivo che dà forma alla politica esiste già in alcuni scritti post-strutturali sull'educazione (ad esempio, Ellsworth, 1989; Lather, 1991, Britzman, 2006; Biesta, 2006; 2010, per citarne solo alcuni). Questo porta a quella che potrebbe essere definita una forma educativa della politica, o una forma politica dell'educazione nella filosofia educativa, ed è ciò che chiamiamo educazione democratica. Sebbene non esista ancora un'ampia consapevolezza dell'importanza e della necessità di queste concezioni dell'educazione per la pratica di "prenderci cura del futuro" in tempi cosmopoliti e complessi (Osberg, 2010), l'educazione democratica pone al centro delle sue preoccupazioni la cura del futuro delle nostre democrazie.

Queste competenze di base della cittadinanza sono fondamentali per vivere in una società democratica. Già nel 2008, il Libro bianco del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale osservava

³ Per maggiori informazioni si veda Licht, Massini, Pateraki e Scimeca, 2019.

che le competenze che i cittadini devono acquisire per partecipare efficacemente a una cultura della democrazia non si acquisiscono automaticamente, ma devono essere apprese e praticate, e l'istruzione è il veicolo principale per questo apprendimento: preparare gli individui alla vita come cittadini democratici attivi, sostenere gli studenti nell'acquisizione delle competenze necessarie per partecipare efficacemente ai processi democratici e al dialogo interculturale. Analogamente, il documento del Consiglio d'Europa "Competenze per la cultura democratica" (2016) ritiene che un sistema educativo che doti le persone di tali competenze metta gli studenti in condizione di diventare partecipanti attivi nei processi democratici e nel dialogo interculturale, ma che conferisca anche agli studenti la capacità di funzionare come agenti sociali autonomi in grado di scegliere e perseguire i propri obiettivi nella vita. Nonostante la teoria, come ha notato Derry Hannam (2001) "c'è ancora una preoccupazione politica mondiale per il fatto che molti giovani hanno scarso interesse o conoscenza dei loro sistemi democratici di governo, e il loro impegno nelle comunità locali sembra piuttosto basso. Anche coloro che hanno interesse o conoscenza sembrano avere una fiducia incerta nella capacità dei loro sistemi o nell'integrità dei loro politici di lavorare per un cambiamento positivo. Potenzialmente questo fornisce un terreno pericolosamente fertile per la xenofobia, il razzismo e la demagogia nazionalistica". Casi potenti come i "Venerdì del futuro" dimostrano tuttavia che le giovani generazioni si mobilitano ancora e si interessano alle cause pubbliche. È evidente dalle principali indagini sull'educazione alla cittadinanza che un'educazione alla democrazia di successo deve essere almeno in parte esperienziale. Le strutture e le pratiche democratiche devono essere modellate nella vita quotidiana degli studenti nelle loro classi e scuole, e gli insegnanti devono essere dotati di una serie di competenze per aiutare a insegnare agli studenti come vivere insieme, come cittadini democratici in società diverse. In questo senso, gli Stati membri devono ancora introdurre nelle classi aspetti più esperienziali che consentano agli studenti di praticare la democrazia, come già osservato nel documento del Consiglio d'Europa "Competence for Democratic Culture" (2016).

Le scuole democratiche offrono agli studenti la possibilità di partecipare al processo decisionale. Il grado di coinvolgimento e l'organizzazione delle procedure decisionali variano da una scuola all'altra. Ciò che è comune è che i bambini vengono incoraggiati a parlare, ad avere un impatto sulle cose che contano per loro, a saper argomentare e difendere i propri pensieri, ad ascoltare gli altri e a trovare un accordo.

Per questo motivo le scuole democratiche si basano sulla convinzione socio-politica che avere pieni diritti democratici durante l'infanzia sia il modo migliore per diventare un adulto che si trovi a suo agio nel funzionamento di una democrazia. In questo ambiente i bambini si abituano alla libertà e alla responsabilità allo stesso tempo. Imparano fin da piccoli a essere coinvolti nel processo decisionale comune e a collaborare in modo solidale attraverso la partecipazione democratica

diretta. Imparano a prendersi cura di sé e degli altri. Imparano a parlare e ad ascoltare, a trovare soluzioni e accordi. Imparano che la convivenza richiede tutta una serie di strumenti e tecniche per garantire pari diritti e giustizia, e che questi sistemi devono essere rivisti e adattati continuamente. Vivere la democrazia, tuttavia, non significa solo decidere insieme. Si tratta di preservare l'integrità e la dignità. Di rispetto ed empatia. Di solidarietà e cooperazione. Di ricchezza e benessere individuale e collettivo.

Questa breve descrizione delle caratteristiche principali dell'educazione democratica potrebbe non essere esaustiva per rappresentare la varietà e la ricchezza di questo approccio, ma potrebbe almeno fornire una panoramica generale del ragionamento alla base delle scelte di educazione democratica.

2.3. Definizioni di educazione democratica

Nel paragrafo precedente abbiamo fornito una descrizione dei due elementi fondamentali che definiscono l'educazione democratica: l'apprendimento auto-diretto e il processo decisionale condiviso. Mantenendo questi due elementi come elementi centrali e pilastri dell'educazione democratica, sappiamo che esistono diversi modi in cui questi due aspetti vengono praticati nelle scuole democratiche, tanto che tra gli esperti di educazione democratica si dice comunemente che esistono tanti modelli di educazione democratica quante sono le scuole democratiche esistenti. Forse è un'esagerazione, ma suggerisce che quando ci si avvicina a questa filosofia è di fondamentale importanza considerare che, poiché le decisioni vengono prese in ogni scuola, da un collettivo diverso di persone (bambini e adulti), l'impostazione della scuola e le regole di base possono variare ampiamente a seconda delle diverse decisioni prese, purché vengano rispettati i due principi fondamentali.

Le scuole possono prendere molte decisioni diverse in relazione a cose che non riguardano "il nucleo dell'educazione democratica", tuttavia, per essere definita democratica, la scuola deve avere i due pilastri principali: l'apprendimento auto-diretto e l'auto-governo. Le scuole di solito si differenziano per il modo in cui strutturano e hanno (o non hanno) un programma con attività offerte dagli insegnanti, o per il grado di partecipazione e coinvolgimento dei genitori, o per il modo in cui prendono decisioni insieme, ma non se prenderanno decisioni insieme o se lasceranno che siano i bambini a scegliere cosa imparare.

Quella che segue è una piccola raccolta di diverse definizioni raccolte da un gruppo di lavoro internazionale su una Teoria delle scuole democratiche, avviato nel 2020 e fornito da Gabriel Groiss. Questa raccolta esemplifica la difficoltà di trovare una formulazione comune, ma mostra che le diverse proposte cercano di esprimere lo stesso spirito di convinzioni comuni: portare i diritti umani nell'educazione.

DEFINIZIONE	FONTE
<p>Scuole (organizzazioni e individui in tutto il mondo) che sostengono ideali quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rispetto e fiducia nei confronti dei bambini - parità di status tra bambini e adulti 	<p>Questa definizione definisce chi può essere membro dell>IDENetwork. È stata creata da David Gribble (Sand School) alcuni anni dopo la prima conferenza IDEC del 1993.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - responsabilità condivisa - libertà di scelta dell'attività - una gestione democratica da parte dei bambini e del personale insieme, senza riferimento a una guida o a un sistema presunto superiore 	https://www.idenetwork.org/index.php/about/what
<p>"I diversi partecipanti all'Educazione Democratica sono uniti nel sostenere lo spirito della Dichiarazione dei Diritti Umani e della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e nell'implementare questo come quadro primario per le pratiche quotidiane in tutti gli ambienti di apprendimento".</p>	<p>IDEC 2002 in Nuova Zelanda. Si trova sul sito web di IDENetwork: http://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education</p>
<p>"Riteniamo che, in qualsiasi contesto educativo, i giovani abbiano il diritto di decidere individualmente come, quando, cosa, dove e con chi apprendere, di avere una partecipazione paritaria al processo decisionale su come le loro organizzazioni - in particolare le loro scuole - sono gestite, e quali regole e sanzioni, se necessarie".</p>	<p>13a Conferenza internazionale sull'educazione democratica (IDEC) 2005 Berlino, Germania www.idec2005.org</p>
<p>Uno spazio sociale che soddisfa i seguenti criteri può essere definito Scuola Democratica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fondamenta solide in una cultura dei valori di uguaglianza e responsabilità condivisa. (Il rispetto genera rispetto. La fiducia genera fiducia. La compassione genera compassione. La tolleranza genera tolleranza. L'ascolto genera ascolto). - Un processo decisionale collettivo in cui tutti i membri della comunità, indipendentemente dall'età o dallo status, hanno voce in capitolo su decisioni importanti come le regole della scuola, i programmi, i progetti, l'assunzione di personale e persino le questioni di bilancio. - Scoperta autogestita; gli studenti scelgono cosa imparare, quando, come e con chi impararlo. L'apprendimento può avvenire all'interno o all'esterno della classe, attraverso il gioco e lo studio tradizionale. La chiave è che l'apprendimento segua la motivazione intrinseca degli studenti e persegua i loro interessi". 	<p>IDEC / EUDEC 2005 Berlino https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/</p>
<p>"L'educazione democratica è un approccio educativo fondato sul rispetto per la dignità umana e per i diritti e su un'interpretazione ampia dell'apprendimento, in cui gli studenti hanno la libertà di organizzare le loro attività quotidiane, e in cui vi sia uguaglianza e democrazia decisionale.</p>	<p>Bennis, Dana M.; Graves, Isaac R. (a cura di): Il Direttorio dell'educazione democratica, p.8., 2006</p>

tra gli studenti e il personale".	
"Una scuola democratica è uno spazio socio-culturale in cui i diritti individuali sono protetti all'interno di una coesistenza rispettosa all'interno di processi comunitari democratici, in modo che lo sviluppo e l'apprendimento autodeterminati siano possibili, per la singola persona come per l'intero gruppo".	Una delle proposte su cui il gruppo stava lavorando in un documento interno del 2021.
L'educazione democratica è un tipo di educazione formale organizzata in modo democratico, in modo che gli studenti possano gestire il proprio apprendimento e partecipare alla gestione della scuola".	https://en.m.wikipedia.org/wiki/Democratic_education

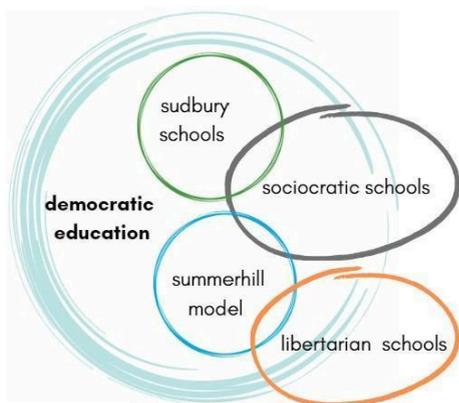
2.4 Modelli di educazione democratica

Anche se la definizione stessa di educazione democratica è ampia, ci sono alcune categorie che aiutano a orientare e posizionare una scuola all'interno della varietà di sfumature dell'approccio all'educazione democratica.

In passato, la letteratura tendeva a riunire queste forme di educazione, chiamandole spesso approcci libertari o liberi. Ciò è stato spiegato da Colin Ward, quando ha sottolineato che "Il manipolo di persone che ha cercato di mettere in pratica le proprie idee di educazione 'libera' è sempre stato così assediato dalla divertita ostilità del sistema educativo istituzionalizzato da un lato e dalla stampa popolare dall'altro [...] che ha teso a serrare i ranghi e a minimizzare le proprie differenze. (Ward 1990: 15)".

Tuttavia, nel movimento dell'Educazione Democratica ci sono diverse tendenze e interpretazioni che producono impostazioni scolastiche molto diverse.

Nella figura sottostante, si può vedere un tentativo di cogliere alcuni dei principali approcci all'educazione democratica in Europa.



Una delle più note è la distinzione utilizzata per descrivere due tendenze interpretative di questo approccio secondo le due vecchie e famose scuole che rappresentano due modelli diversi.

Il primo modello è quello di **Summerhill**. Summerhill fu creata da A. S. Neill nel 1921, come scuola che seguiva il suo principio educativo di dare libertà ai bambini e al personale attraverso una gestione democratica. Summerhill è un collegio e una scuola diurna per l'istruzione primaria e secondaria in Inghilterra. La scuola si basa sul principio di Neill "libertà, non licenza": "Una scuola libera non è un luogo in cui si possono calpestare gli altri. È un luogo che riduce al minimo gli elementi autoritari e massimizza lo sviluppo della comunità e l'attenzione per gli altri. Fare questo è un affare complicato." (Bull, 1970).

Come nella maggior parte delle scuole democratiche, le lezioni sono facoltative e gli alunni sono liberi di scegliere cosa fare del loro tempo. Oltre ad avere il controllo del proprio tempo, gli alunni possono partecipare alla comunità autogestita della scuola. Due volte alla settimana si tengono riunioni scolastiche in cui alunni e personale hanno voce in capitolo nelle decisioni che riguardano la loro vita quotidiana, discutendo di questioni e creando o modificando le leggi scolastiche.

A Summerhill le lezioni sono volontarie e i bambini possono quindi scegliere se frequentare o meno senza l'aiuto di adulti. Sebbene la maggior parte degli studenti partecipi, a seconda dell'età e delle motivazioni, i bambini scelgono se andare di loro spontanea volontà e senza la costrizione degli adulti. (Richard, 2013).

A Summerhill tutti i bambini hanno la libertà di scegliere cosa fare, ma il personale adulto - quando discute di tutti i nuovi bambini - può proporre e votare interventi, se necessario, durante le riunioni del personale. L'obiettivo dell'intervento è quello di aiutare quei bambini che possono avere problemi che interferiscono con la loro libertà di scelta (ad esempio, paura delle aule, timidezza nell'imparare di fronte agli altri, mancanza di fiducia). Gli interventi si basano su "un buon insegnamento, utilizzando approcci multisensoriali e individualizzati in base alle esigenze del bambino" come modalità principale per aiutare i

bambini a superare i problemi di apprendimento, negoziando, con i bambini, il loro apprendimento (Summerhill, 2019).

Il personale si riunisce almeno due volte alla settimana per discutere di questioni; quelle rilevanti per la comunità saranno portate a una riunione comunitaria. I bambini possono partecipare a queste riunioni quando lo chiedono, ma viene chiesto loro di andarsene quando si parla di singoli studenti, per mantenere la loro privacy.

Sebbene Neill fosse più interessato allo sviluppo sociale dei bambini che a quello accademico, Summerhill presenta comunque alcune importanti differenze nell'approccio all'insegnamento. I bambini non sono divisi per età, ma vengono raggruppati in base al loro interesse o al livello di comprensione di una determinata materia. Non è raro, quindi, che alunni di età molto diverse frequentino lo stesso corso. Questa struttura riflette la convinzione che i bambini debbano progredire al proprio ritmo, piuttosto che dover raggiungere uno standard prefissato entro una certa età.

Ciò che differisce sensibilmente dal metodo Summerhill rispetto ad altri approcci sono due caratteristiche:

1. A Summerhill le classi sono piuttosto tradizionali e hanno una serie fissa di lezioni offerte agli studenti. Neill non mostrava interesse per la pedagogia d'aula ed era interessato soprattutto alla felicità degli studenti, per cui non esistevano metodi d'aula distintivi di Summerhill. Negli ultimi anni la situazione è cambiata, dando maggiore importanza alla qualità dei corsi e al profilo degli insegnanti, ma ciò che rimane è che c'è ancora un'offerta prestabilita di corsi e attività da parte dello staff che gli studenti possono frequentare. Questo, come vedremo, è un approccio opposto rispetto al Modello Sudbury.

2. A Summerhill la maggioranza degli studenti è composta da studenti residenziali. Questo non solo per ragioni pratiche (per accogliere i bambini internazionali), ma anche per la convinzione di Neill che i bambini possano essere veramente se stessi se separati dall'ansia e dalle proiezioni dei genitori. Si tratta quindi di una posizione che si differenzia sensibilmente da altre comunità scolastiche democratiche, gestite principalmente dai genitori.

Il secondo modello che è interessante citare per contrasto è il **Modello Sudbury**. Qui non esiste una pianificazione prestabilita da parte dello staff, e le attività e le lezioni sono organizzate e portate avanti attraverso un processo di co-costruzione insieme a partire dall'iniziativa dello studente.

Il modello scolastico Sudbury trae origine dalla Sudbury Valley School, fondata nel 1968 a Framingham, Massachusetts. Sebbene non esista una definizione formale o regolamentata di scuola modello Sudbury,

oggi ci sono più di 60 scuole che si identificano con la Sudbury in tutto il mondo e che operano come entità indipendenti. Nelle scuole Sudbury, gli studenti - solitamente nella fascia d'età K-12 - hanno la completa responsabilità della propria istruzione e la scuola è gestita da una democrazia diretta in cui gli studenti e il personale sono cittadini alla pari.

Nelle scuole di Sudbury gli studenti imparano principalmente come sottoprodotto dell'esperienza ordinaria piuttosto che attraverso i corsi. Tenendo presente la libertà di scelta (decidere cosa imparare) che è comune a tutte le scuole democratiche, mentre in alcune scuole democratiche può esserci un programma, con diverse attività tra cui scegliere, e alcune di esse sono spesso suggerite dagli adulti, nei modelli di Sudbury non c'è un syllabus educativo predeterminato, un curriculum o un'istruzione standardizzata. Non ci sono lezioni proposte agli studenti, a meno che non richiedano che uno staff di adulti prepari per loro una lezione. Secondo il modello, la presenza e la guida di un insegnante non sono necessarie. Il libero scambio di idee e la libera conversazione e interazione tra le persone forniscono un'ampia esposizione ad aree che possono rivelarsi rilevanti e interessanti per gli studenti.

Le scuole di Sudbury considerano la piena responsabilità dell'istruzione degli studenti che si traduce nel fatto che l'unica persona che progetta ciò che uno studente imparerà è lo studente stesso. Fanno eccezione i casi in cui uno studente chiede una classe particolare o organizza un apprendistato. Come tutte le scuole democratiche, le scuole di Sudbury non confrontano o classificano gli studenti: la scuola non richiede test, valutazioni o trascrizioni. Gli studenti più grandi imparano da quelli più giovani e viceversa. La presenza di studenti più grandi fornisce modelli di ruolo, sia positivi che negativi, agli studenti più giovani.

Essendo il modello Sudbury, il più radicale se vogliamo, è stato anche oggetto delle maggiori critiche.

La prima critica riguarda il suo punto di vista fortemente individualista. Wilson, in particolare, ha sottolineato in più articoli (2016 e 2017) che il modello scolastico di Sudbury è profondamente intriso di discorsi neoliberali di automotivazione, imprenditorialità e nozioni individualistiche di successo, con pericolose conseguenze individualistiche sulla socializzazione di alcuni bambini e difficoltà a promuovere un senso collettivo di responsabilità sociale (ibidem, 2016). Lo stesso autore, in uno studio etnografico del 2017, ha ritenuto che, nonostante gli operatori si siano posizionati in opposizione alle politiche e alle pratiche neoliberali delle scuole pubbliche, al microlivello dell'interazione di routine nelle scuole, il neoliberalismo si è presentato attraverso discorsi di meritocrazia e scelta, autonomia individuale e istruzione come bene privato.

Questi resoconti sono tuttavia in tensione con la ricerca intrapresa da Gray e da altri studiosi che si sono diplomati alla scuola di Sudbury. Secondo i loro risultati, "i diplomati hanno riferito che, per quanto riguarda l'istruzione superiore e la carriera, la scuola li ha avvantaggiati consentendo loro di sviluppare i propri interessi e promuovendo tratti come la responsabilità personale, l'iniziativa, la curiosità, la capacità di

comunicare bene con le persone a prescindere dallo status e il continuo apprezzamento e la pratica dei valori democratici". (Gray & Chanoff, 1986).

In secondo luogo, è criticato anche da chi ritiene che questo modello non permetta agli studenti di uscire dalla loro zona di comfort e non offra loro una quantità sufficiente di stimoli. I sostenitori di questa critica provengono da approcci scolastici tradizionali e da approcci di educazione democratica. Questi ultimi sono più inclini a praticare il modello Summerhill. La discussione pedagogica tra i due modelli, associati a due diverse correnti di pensiero, è legata alla questione se i bambini abbiano bisogno di offerte dirette da parte degli adulti, o se questo condizionerebbe già la loro creatività, iniziativa e responsabilità, abituandoli al fatto che qualcuno offrirà sempre qualcosa da fare.

Queste sono le categorie spesso usate oggi nelle discussioni sull'educazione, anche se non hanno criteri chiaramente definiti, e sono la distinzione all'interno della categoria Educazione Democratica/Apprendimento Autogestito in due tendenze per lo più usate solo da esperti addetti ai lavori nelle conversazioni tra di loro.

Tra le scuole democratiche esiste anche una gamma molto varia di modi di organizzare le strutture e i sistemi giuridici, che divergono su concetti e strumenti quali: democrazia diretta o rappresentativa, con modelli emergenti come la sociocrazia; assemblee generali in combinazione con diverse commissioni e sotto-circoli.

Una categoria sempre più popolare è il **modello sociocratico**. La sociocrazia è una forma di *governance* che offre modi efficaci per condividere il potere. L'obiettivo della sociocrazia è fornire un quadro di riferimento per includere tutte le voci all'interno di un'organizzazione nel processo decisionale, al fine di "rispettare l'uguale valore delle persone" (Buck & Villines, 2007, p. 29) e garantire che "nessuno venga ignorato" (Rau & Gonzales, 2018, p. 3).

Quando parliamo di Sociocrazia intendiamo il metodo SCM (Sociocratic Circle-organisation Method), che ha avuto origine nella De Werkplaats Kindergemeenschap, una scuola di ispirazione quacchera fondata nel 1926 da Kees Boeke e Beatrice Cadbury nei Paesi Bassi. Da allora si è diffusa dai Paesi Bassi in tutto il mondo.

L'SCM funziona correttamente in un'organizzazione quando vengono rispettati i seguenti quattro principi: democrazia diretta basata sul consenso organizzata in circoli tematici, ogni due circoli sono collegati tra loro da un doppio legame, la distribuzione di compiti e funzioni avviene tramite elezioni sociocratiche "aperte".

La sociocrazia è attualmente utilizzata in decine di scuole democratiche in tutto il mondo, con la partecipazione congiunta di studenti, insegnanti e personale al processo decisionale (Osorio & Shread, 2021), e in altri contesti educativi informali. È utilizzata anche nei parlamenti dei bambini in India, con

rappresentanti di età compresa tra i 6 e i 18 anni in migliaia di gruppi federati a livello di quartiere, città, stato e nazione (John, 2021; Ravi, 2020).

Va notato che, nonostante molte scuole democratiche adottino un sistema decisionale sociocratico, non tutte le scuole sociocratiche sono scuole democratiche. Questo perché alcune scuole sociocratiche applicano la sociocrazia solo nella cerchia degli insegnanti, dei genitori e dell'amministrazione, ma non in quella dei bambini. Alcune scuole non iniziano a implementare la sociocrazia con i bambini, perché pensano che sia un processo lungo che inizia prima di tutto con gli adulti. Una volta che gli adulti hanno una forte comprensione della *governance* dinamica, possono aprire questo metodo ai bambini. Alcune scuole sociocratiche includono i bambini nella struttura sociocratica, ma la loro sfera decisionale (dominio) è limitata a decisioni pratiche e marginali (ad esempio, dove andare in gita scolastica), ma non può essere estesa all'apprendimento. Pertanto, alcune scuole sociocratiche non applicano l'apprendimento auto-diretto e non possono essere definite democratiche.

Infine, un'altra categoria che, ad eccezione dell'Italia e della Spagna, è ampiamente dimenticata è il **modello delle scuole libertarie**. Il modello libertario è uno dei più antichi esistenti, ancorato alle tradizioni anarchiche del pensiero e agli esperimenti storici di scuola radicale de La Ruche in Francia e della Scuola Moderna di Ferrer in Spagna e negli Stati Uniti. Le scuole libertarie si preoccupano di incoraggiare l'indipendenza e l'autosufficienza all'interno di un approccio politico radicale.

Sebbene molti scrittori, tra cui Smith (1983), Shotton (1993) e Spring (1975) abbiano incluso l'educazione democratica e l'educazione anarchica sotto il più ampio ombrello dell'"educazione libertaria", esiste una differenza significativa tra le due. Come già sottolineato da Suissa (2006) nella sua brillante analisi dell'educazione anarchica, la differenza va ricercata non tanto nella pratica pedagogica, quanto nelle idee e nelle motivazioni sostanziali che ne sono alla base. C'è una differenza significativa tra le prospettive filosofiche e politiche alla base di queste due correnti di pensiero.

In primo luogo, i pedagogisti anarchici sono per lo più impegnati a minare lo Stato creando forme alternative di organizzazione e relazioni sociali, ritenendo che la scuola, e l'istruzione in generale, siano un aspetto prezioso del progetto di cambiamento sociale. Le scuole democratiche, al contrario, si preoccupano dei miglioramenti sociali, ma non vogliono cambiare radicalmente il sistema politico.

In secondo luogo, e derivato dal primo, le scuole democratiche tendono a essere politicamente neutrali e a non trasmettere ai bambini alcun principio sostanziale. Le scuole democratiche si considerano uno spazio neutrale dove tutto è discutibile e ognuno può formarsi le proprie idee. D'altro canto, le scuole libertarie sostengono la necessità di un processo continuo di educazione morale accanto alla funzione educativa delle istituzioni sociali gestite secondo principi anarchici, quindi l'importanza di trasmettere ai bambini un'educazione politica. Come ha notato Suissa (2006), gli anarchici nelle scuole erano "teoricamente vaghi

sulla questione del ruolo dell'educazione nella transizione verso la società anarchica" e non ponevano una forte enfasi su questo punto. Attraverso un'analisi delle pratiche delle scuole libertarie italiane in Italia (che sarà analizzata in dettaglio nel prossimo capitolo) potremmo dire lo stesso. Tuttavia, abbiamo potuto notare che, in uno spettro che va dalla libertà personale alla comunità, alcuni esperimenti di scuola democratica (come quello di Sudbury) tendono a porre fortemente l'accento sul rispetto dell'individuo, mentre le scuole libertarie sono sempre molto attente alla costruzione di relazioni sociali e di uno "spirito comunitario".

Sicuramente, l'approccio libertario ha i maggiori punti in comune con quella che è stata considerata la pedagogia critica, nel suo approccio emancipatorio. Nati dalla scuola di Francoforte di orientamento marxista, gli scritti di Antonio Gramsci e Paulo Freire - tra gli altri - sono tutti dedicati a perseguire l'uguaglianza e la trasformazione sociale, preoccupandosi dei deficit dei sistemi aggregativi e liberali in quanto riproducono la disuguaglianza e le relazioni di potere esistenti. I pedagogisti critici, così come gli educatori libertari, considerano la scuola come un luogo di trasformazione sociale. L'educazione non è quindi concepita come neutrale, ma piuttosto è impegnata nel valore dell'uguaglianza che è alla base delle richieste etiche degli educatori critici democratici. L'obiettivo finale della pedagogia critica può variare leggermente dall'oggetto politico finale, essendo la prima impegnata principalmente a smantellare le classi sociali mentre la seconda si concentra maggiormente sullo Stato e sull'autorità in generale, ma entrambe mirano a raggiungere l'emancipazione personale e collettiva degli studenti e la trasformazione della loro realtà sociale (Brant Edwards, 2010). Allo stesso modo, entrambi vedono le scuole e l'istruzione come gruppi sociali potenzialmente emarginati e l'emancipazione e la solidarietà tra questi gruppi sono concepite come un requisito per concretizzare la trasformazione sociale (Sibbett, 2016; Stevenson, 2010).

Come ha sottolineato Sant (2019), sono state sollevate preoccupazioni da parte degli studiosi liberali sui pericoli e sulla legittimità degli educatori democratici che "entrano in classe con obiettivi politici preformulati" il cui scopo "non è quello di far emergere il pensiero indipendente degli studenti (. . .) ma di alterare i modi di pensare degli studenti per conformarli a una nozione preconcepita di ciò che costituisce il pensiero critico" (Freedman, 2007, p. 444). Attingendo all'analisi post-strutturalista, gli studiosi agonisti e partecipativi hanno messo in discussione i presupposti universalistici e razionalistici alla base del discorso sull'educazione democratica critica (Hantzopoulos, 2015; Pearl & Knight, 2010). Pearl e Knight (2010) scrivono: "I pedagogisti critici rivendicano una verità; dopo averla definita, la impongono agli altri. In una democrazia, la verità è determinata attraverso un dibattito aperto e approfondito di opinioni opposte" (p. 246).

2.5. Caratteristiche tipiche dell'educazione democratica

Le assemblee e i circoli di risoluzione dei conflitti

Le scuole democratiche vogliono fornire un quadro che garantisca la sicurezza fisica, psicologica ed emotiva di ogni persona che fa parte della scuola (studenti e adulti).

Due organi sono normalmente al centro del funzionamento democratico delle scuole e per garantire il benessere e il rispetto di tutti i membri della società scolastica: L'Assemblea (spesso chiamata Consiglio scolastico, riunione/assemblea, parlamento scolastico, ecc.) e i Circoli di risoluzione dei conflitti (chiamati anche Comitati di mediazione, Comitato giudiziario, Circolo di mediazione, Circoli di risoluzione dei conflitti, Circolo riparativo a seconda delle loro diverse funzioni).

Questi organi sono aperti a qualsiasi membro della scuola, adulto o bambino, e la loro partecipazione è normalmente incoraggiata, a volte obbligatoria, altre volte facoltativa.

L'assemblea è l'organo decisionale della scuola, responsabile del processo decisionale basato sul consenso (nelle scuole sociocratiche o libertarie) o sulla maggioranza (nei modelli scolastici Summerhill e Sudbury).

Normalmente questo organismo si riunisce ogni settimana in uno spirito di ricerca e di co-costruzione di soluzioni che soddisfino al meglio le esigenze del gruppo.

L'Assemblea definisce le regole della scuola e la regolamentazione delle infrazioni alle regole. Delinea i limiti stabiliti dal collettivo/comunità per rispettare la "scuola-società" e ciascuno dei suoi membri. Il suo scopo è garantire libertà, rispetto, giustizia e fiducia. Alcune scuole, seguendo il Modello Sudbury, hanno il "libro delle regole" che contiene tutte le regole decise e le eventuali sanzioni. Ogni scuola ha una propria cultura di accordi, regole e leggi che possono variare da pochi accordi di base a libri di legge di centinaia di pagine.

Durante ogni assemblea, i bambini e gli accompagnatori possono ad esempio proporre nuove regole, attività o acquisti.

Alcune scuole hanno un'età minima per accedere all'assemblea, altre (come Summerhill) hanno adulti che facilitano l'adattamento dei bambini più piccoli. Altre scuole hanno due o tre assemblee diverse a seconda dell'età degli studenti. Altre ancora stabiliscono un minimo di requisiti per partecipare alle assemblee (ad esempio, essere in grado di partecipare senza disturbare la riunione) e poi spetta ai bambini capire se sono pronti ad assumersi tale responsabilità.

I Circoli di risoluzione dei conflitti sono le sedi in cui vengono risolti i conflitti tra la comunità scolastica (bambini e adulti). Possono assumere la forma di Comitati di mediazione, in cui i conflitti tendono a essere risolti attraverso un dialogo pacifico e costruttivo, o la forma di una sorta di tribunale (il caso del Comitato giudiziario nelle scuole di Sudbury) in cui c'è un gruppo strutturato di persone (adulti e bambini) che discutono della situazione che ha infranto una regola e delle sanzioni correlate.

Di solito i Circoli di risoluzione dei conflitti si svolgono quando un membro della scuola lo richiede, oppure può esserci un giorno fisso della settimana in cui questo forum ha luogo. Qualunque sia la forma assunta da questo organismo, esso aiuta a risolvere un conflitto o a porre rimedio a una trasgressione del "libro delle regole". L'obiettivo è quello di consolidare un quadro sicuro di convivenza, tutelando al contempo la libertà di ciascuno. Ogni forum di risoluzione dei conflitti permette a tutti di esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti, di individuare le trasgressioni ed eventualmente di decidere le soluzioni correttive.

-

Il ruolo degli insegnanti come guida

Nelle sue ultime pubblicazioni, il noto pedagogista e accademico Gert Biesta critica apertamente l'enfasi posta dagli economisti dell'istruzione e dall'OCSE sulla "misurazione dell'apprendimento e la trasfigurazione del ruolo dell'insegnante da guida della formazione critica dello studente come soggetto, in dialogo con lui, a tecnico dell'istruzione dello studente, assistito da macchine che lo aiutano ad apprendere ma lo rendono oggetto di apprendimento". Biesta, usando il termine "learnification", esprime che l'obiettivo degli insegnanti non è la costruzione di una "testa ben piena", ma piuttosto di una "testa ben fatta" (Biesta, 2006). Una testa le cui prestazioni possono essere standardizzate e valutate in termini quantitativi, secondo le convenienze di chi detiene il potere: definire le conoscenze e le competenze fondamentali, stabilire standard, misurare (piuttosto che valutare) le prestazioni degli studenti su scala planetaria.

Allo stesso modo, come Biesta, anche Meirieu e Rancière, sostengono che il ruolo dell'insegnante non sarebbe quello di istruire gli studenti (le tecnologie possono e sempre più lo faranno) quanto quello di educarli a diventare soggetti liberi: l'educazione deve essere "emancipatoria" (Biesta, 2017).

Nell'educazione democratica, il ruolo dell'insegnante può variare sensibilmente da un modello all'altro, ma in tutte le sue sfumature conserva sicuramente questo carattere emancipatorio.

Come sostenuto in precedenza, nell'educazione libertaria il ruolo dell'insegnante è insostituibile perché - come sottolineato anche da Rancière e Derrida - l'insegnante è l'adulto investito della funzione di aiutare gli alunni a scoprire ed esercitare la propria soggettività attraverso il dialogo, a dissentire e a formare la propria etica morale.

Nei modelli Summerhill, nonostante una fase iniziale in cui Neill riteneva che gli insegnanti carismatici insegnassero con una persuasione che indeboliva l'autonomia del bambino (Baley, 2013), in tempi più recenti la scuola sottopone i propri insegnanti a una revisione paritetica e dispone di politiche e sistemi per garantire la qualità dell'insegnamento: hanno costruito i loro metodi di insegnamento, forniscono una revisione e uno sviluppo continui dei metodi di insegnamento, di valutazione e di registrazione.

Al contrario, la scuola di Sudbury pone pochissima enfasi sulle competenze accademiche dell'insegnante, puntando piuttosto sul fatto che gli insegnanti - chiamati per lo più facilitatori o personale adulto - siano persone equilibrate e radicate dal punto di vista personale e sociale, che abbiano fiducia nei bambini e che siano in grado di non imporre l'apprendimento, e di avere piuttosto una posizione di osservazione nel loro percorso di apprendimento, essendo lì per sostenere se necessario.

Quello che possiamo dire in generale è che gli adulti che lavorano nelle scuole democratiche hanno un ruolo di "facilitatori" e "accompagnatori", piuttosto che di insegnanti (e tendono a non usare la parola insegnante in quanto tale).

Ciò significa che sono lì per aiutare i bambini a essere ciò che sono, senza imporre loro un programma di apprendimento, né obbligare gli studenti a imparare qualcosa che in realtà non avrebbero imparato. Gli adulti che lavorano nella scuola lasciano che il bambino esplori e scopra il mondo circostante e sono lì per rilanciare le passioni e gli interessi degli studenti.

L'équipe pedagogica di una scuola democratica svolge quindi due funzioni essenziali. La prima è garantire la sicurezza e la pace affinché ogni studente possa avere la libertà di imparare, di essere ascoltato e rispettato. Il secondo è quello di facilitare le attività dei bambini, rispondendo alle aspettative e ai bisogni che esprimono. I bambini possono rivolgersi al personale di supporto in base alle loro esigenze e il team è disponibile e attento a queste richieste. In alcune scuole, il personale docente propone percorsi più classici (vedi lo stile Summerhill, ma anche i modelli sociocratico e libertario), mentre in altre scuole è semplicemente presente per aiutare se sollecitato (stile Sudbury).

Gioco libero

Il gioco libero occupa un posto importante in tutte le scuole democratiche. "Il gioco è il lavoro del bambino" (P. Kergomard) e "la più alta forma di ricerca" (A. Einstein) sembrano slogan ascoltati, ma nell'educazione democratica vengono effettivamente messi in pratica.

In base agli studi più recenti sulle neuroscienze e sulla psicologia, sappiamo che il gioco libero fornisce il terreno necessario per l'esplorazione indipendente. Il gioco libero, senza istruzioni, autogestito, spontaneo, non organizzato né strutturato e solo per il gusto di divertirsi, è un modo per capire e scoprire il mondo e se stessi.

Nel gioco libero, il bambino è padrone delle proprie scelte e delle decisioni da prendere nella direzione del gioco. Attraverso il gioco, i bambini fanno esperienze e scoperte sorprendenti sul mondo, reale e immaginario, che li circonda.

L'ambiente multi-età

Un ambiente multietà è un potente amplificatore dell'apprendimento formale e informale. Consente una maggiore autonomia ai bambini più piccoli: le conoscenze non provengono più solo dagli adulti, ma possono osservare, imitare, fare domande e discutere con altri bambini più grandi per soddisfare le loro esigenze. I bambini più grandi imparano anche a prendersi cura dei più piccoli. Questo crea un importante processo di responsabilizzazione. Il mix di età è anche un fattore chiave per favorire la cooperazione. Infatti, la convivenza con persone di tutte le età riduce il bisogno di competizione e aumenta il desiderio di divertirsi insieme. Ciò incoraggia il compromesso e l'adattamento alle capacità degli altri.

Le scuole come sistemi aperti

L'educazione democratica implica che gli studenti siano in contatto con diversi attori territoriali e con le sfide della vita reale. In questo senso, l'educazione democratica sembra non avere confini tra la scuola e il mondo reale, promuovendo un approccio in cui si costruiscono collaborazioni mirate tra le scuole e le loro comunità più ampie. Famiglie, esperti e altri soggetti interessati collaborano con il personale adulto e gli studenti per perseguire gli interessi degli studenti e arricchire il loro percorso di apprendimento. Gli studenti sono molto più immersi nella vita reale esterna, in grado di vedere le sfide locali rilevanti, contribuire allo sviluppo della comunità e promuovere un atteggiamento di cittadinanza globale attiva. Questa apertura, che nei più recenti documenti di politica educativa va sotto il nome di "open schooling", offre agli studenti l'opportunità di imparare insieme nel mondo reale e allarga i loro orizzonti per imparare da persone diverse dal personale adulto della loro scuola.

La "cultura scolastica"

È stato ripetuto più volte finora che ogni scuola democratica è diversa da un'altra. L'insieme delle scelte pedagogiche, delle politiche, delle procedure, della governance organizzativa, dei valori e delle regole interne che determinano queste differenze potrebbe essere definito la "cultura" di quella scuola. Spesso si nota che le scuole democratiche faticano nel primo anno della loro creazione, fino a quando la cultura della scuola non si è fortemente radicata all'interno della comunità scolastica. Questo processo può richiedere anni (da 5 a 7 anni per alcune scuole), ma tende a essere più breve se i fondatori hanno un'idea molto chiara fin dall'inizio sulle caratteristiche specifiche della scuola e se esiste un gruppo stabile e solidale di personale, studenti e genitori.

È noto che per i bambini piccoli è molto facile adattarsi alla cultura scolastica, mentre per gli studenti più grandi, che provengono da un ambiente scolastico più tradizionale, potrebbe essere difficile adattarsi,

poiché la loro motivazione interna è stata spesso cementata da anni di sistemi di ricompensa/punizione. Per questi studenti è necessario un periodo di adattamento molto lungo, che a volte richiede anni. I libri scritti dai fondatori di scuole democratiche (es. Greenberg, 1995) sono pieni di esempi di bambini che, provenendo da scuole classiche, hanno avuto bisogno di un lungo periodo di "non fare niente" prima di iniziare a entrare più attivamente nella cultura scolastica e di trovare la motivazione per partecipare attivamente alla scuola. Poiché è più difficile adattarsi a una cultura scolastica democratica per i bambini più grandi, la scuola di Summerhill ha un limite di età: attualmente a 11 anni, quindi i bambini che avrebbero più di 11 anni all'inizio del trimestre non sarebbero normalmente ammessi.

3. L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA NEL QUADRO EUROPEO E INTERNAZIONALE

3.1. La visione dell'ONU sull'educazione democratica

L'UNICEF, nei suoi ultimi lavori, propone una visione dell'educazione trasformativa e basata sui diritti, re-immaginando l'educazione al di là dell'ambito economico utilitaristico. Questa visione è inquadrata principalmente in termini di impatto positivo sullo sviluppo umano (Tawil e Cougoureux, 2013). L'apprendimento di qualità, sostenuto e realizzato attraverso le competenze di vita e l'educazione alla cittadinanza, è promosso per affrontare le sfide dei bambini, dei giovani e di tutti i discenti in un ambiente caratterizzato dalle esigenze del XXI secolo (UNICEF, 2017).

Questa concezione si basa su un modello quadridimensionale di apprendimento già sviluppato dall'UNESCO in un documento di riferimento del 1996: "Apprendimento: The Treasure Within (Il Tesoro Interno), un rapporto del 1996 della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo all'UNESCO. In questo documento, che è stato un punto di riferimento fondamentale per la concettualizzazione dell'educazione e dell'apprendimento in tutto il mondo (Tawil e Cougoureux, 2013), viene presentata una visione integrata dell'educazione che va al di là dell'efficacia e delle prestazioni scolastiche o lavorative, e sottolinea il ruolo umanistico dell'educazione nei confronti dello sviluppo umano nel suo complesso. In particolare, il documento promuove una visione del paradigma dell'apprendimento permanente definendo le funzioni essenziali dell'apprendimento attraverso quelli che definisce i "quattro pilastri dell'apprendimento", che sono:

- **Imparare a conoscere / la dimensione cognitiva:** Si riferisce agli strumenti cognitivi e metacognitivi necessari per comprendere meglio il mondo e le sue complessità, nonché a una base adeguata e appropriata per l'apprendimento futuro.
- **Imparare a fare / la dimensione strumentale:** Si riferisce alle competenze che consentono agli individui di partecipare efficacemente all'economia e alla società.
- **Imparare a essere / la dimensione individuale:** Si riferisce alle competenze personali e sociali che consentono agli individui di svilupparsi al massimo delle loro potenzialità per diventare persone complete.
- **Imparare a vivere insieme / la dimensione sociale:** Si riferisce ai valori impliciti nei diritti umani, nei principi democratici, nella comprensione e nel rispetto interculturale e nella promozione della pace a tutti i livelli della società, a cui un individuo è esposto e che sviluppa.

L'obiettivo dei pilastri è quello di migliorare la dignità, la capacità e il benessere degli individui in relazione agli altri e al loro ambiente. Ciò che è rivoluzionario in questo approccio è che propone finalmente un cambiamento paradigmatico dalle nozioni di apprendimento a quelle di "imparare a imparare" (una definizione che è stata spesso utilizzata dall'UE a partire dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente), in altre parole, gli insegnanti non dovrebbero concentrarsi tanto sulla quantità di informazioni che vengono fornite ai bambini, quanto piuttosto sul fornire loro gli strumenti personali e sociali per poter acquisire queste competenze.

In questa linea, l'iniziativa Futures of Education dell'UNESCO (2021) mira a ripensare l'istruzione e a plasmare il futuro, catalizzando un dibattito globale su come la conoscenza, l'istruzione e l'apprendimento debbano essere ripensati in un mondo di crescente complessità, incertezza e precarietà. Nel contesto post-pandemico, il rapporto "Reimagining our futures together" della Commissione internazionale sul

futuro dell'istruzione (2021) riconosce il potere dell'istruzione di produrre un cambiamento profondo e di riparare alle ingiustizie trasformando il futuro. Questo rapporto ha un nuovo e forte punto di vista rigenerativo che nasce da una prospettiva postcoloniale e vede che le disuguaglianze odierne nell'istruzione si basano sulle esclusioni e sulle oppressioni di ieri. Inoltre, chiede una pedagogia della solidarietà e della cooperazione. I rapporti sembrano quindi preoccuparsi dello sviluppo di una pedagogia incentrata sul bambino, e anche di sostenere l'innata curiosità dei bambini. Possiamo leggere passaggi come: *"Purtroppo, in troppe scuole e società, la curiosità naturale e le tendenze curiose della prima infanzia vengono sempre meno incoraggiate man mano che i bambini passano ai gradi superiori e hanno meno opportunità di giocare, esplorare, collaborare e connettersi. [...] probabilmente, troppo tempo dedicato al lavoro individuale isolato a livello primario limita le opportunità chiave per la co-costruzione, la cooperazione e la risoluzione dei problemi"* (UNESCO, 2021).

Nell'ambito del dibattito pubblico che ha preceduto la pubblicazione del Rapporto, una delegazione di esperti dell'EUDEC (Comunità Europea dell'Educazione Democratica) ha scritto una lettera aperta per congratularsi con alcuni aspetti contenuti nel rapporto, ma anche per esprimere riserve su alcuni punti e ipotesi specifiche contenute nel rapporto, che potrebbero mettere seriamente a rischio gli sforzi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per portare a un'educazione rigenerativa entro il 2050 per un futuro più equo e sostenibile. In particolare, ciò è stato implicato nel fatto che l'approccio pedagogico progressivo mostrato nel rapporto è tuttavia in contraddizione con la negazione generale del ruolo dell'apprendimento auto-diretto e con le più recenti ricerche su "come il cervello apprende". Secondo il gruppo di esperti dell'EUDEC, inoltre, il Rapporto non traduceva l'affermazione sulla democratizzazione dell'istruzione in un vero e proprio piano d'azione che suggerisse come implementare la democrazia a scuola in modo che i bambini potessero avere voce in capitolo.

3.2. La visione dell'UE sull'educazione democratica

Negli ultimi anni l'Unione Europea ha riconosciuto ampiamente la necessità di un cambiamento nel settore dell'istruzione.

Per allineare gli Stati membri alle competenze del 21^{esimo} secolo necessarie agli studenti per diventare persone attive e realizzate, l'UE ha adottato nel maggio 2018 la Raccomandazione sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che aggiorna la Raccomandazione del 2006, tenendo conto dei requisiti del mondo in cui viviamo oggi, e fornisce orientamenti ed esempi di buone pratiche. La raccomandazione aggiornata definisce otto competenze chiave per l'apprendimento permanente: Alfabetizzazione, Multilinguismo, Competenza matematica e competenza in scienza, tecnologia e ingegneria, Digitale, Cittadinanza personale, sociale e imparare a imparare, Imprenditorialità e Consapevolezza ed espressione culturale.

Sulla stessa linea, il quadro di cooperazione politica europea ET2020 sottolinea che l'istruzione e la formazione hanno un ruolo cruciale da svolgere per affrontare le numerose sfide socio-economiche, demografiche, ambientali e tecnologiche che l'Europa e i suoi cittadini devono affrontare oggi e negli anni a venire. Ciò è in linea con la visione dell'istruzione sviluppata dal Consiglio d'Europa (nella Raccomandazione CM/Rec(2007)6), che include quattro scopi principali dell'istruzione:

1. Sviluppare un'ampia base di conoscenze,
2. Preparazione al mercato del lavoro,
3. Prepararsi alla vita come cittadini attivi e..,
4. Sviluppo personale

Le prime due aree sono in gran parte quelle su cui si concentrano le scuole pubbliche. Tuttavia, se diamo un'occhiata alle Competenze del 21^{esimo} secolo, possiamo facilmente capire che derivano esclusivamente dai secondi due punti. Sempre più spesso le raccomandazioni, i quadri e i documenti dell'UE prestano sempre più attenzione agli ultimi due punti.

Vale la pena notare che il Manifesto del Consiglio d'Europa: Education for Change - Change for Education (2014) sottolinea l'importanza di ripensare l'istruzione: "I modelli scolastici che abbiamo ereditato dal passato tendono a essere elitari, gerarchici ed esclusivi; caratteristiche che forse si sono attenuate nel corso degli anni, ma che non sono state realmente messe in discussione dalla democratizzazione dell'istruzione secondaria e terziaria che molti Paesi hanno sperimentato negli ultimi decenni" (Consiglio d'Europa, 2014, p. 21). Il Manifesto lo sottolinea molto chiaramente: "Per cambiare i comportamenti e favorire

l'integrazione di nuovi concetti e valori, i discenti beneficerebbero di un apprendimento esperienziale all'interno di un approccio socio-costruttivista, che permetta loro di osservare, riflettere, confrontare, ricercare, sperimentare - tutte attività che spesso non sono sufficientemente integrate nelle scelte tradizionali come l'"apprendimento a memoria" e gli approcci frontali in cui c'è un "educatore che sa e parla" e un "discente che non sa e ascolta" (Consiglio d'Europa, 2014, p. 20).

Nei prossimi paragrafi l'analisi metterà in evidenza ciò che l'UE ha fatto per le due ultime finalità dell'istruzione che sono state elencate: la preparazione alla vita come cittadino attivo e lo sviluppo personale.

3.2.1. Il quadro della cittadinanza nelle prescrizioni dell'UE

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa (2012) sulla garanzia di un'istruzione di qualità afferma che due delle definizioni di istruzione di qualità sono:

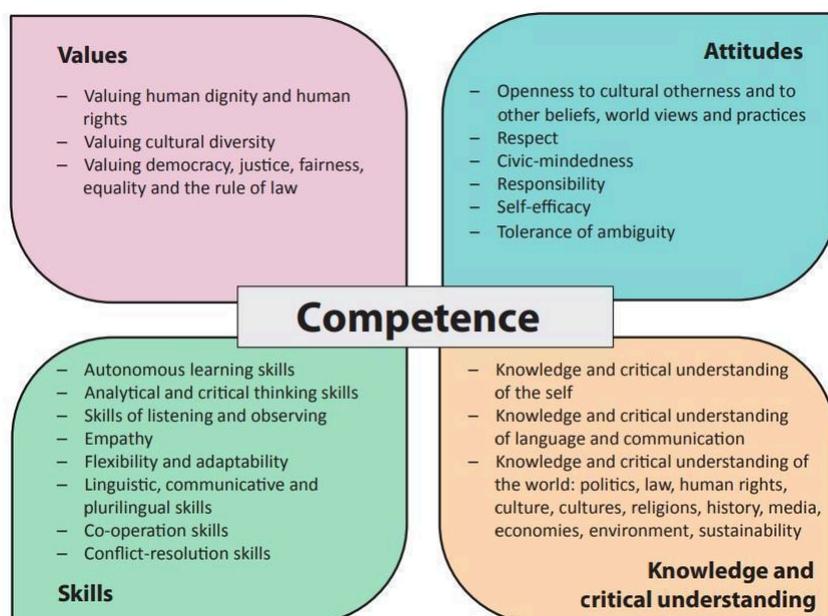
- d. un'istruzione che promuova la democrazia, il rispetto dei diritti umani e la giustizia sociale in un ambiente di apprendimento che riconosca le esigenze di apprendimento e sociali di ciascuno;
- e. un'istruzione che permetta agli alunni e agli studenti di sviluppare competenze adeguate, fiducia in se stessi e il pensiero critico per aiutarli a diventare cittadini responsabili

Vedendo il divario democratico nella maggior parte delle scuole statali dei membri, il Consiglio d'Europa nel 2013 ha lanciato un progetto di quattro anni, al termine del quale ha adottato un Quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica (2017), sviluppando linee guida non prescrittive che le autorità nazionali e le parti interessate del settore dell'istruzione possono utilizzare e adattare come ritengono opportuno. Il quadro fornisce un modello completo delle competenze che gli studenti devono acquisire per partecipare efficacemente a una cultura della democrazia, con descrittori e linee guida per l'attuazione. Affinché i discenti possano sviluppare queste competenze, il ruolo degli insegnanti deve evolversi. "Gli insegnanti, in quanto facilitatori dell'apprendimento in un mondo interconnesso, saranno incoraggiati a sviluppare in loro stessi particolari competenze trasversali oltre a quelle specifiche della loro materia accademica" (Consiglio d'Europa, 2014, p. 24). Questo aspetto è diventato sempre più importante da quando è stato lanciato il Global Competence Framework (OCSE-PISA, 2018). Secondo il sito web dell'OCSE-PISA, "la competenza globale è la capacità di esaminare le questioni locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile" (2018). Con questi sviluppi, la domanda che sorge spontanea è come possiamo supportare al meglio gli insegnanti nello sviluppo di queste competenze in loro stessi e nei loro studenti, in modo che possano imparare a cambiare e cambiare per imparare (Licht, Massini et al, 2019).

Il Quadro offre un approccio sistematico per progettare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle competenze per la cultura democratica e per introdurle nei sistemi educativi in modo coerente, completo e trasparente per tutti gli interessati.

Il cuore del Quadro è un modello delle competenze che gli studenti devono acquisire per partecipare efficacemente a una cultura della democrazia e vivere pacificamente insieme agli altri in società democratiche culturalmente diverse. Il Quadro contiene anche descrittori per tutte le competenze del modello.

Il modello prevede 20 competenze. Queste competenze sono suddivise in valori, attitudini, abilità, conoscenze e comprensione critica. Le 20 competenze sono riassunte in modo schematico nella figura seguente.



Inoltre, i descrittori forniscono i mezzi per rendere operativa la competenza ai fini della pianificazione del curriculum, dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione. L'auspicio di questo modello era anche quello di consentire ai sistemi educativi di potenziare gli studenti come agenti sociali autonomi, capaci di scegliere e perseguire i propri obiettivi di vita.

Tuttavia, le competenze elencate in questo Quadro di riferimento per la cultura democratica sono destinate a essere sviluppate solo attraverso tutte le materie curriculari e le aree di studio o attraverso una singola materia, come l'educazione alla cittadinanza, le scienze sociali o gli studi sociali.

L'aspetto interessante è che il Quadro non suggerisce affatto di praticare la democrazia a scuola, ma solo di imparare astrattamente la democrazia. E fornisce esempi al riguardo, suggerendo che il modo di imparare la democrazia dovrebbe essere "Le attività educative possono includere simulazioni di elezioni, possibilmente accompagnate dalla simulazione di una campagna politica, finti parlamenti, finti processi, la definizione e

l'uso di procedure eque per prendere decisioni per scegliere tra varie opzioni, giochi di ruolo e simulazioni che includono la prova di posizioni di autorità (un giorno come sindaco), il diritto alla libertà di parola (simulazione del lavoro dei giornalisti), ecc. Ciò significa che, al di là dell'approccio innovativo alla partecipazione democratica, la traduzione di questo modello nella pratica è solo astratta. I bambini possono solo fare giochi di "ruolo" sulla democrazia o fingere di trovarsi in situazioni adulte, ma non viene concesso loro alcun diritto di prendere decisioni democratiche all'interno della loro scuola, per argomenti che sarebbero importanti per loro, nella loro vita reale.

3.2.2. Il quadro delle competenze per la vita

Dopo aver pubblicato il Quadro delle competenze del 2018, il Centro comune di ricerca dell'UE ha pubblicato un quadro LifeComp per stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune sulle competenze "personali, sociali e di apprendimento". LifeComp si compone di tre aree di competenza interconnesse: "Personale", "Sociale" e "Imparare a imparare". Ogni area comprende tre competenze: Autoregolazione, Flessibilità, Benessere (Area personale), Empatia, Comunicazione, Collaborazione (Area sociale), Mentalità di crescita, Pensiero critico e Gestione dell'apprendimento (Area imparare a imparare). Ogni competenza ha, a sua volta, tre descrittori che generalmente corrispondono al modello "consapevolezza, comprensione, azione". Queste non devono essere intese come una gerarchia di diversi livelli di rilevanza, per cui alcune sono prerequisiti per altre. Piuttosto, tutti devono essere considerati complementari e necessari. LifeComp considera le competenze "personali, sociali e di apprendimento" come quelle che si applicano a tutte le sfere della vita e che possono essere acquisite attraverso l'educazione formale, informale e non formale. Il "leitmotiv" del CCR è stato quello di identificare le competenze che sono insegnabili.

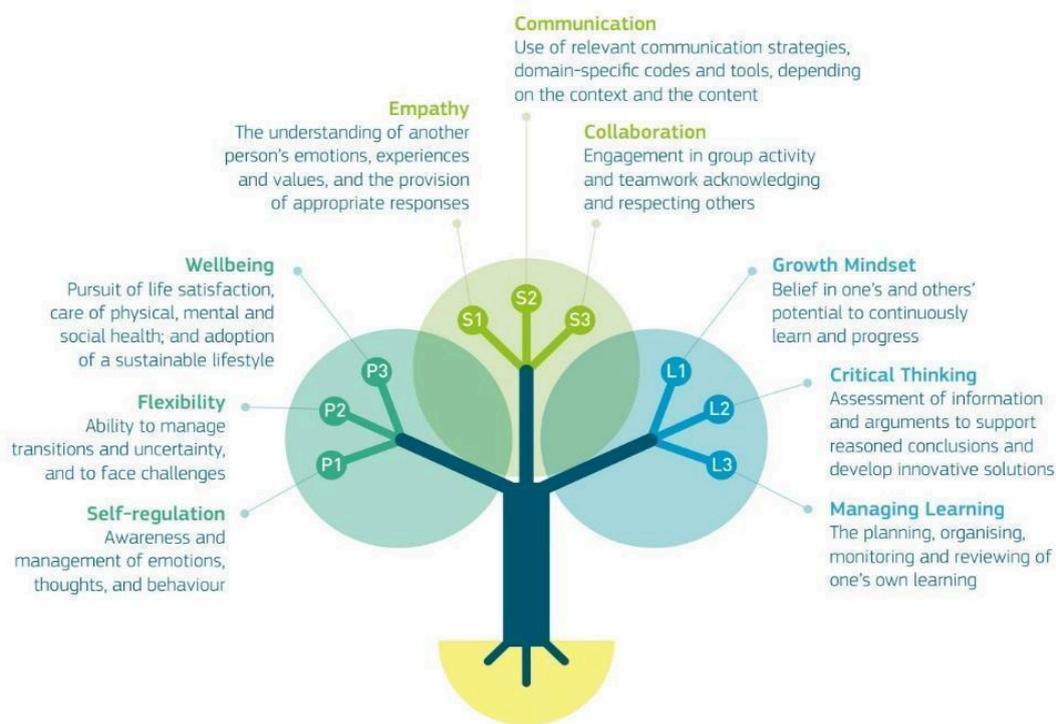


FIGURE 1. LIFECOMP AT A GLANCE

Il CCR nota che questa competenza chiave ha stretti legami con altre due: "Consapevolezza ed espressione culturale" e "Cittadinanza" (come indicato nel documento di lavoro del personale che accompagna la raccomandazione del Consiglio del 2018).

Le abilità identificate in questa competenza chiave comprendono la capacità di identificare le proprie capacità, di orientarsi e di gestire la complessità, attraverso la riflessione critica e il processo decisionale. Si tratta della capacità di apprendere e lavorare sia in modo collaborativo che autonomo, di organizzare e perseverare nel proprio apprendimento, di valutarlo e condividerlo, di cercare supporto quando appropriato e di gestire efficacemente la propria carriera e le interazioni sociali. Gli individui devono essere resilienti e capaci di affrontare l'incertezza e lo stress. Gli studenti devono essere in grado di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, collaborare in gruppo e negoziare. Ciò include la tolleranza, l'espressione e la comprensione di punti di vista diversi, nonché la capacità di creare fiducia e di provare empatia. La competenza si basa su un atteggiamento positivo nei confronti del proprio benessere personale, sociale e fisico e dell'apprendimento nel corso della vita. Si basa su un atteggiamento di collaborazione, assertività e integrità. Ciò include il rispetto della diversità degli altri e dei loro bisogni e la disponibilità a superare i pregiudizi e a scendere a compromessi. Gli individui devono essere in grado di identificare e fissare obiettivi,

di motivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e avere successo nell'apprendimento per tutta la vita. Un'attitudine alla risoluzione dei problemi sostiene sia il processo di apprendimento sia la capacità dell'individuo di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Include il desiderio di applicare l'apprendimento e le esperienze di vita precedenti e la curiosità di cercare opportunità di apprendimento e sviluppo in una varietà di contesti di vita. (vedi Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. e Cabrera Giraldez, M, 2020)

3.3 Un'analisi dell'educazione democratica nel quadro dell'UE

Pur lodando i continui sforzi dell'UE per cercare di rendere l'istruzione adeguata ai rapidi cambiamenti della nostra società, dal punto di vista dell'educazione democratica si possono fare due considerazioni:

1. Le 8 competenze chiave hanno tutte la stessa importanza e quindi sono strutturate in modo non gerarchico.

Secondo l'educazione democratica, tuttavia, le competenze sociali e personali sono un prerequisito per tutte le altre forme di apprendimento cognitivo. In altre parole, le scuole democratiche forniscono un ambiente pieno di fiducia e di sostegno ai bambini e seguono lo sviluppo delle competenze personali e sociali degli studenti, aiutando a identificare le proprie capacità, a concentrarsi, a gestire la complessità, a riflettere criticamente e a prendere decisioni. L'ambiente di apprendimento auto-diretto permette agli studenti di imparare a lavorare in modo autonomo, ad organizzarsi e a imparare ciò che amano fare, mentre l'aspetto della comunità democratica permette agli studenti di imparare ad essere collaborativi, ad avere interazioni sociali di qualità, ad esprimersi e a comprendere diversi punti di vista. Secondo l'educazione democratica, attraverso l'acquisizione di questi set fondamentali di soft skills si svilupperanno di conseguenza le altre abilità cognitive.

2. Sebbene la teoria sviluppata dall'UE sia molto innovativa nella volontà di mettere in atto competenze "per imparare" - soft skills che possono essere insegnate - e di tradurre le competenze del XXI secolo in un insieme di competenze sistematizzate a livello europeo, tuttavia, a livello pratico, gli strumenti e i metodi che suggerisce sono estremamente inadeguati e in qualche modo contraddittori. Le competenze di cittadinanza e la lifecomp ne sono un chiaro esempio. Come si è visto, le competenze di cittadinanza sostengono il rispetto dei diritti dei bambini e l'apprendimento della democrazia da parte degli studenti; tuttavia, la democrazia è ancora concepita come un apprendimento passivo e astratto, e non permette agli studenti di praticarla affatto nelle loro classi.

Allo stesso modo, Lifecomp significa insegnare agli studenti importanti abilità di vita come la capacità di identificare le proprie capacità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni, l'assertività e l'integrità, di

motivarsi e di sviluppare la resilienza e la fiducia per perseguire e avere successo nell'apprendimento per tutta la vita. Include il desiderio di applicare l'apprendimento precedente e le esperienze di vita e la curiosità di cercare opportunità di apprendimento e sviluppo in una varietà di contesti di vita. Nonostante tali competenze siano il fulcro di ogni percorso di sviluppo di un bambino/ragazzo, potrebbe essere fuorviante e in qualche modo schizofrenico insegnare tali competenze, pur costringendo gli studenti all'interno di un curriculum in cui non hanno voce in capitolo - senza essere motivati internamente, ma piuttosto affidandosi solo a un sistema esterno basato su premi/punizioni - eliminando ogni possibilità di prendere decisioni sul percorso di apprendimento.

Questo è probabilmente il motivo per cui i documenti del CCR terminano dicendo che "devono essere previste esperienze pedagogiche innovative con approcci trasversali e basati sulle materie, in modo da capire meglio come insegnare le competenze LifeComp e come queste possono essere inserite nel curriculum, sia su base trasversale che in particolari materie, ma anche nell'apprendimento permanente e nell'orientamento permanente". È evidente la necessità di condividere esempi di politiche in quest'area e di fornire esempi di pratiche e strumenti educativi innovativi che gli insegnanti e gli studenti permanenti possono utilizzare." (:75)

Una volta espresso come le politiche internazionali ed europee stiano toccando temi propri dell'educazione democratica, la riflessione si sposta ora sull'analisi del livello nazionale, in modo da far emergere l'analisi empirica.

4. IL LIVELLO NAZIONALE. L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA NELLE SCUOLE PUBBLICHE

4.1. Educazione democratica nelle scuole pubbliche: ossimoro o possibilità?

Nonostante il quadro europeo sembri aprire la strada all'inclusione delle competenze personali, sociali e della partecipazione democratica e annunci ripetutamente che l'attuale sistema scolastico della maggior parte dei Paesi europei non è attrezzato per consentire agli studenti di affrontare le sfide del 21st secolo, a livello nazionale il processo di cambiamento sembra ancora molto basso. È improbabile che le relazioni gerarchiche nelle scuole, i tradizionali metodi di insegnamento frontali e le materie scolastiche a compartimenti stagni sviluppino sufficientemente le competenze e le qualità del 21st secolo negli studenti.

L'educazione democratica potrebbe offrire in questo senso un'alternativa molto significativa per superare il contesto educativo tradizionale. Tuttavia, come sottolineato dalla maggior parte delle critiche a questo approccio pedagogico, è anche una grande sfida immaginare come l'educazione democratica possa funzionare in un sistema pubblico, tanto da far affermare a qualcuno che "è impraticabile e illogico applicare [i suoi] principi *in massa* al sistema educativo pubblico" (Peramas, 2007).

Le principali critiche all'educazione democratica tendono a sottolineare che la natura stessa di questa pedagogia non è compatibile con il sistema statale.

Alcuni sostenitori dell'educazione democratica affermerebbero che non è possibile applicarla nei sistemi scolastici statali, proprio per il modo in cui l'educazione democratica è ben radicata per un piccolo gruppo di studenti. Alcune scuole democratiche che seguono il modello libertario sarebbero probabilmente contrarie alla diffusione dell'educazione democratica nelle scuole statali, poiché l'istanza politica per cui si battono è il superamento del sistema statale, cercando piuttosto un tipo di "scuola pubblica" finanziata e sostenuta dalla comunità.

In disaccordo con queste posizioni, il progetto DESC crede fermamente che, per rendere l'educazione democratica veramente diffusa, essa non possa rimanere all'interno di una ristretta cerchia di scuole culturali d'élite. Deve raggiungere quei bambini che non hanno il privilegio di vivere in famiglie sensibili all'educazione democratica e deve essere alla portata di tutti.

In questo senso, dovremmo smettere di considerare una dicotomia tra scuola privata democratica e scuola statale, ma piuttosto pensare che le due dovrebbero coesistere, rafforzandosi l'una con l'altra ed essendo complementari. È infatti grazie alla flessibilità e all'indipendenza dell'"arena privata" che si sperimentano

nuove pedagogie e si mettono in atto nuove pratiche senza vincoli. In questo senso, il sistema scolastico statale potrebbe trarre ispirazione da queste realtà e quindi aiutare anche le scuole private, che possono contribuire a portare approcci avanguardistici in un contesto educativo più tradizionale.

Sicuramente questo processo ha bisogno di mediazione e di tempo. Mediazione perché non possiamo aspettarci che una scuola statale possa implementare da zero un ambiente completamente autodiretto. Tempo perché è necessario un lungo percorso per favorire un cambiamento culturale nei presidi e negli insegnanti affinché siano interessati ad applicare questa metodologia.

4.1.2. La campagna del 20%

Derry Hannam è uno dei più noti difensori dell'educazione democratica nel sistema scolastico statale. Durante la sua carriera professionale di insegnante, ha applicato i principi dell'educazione democratica in una scuola pubblica del Regno Unito ed è convinto che "se si è attratti dalle idee dell'apprendimento auto-diretto e dell'educazione democratica, qualunque sia la situazione è sempre possibile fare qualcosa di più giocoso, partecipativo e democratico" (Hannam, 2020).

Per stimolare l'educazione democratica nelle scuole pubbliche, ha proposto il modello del 20%. Per questo modello, in tutte le scuole finanziate dallo Stato, sia primarie che secondarie, gli studenti e gli insegnanti dovrebbero negoziare democraticamente il 20% del tempo dedicato al programma scolastico in base a ciò che interessa loro.

Tempo per l'educazione individuale o collaborativa autogestita, con gli insegnanti disponibili come facilitatori o "esperti" se i loro servizi sono richiesti dagli studenti. Ogni scuola dovrebbe essere libera di organizzare l'uso di questo tempo a modo suo: potrebbe essere mezza giornata alla settimana più il 20% di alcune lezioni, o due mezza giornate, o un giorno alla settimana, o il 20% di tutte le lezioni. E, naturalmente, se si scoprisse che, man mano che gli studenti diventano più motivati, il programma di studio obbligatorio può essere gestito in una quantità di tempo minore, allora il 20% potrebbe aumentare.

A volte sono gli stessi studenti a fare da facilitatori per altri studenti o addirittura per gli insegnanti.

Derry Hannam, che ha sperimentato in prima persona il processo di introduzione dell'educazione democratica nel sistema scolastico statale del Regno Unito, prevede che, se si applicasse il modello del 20%, il processo di negoziazione stesso sarebbe educativo, la motivazione e il morale di tutti aumenterebbero e il nuovo impegno che ne deriverebbe compenserebbe più che ampiamente la paura di perdere l'apprendimento a causa della riduzione del tempo di insegnamento delle materie formali. Egli ritiene che in una situazione del genere gli standard aumenteranno, i risultati miglioreranno, gli studenti impareranno ad assumersi la responsabilità di almeno una parte del loro apprendimento e impareranno a gestire almeno una parte del loro tempo. Parlando della sua esperienza in una classe democratica di una scuola pubblica, ha spiegato che il suo lavoro è riuscito a "restituire loro la fiducia perduta, la creatività e il senso di autenticità dei sentimenti e delle conoscenze esistenti. A ripristinare il loro diritto di parlare con il

cuore e non solo di dire ciò che si credeva fosse previsto dall'autorità. Il tutto in un contesto di massima libertà possibile all'interno dei limiti di una scuola pubblica". (Hannam, 2020)

4.1.3 Integrazione di elementi di scuola democratica nelle scuole statali

Mike Weimann, promotore dei diritti dei bambini e della pedagogia democratica in Germania, da 30 anni si batte per un cambiamento del sistema scolastico tradizionale. In particolare, sottolinea le carenze delle scuole convenzionali che non soddisfano i bisogni psicologici degli studenti di impegnarsi positivamente nell'apprendimento e limitano piuttosto la loro libertà. Per questi motivi, Weimann sostiene fortemente l'approccio educativo democratico, che favorisce l'autodeterminazione degli studenti e ne potenzia l'agency nel processo di apprendimento. Nel 2008 ha co-fondato la scuola democratica Netzwekr-Schule a Berlino e ha contribuito a varie conferenze internazionali sull'educazione democratica. Nel 2023 ha pubblicato l'articolo "Integrating Elements of Democratic Schools in Traditional Schools" in *Doing Democratic Education in School and University*, in cui esplora la possibilità di includere elementi di educazione democratica nelle scuole tradizionali.

Tenendo conto delle difficoltà incontrate dalle scuole democratiche, a causa del loro status giuridico, della mancanza di finanziamenti e di informazioni, Mike Weimann suggerisce di "democratizzare le scuole tradizionali" attraverso misure concrete, estrapolate da esperienze di educazione democratica di successo, e incorporate nel sistema scolastico tradizionale. In linea con la già citata campagna del 20%, propone una lista di 15 "Do's and Don'ts" che consistono in cambiamenti pratici che possono essere implementati in modo non simultaneo e indipendente da ogni singola scuola, il che significa che i punti suggeriti possono essere integrati in qualsiasi momento, senza seguire un ordine prestabilito e in base all'autonomia data a ogni scuola (Weimann, 2023).

Gli elementi che possono essere integrati - "i Do" - sono al centro dell'educazione democratica, in particolare per garantire l'applicazione dei principi di libertà e di partecipazione paritaria.

Particolare importanza viene data ai processi che consentono e danno potere al coinvolgimento attivo dei membri della scuola, studenti e personale, in tutte le questioni che li riguardano. Le scuole possono istituire riunioni scolastiche generali, note anche come assemblee, incaricate di definire le regole della scuola e di gestire le richieste concrete. La partecipazione è volontaria e aperta a tutti i membri della scuola, e le decisioni vengono prese collettivamente secondo il principio "una persona, un voto". Inoltre, è possibile creare comitati ad hoc composti da membri eletti e con potere decisionale su aree di responsabilità definite. Le regole scolastiche, comunemente concordate all'interno dell'assemblea scolastica, sono scritte in un linguaggio semplice, accessibile a tutti i membri della comunità scolastica e possono essere modificate all'interno dell'assemblea generale. L'istituzione di un tribunale scolastico, composto da studenti e personale democraticamente eletto, consente di ritenere responsabili coloro che violano le regole stabilite e

di mediare in caso di conflitto. Il tribunale è accessibile a tutti e offre un sistema di giustizia equo e partecipativo all'interno della scuola.

Poiché garantire la libertà personale degli studenti è considerato fondamentale per garantire loro l'autonomia, i limiti a questa libertà sono stabiliti dalle regole scolastiche, comunemente stabilite nelle assemblee scolastiche e fatte rispettare dal tribunale scolastico.

I meccanismi di valutazione e feedback sono fortemente incoraggiati ed estesi anche al personale scolastico, i cui ruoli dovrebbero essere ben definiti e le cui prestazioni possono essere valutate dai membri della scuola. Infine, poiché le scuole democratiche spesso contano sul sostegno dei genitori, è importante definire chiaramente i loro ruoli - diritti e doveri - all'interno della scuola, per evitare possibili conflitti.

D'altra parte, i "Non" si riferiscono alle caratteristiche delle scuole tradizionali che non sono in linea con i valori dell'educazione democratica e che possono essere evitate a favore di pratiche più democratiche.

Per favorire un ambiente di apprendimento basato sugli interessi, è importante che il personale pedagogico e gli studenti intraprendano un processo di negoziazione, con l'obiettivo di sviluppare un programma di studio collaborativo adattato agli interessi e ai ritmi di apprendimento di ciascun individuo. Il ruolo degli insegnanti è quindi quello di fornire supporto e guida all'apprendimento degli studenti, senza tuttavia esprimere opinioni non richieste o imporre orari o compiti predeterminati. I test e le valutazioni dovrebbero essere soggetti al consenso dello studente e non basarsi sui voti tradizionali, ma piuttosto favorire pagelle che possano essere discusse tra tutti i membri della scuola.

Infine, per integrare questi cambiamenti, le scuole dovranno discutere ulteriormente i dettagli dei punti suggeriti e trovare soluzioni più adatte al loro status, poiché alcune misure potrebbero dover essere approvate dalle autorità scolastiche.

4.1.4 IL LAP

Ispirato dagli operatori e dai teorici della pedagogia istituzionale e della nuova educazione, come Jean Piaget, Alexander Neill e Célestin Freinet, nonché dalla scuola parallela di Marly e dalla scuola sperimentale FGO Forsokesgym di Oslo, il Lycée autogéré de Paris aprì i battenti nel settembre 1982, sotto il ministro dell'Istruzione Alain Savary. Dal primo anno accademico, nelle cantine del liceo François Villon, all'attuale sede negli edifici storici del XV arrondissement di Parigi, questa scuola simboleggia la possibilità di avere una scuola pubblica che sia allo stesso tempo alternativa al sistema educativo tradizionale. (vedi Collectif d'élèves et de professeurs, 2012)

Gli studenti del LAP sono in una condizione di autonomia, autogestiscono la scuola insieme agli insegnanti e sono gli unici responsabili della loro frequenza alle lezioni.

L'organizzazione del LAP è suddivisa in due parti.

Una parte corrisponde all'acquisizione "classica" delle conoscenze ed è chiamata "struttura pedagogica", una struttura continua che ha subito e subisce tuttora variazioni. Questa parte corrisponde ai gruppi pedagogici, ai laboratori, ai progetti, ai temi e agli altri corsi disponibili. L'aspetto interessante di questo aspetto è che gli studenti sono liberi di frequentare le lezioni. Per alcuni questo si ispira all'ideologia "cooperativa" (adesione volontaria), per altri si riferisce a un atteggiamento "consumistico", mentre per altri ancora risponde alla necessità del "desiderio".

L'altra parte corrisponde all'organizzazione politica - in senso lato - ed è chiamata struttura di gestione, che si ritiene abbia anche un ruolo pedagogico come la prima. Insegnanti e studenti si riuniscono in gruppi, commissioni, riunioni di direzione generale e assemblea generale, in modo che la vita all'interno della scuola sia decisa e/o svolta "il più possibile" da tutti i membri della comunità. Per ogni insegnante, che è un dipendente dell'istruzione nazionale, è imperativa la partecipazione a vari compiti (cogestione della scuola) oltre all'attività di "insegnamento". La partecipazione di ogni studente è incoraggiata, ma non obbligatoria.

4.2 Analisi dei Paesi

4.2.1 - Il sistema educativo in Belgio (comunità linguistica fiamminga)

Il sistema educativo in Belgio è suddiviso in 3 livelli: istruzione primaria, secondaria e superiore.

Il governo federale gestisce le strutture educative generali, mentre ciascuna comunità linguistica belga (fiamminga, francese e tedesca) ha la responsabilità di organizzare e attuare i diversi sistemi educativi. Anche i programmi di studio sono determinati dalle singole regioni. La descrizione che segue è quindi destinata alla comunità linguistica fiamminga.

LIVELLI E FORME DI ISTRUZIONE

Tradizionalmente esistono tre livelli di istruzione: istruzione primaria, secondaria e superiore. A questi livelli di istruzione si aggiunge l'apprendimento permanente, che si rivolge principalmente agli adulti.

1.1 Istruzione primaria

1.1.1 Struttura e organizzazione

L'istruzione primaria comprende l'istruzione pre-primaria e l'istruzione elementare.

L'educazione pre-primaria e l'educazione primaria sono fornite in una scuola primaria e, sebbene la scuola pre-primaria e l'educazione primaria siano strutturalmente separate l'una dall'altra, si sta cercando di ottenere una transizione agevole tra le due. Per questo motivo, le nuove scuole per l'istruzione tradizionale devono fornire sia l'istruzione prescolare che quella primaria.

Dal 1° settembre 2003, l'istruzione primaria ha una nuova struttura, la comunità scolastica. Si tratta di un partenariato tra diverse scuole della stessa regione che ha lo scopo di apportare benefici alla nuova comunità nel suo complesso.

Le dimensioni delle comunità scolastiche portano proporzionalmente a un aumento amministrativo dell'istruzione primaria. Le scuole di una comunità hanno insieme almeno 900 alunni. Questa riforma strutturale contribuisce a una gestione più efficiente delle risorse e diminuisce il sostegno delle singole scuole.

L'istruzione preprimaria è aperta ai bambini di età compresa tra i 2,5 e i 6 anni. Nell'istruzione prescolare regolare, i bambini di età compresa tra i 2,5 e i 3 anni possono entrare a scuola solo in sette momenti specifici dell'anno scolastico: il primo giorno di scuola dopo ogni periodo di vacanza, il primo giorno di scuola a febbraio o il primo giorno di scuola dopo l'Ascensione. Una volta compiuti i 3 anni, il bambino può iscriversi in qualsiasi momento dell'anno scolastico. Nella scuola dell'infanzia tradizionale, i bambini che non sono ancora pronti per passare alla scuola primaria all'età di 6 anni possono continuare a frequentare la scuola dell'infanzia per un altro anno.

1.1.2 Contenuto

Sebbene solo l'ultimo anno di istruzione preprimaria sia obbligatorio, nelle Fiandre è frequentato da quasi tutti i bambini. Il fatto che i bambini possano andare a scuola molto presto, rispetto ad altri Paesi, è un incentivo soprattutto per i bambini provenienti da ambienti svantaggiati. Dal 1° settembre 2001, gli insegnanti della scuola materna possono essere assistiti da un servizio di assistenza all'infanzia per un certo numero di ore alla settimana. Nell'educazione pre-primaria si lavora sull'educazione versatile dei bambini e si stimola la crescita spontanea verso la maturità per la scuola primaria. Al bambino vengono insegnate abilità come l'acquisizione del linguaggio, lo sviluppo delle capacità motorie, le abilità sociali, ecc. e i primi contenuti di esplorazione del mondo. L'educazione primaria si basa su questo.

Le seguenti aree di apprendimento sono coperte come minimo:

- educazione fisica

- educazione musicale
- Olandese
- orientamento al mondo
- iniziazione matematica
- Francese ●

Dove possibile, si cerca di creare una coesione tra le diverse aree di apprendimento. Dal 1° settembre 1998 sono in vigore gli obiettivi di sviluppo per l'istruzione preprimaria tradizionale.

Nell'istruzione primaria, le stesse aree di apprendimento esplorate nell'istruzione preprimaria vengono ulteriormente sviluppate, anche in combinazione, quando possibile. L'iniziazione matematica è stata sostituita dalla matematica. Si presta attenzione anche a temi trasversali come "imparare a imparare" e "abilità sociali". Dal 1° settembre 1998 sono in vigore gli obiettivi di rendimento per l'istruzione primaria.

Gli obiettivi di sviluppo si applicano all'istruzione primaria speciale.

Al termine dell'istruzione primaria, gli alunni che hanno raggiunto gli obiettivi del curriculum ricevono un certificato di istruzione primaria ●

1.2 Istruzione secondaria

L'istruzione secondaria è destinata ai giovani tra i 12 e i 18 anni ed è organizzata in tre gradi. Dal 1989, l'istruzione secondaria a tempo pieno è organizzata secondo la struttura unitaria. Questo include gradi, forme di istruzione e corsi di studio. La scelta definitiva degli studi è rimandata al secondo grado, in modo che gli alunni possano prima familiarizzare con il maggior numero possibile di materie.

A partire dalla seconda elementare, si distinguono quattro diverse forme di istruzione. All'interno di una di queste forme di istruzione, l'alunno sceglie un campo di studio specifico. Alcune opzioni di studio iniziano solo in terza o addirittura in quarta elementare.

L'istruzione secondaria generale (ASO) pone l'accento su un'ampia formazione generale che offre principalmente una solida base per l'istruzione superiore. Nell'istruzione secondaria tecnica (TSO), l'attenzione è rivolta principalmente alle materie generali e tecnico-teoriche. Dopo il TSO, il giovane può esercitare una professione o passare all'istruzione superiore. Questa formazione comprende anche lezioni pratiche. L'istruzione secondaria artistica (KSO) collega un'istruzione generale e ampia a una pratica artistica attiva. Dopo il KSO, il giovane può esercitare una professione o passare all'istruzione superiore. L'istruzione

secondaria professionale (BSO) è una forma di istruzione orientata alla pratica in cui i giovani imparano una professione specifica oltre alla formazione generale.

Nella seconda e terza classe c'è una parte comune e una opzionale. Nella parte opzionale, la formazione di base viene integrata con un'ampia gamma di opzioni di studio. Nella terza fase, la formazione specifica può essere ulteriormente perfezionata in vista della scelta finale della professione o di eventuali piani di studio nell'istruzione superiore.

Un alunno ottiene il diploma di istruzione secondaria dopo aver completato con successo sei anni di ASO, TSO o KSO o sette anni di BSO. Con un diploma di istruzione secondaria, ottenuto in qualsiasi scuola, forma di istruzione o campo di studio, il giovane ha accesso illimitato all'istruzione superiore. ●

ORGANIZZAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1 Istruzione obbligatoria per tutti i bambini di età compresa tra i cinque e i diciotto anni

La Costituzione belga stabilisce che tutti hanno diritto all'istruzione, nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali. Per garantire questo diritto all'istruzione a tutti i bambini, l'istruzione è obbligatoria.

L'istruzione obbligatoria inizia il 1° settembre dell'anno in cui il bambino compie cinque anni e, in linea di principio, dura dodici anni scolastici completi. Un alunno è obbligato a frequentare l'istruzione a tempo pieno fino all'età di quindici o sedici anni. In seguito, si applica solo l'istruzione obbligatoria a tempo parziale (= una combinazione di apprendimento a tempo parziale e lavoro). Tuttavia, la maggior parte dei giovani continua a frequentare l'istruzione secondaria a tempo pieno.

L'istruzione obbligatoria termina al compimento del diciottesimo anno di età o il 30 giugno dell'anno solare in cui il giovane compie il diciottesimo anno. Il ritiro effettivo al compimento del diciottesimo anno di età e il mancato completamento dell'anno scolastico in corso comportano l'impossibilità di ottenere un certificato di studio o un diploma per la specializzazione seguita.

L'istruzione obbligatoria termina anche per i giovani che ottengono il diploma di istruzione secondaria prima dei diciotto anni.

L'istruzione obbligatoria si applica a tutti i bambini residenti in Belgio, compresi quelli di nazionalità straniera. A partire dal sessantesimo giorno dalla loro registrazione nel comune, questi bambini devono essere iscritti a una scuola e frequentare regolarmente le lezioni. Le scuole non possono utilizzare (la mancanza di) un permesso di soggiorno per rifiutare agli studenti l'accesso alla scuola. Dal momento della registrazione, questi bambini possono essere sovvenzionati dal governo nel finanziamento di base ordinario

e in qualsiasi finanziamento aggiuntivo delle scuole. Gli studenti che completano con successo un corso ricevono un diploma.

Per salvaguardare il diritto all'istruzione, la regione fiamminga ha stipulato accordi con il Ministero federale degli Affari interni e la polizia federale per l'arresto dei bambini rifugiati illegali. Una circolare federale conferma che non è consentito andare a prendere a scuola i figli degli immigrati senza documenti regolari durante l'orario scolastico. (decisione del tribunale: Tribunale del lavoro di Charleroi, sentenza del 6 maggio 2014).

L'istruzione obbligatoria in Belgio non corrisponde all'obbligo scolastico. I bambini non devono necessariamente andare a scuola per imparare. È possibile anche l'istruzione domiciliare. I genitori che optano per questa soluzione (in pratica sono pochi) devono informare il Dipartimento dell'Istruzione. Il governo controlla che tutti gli alunni della scuola dell'obbligo ricevano un insegnamento efficace. Se da questo controllo emerge che non è così, un tribunale può punire i genitori.

I bambini che non sono in grado di seguire l'istruzione a causa di una grave disabilità possono essere esentati dall'istruzione obbligatoria.

2.2. Libertà di educazione

Anche la libertà di educazione è un diritto costituzionale in Belgio. Ciò significa che ogni persona fisica o giuridica ha il diritto di organizzare l'istruzione e di creare istituzioni a tale scopo. Il governo non può adottare misure preventive per vietare l'istituzione di scuole libere. Infine, il governo è costituzionalmente obbligato a organizzare un'istruzione neutrale.

Il concetto di ente organizzatore (o consiglio scolastico) è un concetto chiave nell'organizzazione dell'istruzione nelle Fiandre. L'ente organizzatore è responsabile di una o più scuole. Può essere paragonato al consiglio di amministrazione di un'azienda. Può assumere la forma di un governo, di una persona fisica o di una persona giuridica. Gli enti organizzatori hanno un'ampia autonomia. Ad esempio, sono liberi di scegliere i metodi di insegnamento e possono basarsi su una particolare filosofia di vita o concezione pedagogica. Possono anche definire i propri programmi e orari e nominare il proprio personale. Le scuole che vogliono essere riconosciute o sostenute finanziariamente dal governo devono raggiungere gli obiettivi di rendimento, essere sufficientemente attrezzate e disporre di materiale didattico sufficiente. Devono essere situate in edifici abitabili, sicuri e sufficientemente puliti, ecc.

La Costituzione garantisce anche la libertà di scelta dei genitori. Genitori e bambini devono avere accesso a una scuola di loro scelta a una distanza ragionevole dal luogo di residenza. La recente legislazione spiega e

protegge ulteriormente questa libertà di scelta. Le scuole non possono rifiutare gli studenti, ad eccezione di alcuni casi ben definiti.

Le reti educative, in quanto associazione rappresentativa degli enti organizzatori, spesso assumono alcune responsabilità dall'ente organizzatore; elaborano i propri programmi e orari. Di conseguenza, gli enti organizzatori coinvolti cedono parte della loro autonomia.

Tradizionalmente si distinguono tre reti educative:

- L'istruzione comunitaria (GO) è organizzata dall'istituzione pubblica per conto della Comunità fiamminga. La Costituzione prevede che l'istruzione comunitaria sia neutrale. Ciò significa che le convinzioni religiose, filosofiche o ideologiche dei genitori e degli studenti non devono essere imposte.

- L'istruzione ufficiale sovvenzionata (OGO) comprende l'istruzione comunale, organizzata dalle autorità comunali, e l'istruzione provinciale, organizzata dalle autorità provinciali. Gli enti organizzatori di questa rete sono riuniti in due organizzazioni ombrello, il Segretariato per l'istruzione delle città e dei comuni della Comunità fiamminga (OVSG) e l'Educazione provinciale delle Fiandre (POV).

- L'istruzione privata sovvenzionata (VGO) è organizzata da un privato o da un'organizzazione privata. L'ente organizzatore è spesso un'associazione senza scopo di lucro (v.z.w.). L'istruzione privata consiste in scuole separate. Esse sono riunite sotto il Segretariato fiammingo dell'educazione cattolica (VSKO). Inoltre, esistono anche scuole protestanti, ebraiche, ortodosse, islamiche, ecc. Oltre a queste scuole confessionali, esistono anche scuole che non sono legate a una religione. Ne sono un esempio le scuole di metodo (basate sulla struttura di Freinet, Montessori o Steiner) che applicano metodi pedagogici specifici.

Un piccolo numero di scuole nelle Fiandre non è riconosciuto dal governo. Queste cosiddette scuole private non sono né finanziate né sovvenzionate dal governo.

L'istruzione organizzata per e dal governo (istruzione comunitaria e istruzione comunale e provinciale) è chiamata istruzione ufficiale. L'istruzione riconosciuta da iniziative private è chiamata istruzione gratuita.

Questo testo si basa sulla pubblicazione "Education in Flanders, a broad view of the Flemish educational landscape", edizione 2005.

L'educazione democratica in Belgio:

In Belgio abbiamo circa 7 scuole democratiche. C'era una scuola Sudbury a Gent che ha chiuso. Alcune delle scuole democratiche sono completamente autogestite, senza alcuna attività proposta ai bambini (è il caso di Orvita, che segue il modello Sudbury). Altre seguono un calendario

settimanale più strutturato che è stato concordato nelle assemblee (è il caso della scuola BOS, Arbres de Possible, per esempio). Tutte le scuole pongono l'accento sull'importanza della natura e la maggior parte di esse trascorre molto tempo all'aperto.

Le scuole democratiche in Belgio non sono riconosciute ufficialmente come scuole, quindi tendono a organizzarsi in ONG o centri educativi e i bambini che le frequentano sono legalmente considerati homeschoolers. A Bruxelles, le famiglie che iscrivono i propri figli a una scuola democratica devono firmare una dichiarazione di homeschooling sia nella comunità fiamminga che in quella francese.

I bambini iscritti alle scuole private o a domicilio devono superare controlli legali che variano a seconda delle tre comunità: quella fiamminga, quella francese e quella di lingua tedesca.

In questo senso, diverse scuole democratiche tendono a trovare un equilibrio tra, da un lato, il profondo desiderio di mettere al centro del proprio progetto pedagogico un'educazione basata sull'apprendimento libero e autonomo dei bambini e, dall'altro, la preparazione dei bambini all'acquisizione di competenze e risultati prescritti dal sistema scolastico belga.

Per la Federazione Vallonia-Bruxelles, le valutazioni richieste sono:

- Una prima valutazione a 8 anni
- Una seconda valutazione a 10 anni
- Il Certificato di studi di base (C.E.B.) a 12 anni.
- Certificato di istruzione secondaria di primo grado (C.E.1.D) a 14 anni.
- Certificato di istruzione secondaria di secondo grado (C.E.2.D) a 16 anni.

Per la Comunità fiamminga, le valutazioni sono:

- Una prima valutazione al più tardi nell'anno in cui il bambino compie 11 anni.
- una seconda valutazione entro l'anno in cui il bambino compie 13 anni, momento in cui deve ottenere il diploma di scuola secondaria di primo grado
- Una terza valutazione entro l'anno in cui il bambino compie 15 anni.

-una valutazione finale entro l'anno in cui compie 16 anni, momento in cui deve ottenere il certificato di istruzione secondaria inferiore.

Alcune scuole democratiche scelgono di accompagnare i bambini agli esami, pur tenendo presente che i genitori restano responsabili del superamento delle prove imposte dalle due Comunità. Per aiutare i bambini a prepararsi alle valutazioni, ma anche per valutare i progressi, alcune scuole hanno messo in atto strumenti di valutazione adatti all'età e che rispettano il background di ciascun bambino.

Alcuni di questi sono:

- La relazione con l'adulto di riferimento come mentorship e un percorso individualizzato per seguire l'evoluzione dei progressi a lungo termine.
- Tenere un "diario personale": per tenere traccia di laboratori, attività e giochi, a volte completati dal bambino durante la settimana, stabilisce un legame tra le attività svolte dai bambini su base giornaliera e le competenze utilizzate.
- Cartelle in cui i bambini possono raccogliere le loro "scoperte" (disegni, lavori, ecc.) e gli esercizi svolti durante l'anno.

ITALIA

La principale riforma che sta caratterizzando il sistema scolastico italiano risale al 1999 (Legge n. 275/99 - denominata "Autonomia Scolastica" - d'ora in poi AS). L'AS cancella in modo definitivo il Sistema Educativo Centrale, incentrato sul programma nazionale, e permette a ogni scuola di redigere un curriculum specifico basato sulle esigenze peculiari della comunità e della società in cui la scuola si trova.

Nonostante l'AS, nel 2012 sono state redatte le Indicazioni Nazionali per il curriculum, al fine di definire i compiti e le competenze comuni a tutti gli studenti italiani della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Inoltre, nel 2015, la Legge n. 107/15 (denominata Buona Scuola) potenzia l'AS e promuove una scuola più innovativa e aperta alle sfide educative, grazie a diverse riforme come l'uso massiccio delle

TIC nella didattica, la formazione obbligatoria dei docenti e il potenziamento del numero di insegnanti per scuola.

Oggi è possibile avere un buon grado di flessibilità nei curricoli scolastici, ma è piuttosto difficile realizzarlo perché gli Istituti devono affrontare diversi problemi, in particolare a livello organizzativo e amministrativo. In ogni caso, ogni scuola può definire i propri curricula, può pianificare diversi progetti e attività, può stabilire le regole di comportamento a scuola, può scegliere i criteri di valutazione e così via...

Il dirigente scolastico ha molta autonomia nelle sue scelte, ma tutte le caratteristiche pedagogiche devono essere condivise, discusse e approvate dall'intero team di insegnanti. Inoltre, il dirigente scolastico deve affrontare molte questioni come la gestione finanziaria della scuola, la sicurezza degli alunni e dei lavoratori, il rapporto con i genitori e le famiglie, i rapporti con il Comune, le attività di raccolta fondi, ecc.

Il corpo docente di ogni scuola può scegliere la propria linea pedagogica, inoltre l'introduzione di sperimentazioni didattiche e metodologiche a scuola è libera e aperta e viene decisa dall'intero team di insegnanti. Tuttavia, per dare unitarietà all'azione didattica della singola scuola, ogni anno viene redatto un Piano dell'Offerta Formativa (d'ora in poi PTOF) che viene progettato e votato dal team docente; il PTOF si ispira all'atto di principi del Dirigente Scolastico. Ad esempio, l'Istituto Carducci ha adottato un modello scolastico chiamato "Senza Zaino", in cui l'apprendimento cooperativo è la metodologia più utilizzata, in cui gli alunni possono prendere decisioni con gli insegnanti e così via.... In sostanza, si tratta di un sistema incentrato sullo studente, e per questo motivo ogni insegnante può determinare il ritmo, l'approccio e la metodologia che è appropriata per la classe. Motivazione, sfide, opportunità e comunicazione sono i fattori più importanti per realizzare una scuola flessibile e innovativa, ma a volte tutti questi principi cruciali del pensiero pedagogico si scontrano con la rigidità delle regole, delle leggi e dei decreti dello Stato che guidano le scuole.

I genitori di alunni che frequentano scuole non parificate richiedono l'homeschooling o istruzione domiciliare, in cui la famiglia sceglie di provvedere direttamente all'istruzione dei propri figli.

L'articolo 33 della Costituzione consente a enti e privati di creare scuole e istituzioni educative, ma le scuole non parificate (come le scuole democratiche) non possono rilasciare qualifiche/diplomi.

Per garantire l'adempimento del dovere di istruzione inferiore impartito per almeno i primi 8 anni (Costituzione art. 34), il bambino è obbligato a sostenere un esame ogni anno scolastico.

Nel caso di istruzione parentale, i genitori dell'alunno sono tenuti a comunicare annualmente la dichiarazione di homeschooling alla scuola pubblica di residenza.

Gli alunni che frequentano scuole non parificate (e quindi in regime di homeschooling) devono sostenere ogni anno degli esami per passare alla classe successiva, come candidati esterni presso una scuola statale o paritaria fino al completamento dell'obbligo scolastico inferiore (16 anni) (Decreto Legge n. 62 del 13 aprile 2017, art. 23).

L'educazione democratica in Italia:

In Italia, il principio costituzionale della libertà di educazione è attuato in tutto il Paese attraverso scuole statali e non statali.

Il sistema italiano di istruzione e formazione è suddiviso in:

- . scuole statali
- . scuole parificate (legge 62 del 10 marzo 2000)
- . scuole non parificate/private
- . scuole straniere (decreto 389 del 18 aprile 1994).

L'articolo 30 della Costituzione riconosce i doveri e i diritti del nucleo familiare di sostenere e istruire i propri figli.

Pertanto, per l'educazione non statale e non paritaria, è necessaria l'educazione dei genitori.

Nel quadro giuridico dell'istruzione, solo le scuole statali e sovvenzionate sono riconosciute dal sistema educativo nazionale, con il diritto di procedere agli esami degli studenti e di rilasciare qualifiche.

Le scuole definite non parificate/private (compresi i progetti di scuola democratica), si sottraggono all'adempimento dell'obbligo di istruzione prevedendo la richiesta di istruzione domiciliare (Decreto Legislativo 25 aprile 2005, n. 76 art.1 comma 4); poiché la Costituzione italiana riconosce la scelta della famiglia di decidere dove e come educare i figli e non l'obbligo di frequentare la scuola.

Le scuole democratiche in Italia sono per lo più legate al modello libertario, e sono raggruppate nella REL (Rete Italiana Educazione Libertaria) di cui sono attive da diversi anni esperienze educative libertarie e all'aperto nella natura. In Italia esistono diversi gruppi sul territorio formati da persone impegnate a coltivare pratiche educative libertarie e a far nascere un'esperienza educativa libertaria nel proprio territorio. Ogni gruppo è indipendente, si costituisce autonomamente, si auto-organizza e si collega liberamente agli altri membri/gruppi della rete. Circa 14 esperienze abbastanza mature da essere considerate scuole rientrano in questa sezione. La maggior parte di queste scuole applica un processo

decisionale condiviso con i bambini, pone l'accento sull'uguaglianza sociale e su un approccio antiautoritario. Alcune scuole non sono completamente autogestite, con un curriculum negoziato con i bambini.

BULGARIA

La legge sull'istruzione in Bulgaria è molto restrittiva. Ogni bambino è obbligato ad andare a scuola. La scuola può essere definita solo un luogo che segue il curriculum nazionale e i requisiti e gli standard del Ministero dell'Istruzione. Il curriculum nazionale e gli standard stabiliscono ciò che ogni bambino deve imparare entro la fine di ogni anno, quindi non c'è alcuna flessibilità in relazione ai diversi ritmi di apprendimento o alle diverse abilità. Stabiliscono anche come ogni bambino deve imparare, senza alcuna flessibilità rispetto ai diversi stili di apprendimento. Vengono anche stabiliti i requisiti su quando e cosa ogni insegnante deve insegnare in ogni momento. definire. Ci sono due tipi di libri di testo per ogni materia approvati dal Ministero dell'Istruzione. Se si vuole essere una scuola - gli insegnanti devono insegnare in base a quei libri di testo e insegnare ciò che è scritto negli standard per ogni singola ora e lezione. Non c'è spazio per diverse filosofie di scuola, per una diversa organizzazione dei processi di apprendimento e per diverse metodologie.

Nel Paese c'è una scuola Waldorf e una scuola Montessori - si definiscono così, ma devono seguire il curriculum e gli standard nazionali. C'è una scuola autorizzata che si definisce "democratica", ma tutte seguono il curriculum e gli standard nazionali.

In Bulgaria ci sono due tipi di scuole: le scuole statali, finanziate dal governo, e le scuole private, non finanziate dal governo, ma entrambe fanno la stessa cosa: seguono il programma nazionale - stesso programma, stessi libri di testo, stesse lezioni, stessi piani. Solo che le scuole private sono pagate dai genitori, hanno edifici più moderni e i genitori possono chiedere di più (perché pagano).

Nell'ultima modifica della legge, nel 2015, è apparso per la prima volta il termine "scuola innovativa". Si tratta di un cambiamento, suggerito da diverse organizzazioni e associazioni non governative, relativo all'idea di istituire scuole con approcci e filosofie diverse. Il Ministero ha accettato la proposta, ma ha creato una propria interpretazione del significato di innovazione e le scuole innovative sono, ancora una volta, tenute a seguire il piano nazionale e il curriculum; l'innovazione è intesa come la combinazione di due lezioni in una o di lezioni interdisciplinari, o la realizzazione di una lezione all'aperto. Non c'è un percorso per focalizzare e sviluppare i punti di forza, i talenti e gli interessi, non c'è un luogo e un modo per esplorare le proprie passioni e le proprie domande.

Tutto ciò che non rientra nel curriculum nazionale non è importante. Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti al processo decisionale e alla governance della scuola, la situazione è ancora peggiore: non

c'è alcuna comprensione dell'importanza della loro partecipazione. Nelle scuole bulgare c'è una struttura di potere molto forte, una forte struttura gerarchica di potere e la voce degli studenti non conta. Non si pratica la democrazia in alcun modo, c'è solo disciplina e obbedienza.

Nell'ultima modifica della legge nel 2015, un'altra proposta da parte di diverse organizzazioni e associazioni non governative ha riguardato la creazione del modulo di non frequenza scolastica, ovvero - il bambino è iscritto alla scuola pubblica, ma non frequenta e impara in modi diversi. L'idea alla base di questa proposta era quella di creare un'opportunità di apprendimento in modi diversi e di convalidare le conoscenze quando lo studente è pronto o alla fine del periodo scolastico - 18 anni. Il Ministero ha accettato la proposta, ma ancora una volta l'ha legata al curriculum nazionale e agli standard, affermando che ogni bambino deve convalidare le proprie conoscenze alla fine di ogni anno e deve dimostrare di aver imparato le stesse cose.

Per le ovvie ragioni illustrate sopra, nel Paese non esistono scuole democratiche legalmente riconosciute. L'approccio educativo più comune prevede che l'apprendimento si svolga attraverso la scoperta degli studenti e secondo i ritmi individuali. Anche l'apprendimento basato su progetti e il lavoro individuale o in piccoli gruppi sono le pratiche preferite. I sistemi di valutazione non sono utilizzati, ma sono sostituiti da osservazioni sistematiche che seguono lo sviluppo dei bambini.

ESTONIA

Per quanto riguarda le scuole pubbliche, la politica educativa in Estonia è relativamente liberale.

Nelle scuole statali, il National Curriculum determina i contenuti e la loro suddivisione nel corso dell'anno accademico. In questo modo gli studenti possono facilmente cambiare scuola perché gli argomenti sono trattati contemporaneamente in tutte le scuole. Le valutazioni fanno parte del sistema educativo e consistono in esami che si svolgono alla fine della scuola primaria e del ginnasio, in cui gli studenti vengono testati su tre materie.

Tuttavia, ciò che può essere stabilito dagli insegnanti sono i metodi da utilizzare e, in alcuni casi, anche le attività. Inoltre, gli insegnanti hanno la libertà di stabilire come e quando organizzare le attività extracurricolari. Gli insegnanti e gli studenti possono discutere su come fare qualcosa, ma devono raggiungere gli obiettivi prefissati nelle materie.

Un estratto del curriculum è disponibile [QUI](#).

L'educazione democratica in Estonia

Poiché in Estonia vigono leggi sull'istruzione che impongono a tutti i bambini di seguire il curriculum nazionale, c'è poco spazio di manovra per le iniziative democratiche. Tuttavia, le leggi

stabiliscono anche che gli insegnanti hanno piena libertà di scegliere i percorsi e i metodi di studio, nonché i tempi. Questa libertà rappresenta uno spazio in cui possono prosperare iniziative più coinvolgenti, utilizzando metodi di studio alternativi, come lo studio per progetti, la scoperta o i percorsi di studio avventurosi. Vale la pena di dire che questa libertà viene sfruttata molto poco dalle scuole e dagli insegnanti in Estonia. Una delle preoccupazioni più comuni è che gli insegnanti considerano più comodo seguire i metodi tradizionali di insegnamento e apprendimento, e quindi l'aspetto della libertà non ha avuto un effetto di trasformazione sul sistema educativo dello Stato. Come giovane democrazia dell'Europa orientale, gli estoni tendono a credere nel successo e nel merito del duro lavoro. Per questo motivo, il Paese ha risultati PISA che sono i migliori al mondo. D'altra parte, gli indicatori di benessere soggettivo non sono così buoni. Problemi e disturbi mentali sono ampiamente diffusi tra i giovani e alcuni danno la colpa alla pressione esercitata sugli studenti dalle scuole.

In Estonia ci sono due scuole che utilizzano apertamente le idee della filosofia dell'educazione democratica. Una si trova a Tallinn - Suvemäe kool (Summerhill school in traduzione) e l'altra nel sud dell'Estonia - Leiutajate Külakool.

Suvemäe kool è fondamentalmente una filiale della scuola comunale (Kopli Kunstigümnaasium). La filiale è stata fondata nel 2019 e segue i principi che verranno illustrati nel caso di studio. L'attività della scuola Suvemäe può essere considerata sperimentale e senza precedenti in Estonia; non sono ancora nate iniziative successive.

Leiutajate Külakool è stata fondata nel 2014 da un gruppo di genitori con l'obiettivo di creare un ambiente di studio che fosse stimolante e gioioso per i suoi studenti. La scuola ha ottenuto la licenza e segue il curriculum nazionale, ma si avvale della libertà concessa alle scuole e agli insegnanti di scegliere i percorsi di studio più adatti. La scuola invita inoltre gli studenti ad avere voce in capitolo per quanto riguarda il ritmo di studio, il metodo, la valutazione e anche la selezione degli insegnanti. Molte materie vengono studiate attraverso progetti che vengono realizzati dagli studenti. All'interno delle routine, delle pratiche e delle tradizioni della scuola si svolgono regolarmente circoli di discussione.

Leiutajate Külakool ha dialogato con il Ministero dell'Istruzione per creare un corso valido di approccio individuale ai percorsi di studio degli studenti e conforme alle normative nazionali. Rappresenta quindi una versione in qualche modo compromessa di scuola democratica nella periferia dell'Estonia.

SPAGNA

Introduzione

Il sistema educativo in Spagna è regolato dalla Legge organica 3/2020, del 29 dicembre, che modifica la Legge organica 2/2006, del 3 maggio, sull'istruzione (LOE, 2013), ha abrogato la LOMCE e ha introdotto modifiche significative alla LOE, una legge in vigore dal 2006, la LOMLOE.

Dalla Legge Organica Generale del Sistema Educativo (LOGSE) del 1990, l'istruzione in Spagna è definita, in termini generali, con tre caratteristiche fondamentali: Obbligatoria per gli studenti fino a 16 anni attraverso l'Istruzione Secondaria Obbligatoria, il che significa che deve essere gratuita e, quindi, lo Stato è obbligato a far fronte e a vigilare sui diritti educativi almeno fino a 16 anni, ma anche compensativa, nel senso che deve offrire pari opportunità educative a tutti i cittadini.

Il preambolo di questa legge inizia dicendo che: "Il corpo studentesco è il centro e la ragione d'essere dell'educazione. L'apprendimento a scuola deve essere finalizzato alla formazione di pensatori autonomi, critici e indipendenti. Tutti gli studenti hanno un sogno, tutti i giovani hanno un talento. Il nostro popolo e i suoi talenti sono la cosa più preziosa che abbiamo come Paese...". Questi sono i principi pedagogici della Nuova Scuola (Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet e Célestin Freinet...), in cui gli studenti sono i protagonisti del processo educativo e propongono metodologie attive con le loro caratteristiche.

Nel 1979, dopo la firma della Costituzione spagnola del 1978, le Comunità Autonome hanno iniziato a prendere forma con competenze legali, esecutive e amministrative in materia di istruzione. Ciò significa che, attraverso le norme in materia di istruzione, le Comunità Autonome (d'ora in poi AC) stabiliscono i regolamenti in materia.

Ogni CA ha l'autonomia di determinare i contenuti all'interno della struttura e del calendario curricolare. Ad esempio, nelle Isole Canarie, il Governo Autonomo è responsabile della progettazione del 40% dei contenuti curricolari attraverso il DECRETO 211/2022, del 10 novembre, che stabilisce l'organizzazione e il curriculum dell'istruzione primaria nella Comunità Autonoma delle Isole Canarie.

Nello stesso riferimento al preambolo della LOMLOE, si evidenzia in grassetto la possibilità di creare sistemi misti di insegnamento, riferendosi a sistemi educativi internazionali o nazionali con pedagogie alternative, ed è in questa sezione che le Scuole Democratiche hanno senso.

Per quanto riguarda l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la LOMLOE prevede all'articolo 120 che le scuole abbiano autonomia pedagogica, organizzativa e gestionale. Nell'esercizio di tale autonomia, esse devono elaborare, approvare ed eseguire un progetto educativo e un progetto di gestione, nonché il regolamento di organizzazione e funzionamento. Allo stesso tempo, esorta le amministrazioni scolastiche (autonome) a rafforzare e promuovere l'autonomia delle scuole, in modo che le loro risorse economiche, materiali e umane possano essere adattate ai piani di lavoro e di organizzazione che elaborano, dopo averli opportunamente valutati e approfonditi. Le scuole sostenute con fondi pubblici devono rendere conto dei risultati ottenuti.

Autonomia pedagogica e degli insegnanti

L'autonomia pedagogica delle scuole comprende le loro decisioni su cosa insegnare e come insegnarlo, naturalmente all'interno del quadro giuridico corrispondente.

I progetti educativi e curricolari delle scuole sono gli strumenti in cui l'autonomia nella sfera organizzativa e pedagogica deve essere specificata. Questi due progetti sono elaborati dagli insegnanti della scuola e comprendono la selezione dei materiali, l'organizzazione dei contenuti, i raggruppamenti, la valutazione e le attività da sviluppare. Inoltre, la Legge Organica dell'Educazione si impegna nel processo di elaborazione e applicazione del curriculum come strumento essenziale per il rinnovamento delle istituzioni educative e l'esercizio della loro autonomia pedagogica, insistendo sull'adattamento del curriculum alle caratteristiche degli studenti e alla realtà di ogni scuola, e affidando ai team di insegnanti della scuola la specificazione del curriculum stabilito dall'Amministrazione dell'Educazione.

Non esiste un approccio parallelo tra il Progetto educativo e il Progetto curricolare, ma piuttosto le proposte curriculari devono essere integrate nel Progetto educativo.

Naturalmente, l'autonomia pedagogica non si limita alla specificazione e all'adattamento dei contenuti curricolari, ma comprende anche la specificità metodologica, l'impegno per l'innovazione didattica, la formazione degli insegnanti e la pianificazione delle attività didattiche.

Il già citato articolo 120 della LOMLOE stabilisce le basi affinché le scuole abbiano un grado crescente di autonomia e sviluppino i loro progetti come elemento chiave del miglioramento dell'istruzione:

1. Le scuole godono di autonomia pedagogica, organizzativa e gestionale nell'ambito della legislazione vigente, nei termini stabiliti dalla presente Legge e dai regolamenti che la sviluppano.
2. Le istituzioni scolastiche hanno l'autonomia di elaborare, approvare ed eseguire un progetto educativo e un progetto di gestione, nonché il regolamento di organizzazione e funzionamento della scuola.
4. Le scuole, nell'esercizio della loro autonomia, possono adottare sperimentazioni, innovazioni pedagogiche, programmi didattici, piani di lavoro, forme di organizzazione, regole di convivenza o ampliamenti del calendario scolastico o dell'orario di insegnamento, secondo le modalità stabilite dalle amministrazioni scolastiche e nell'ambito delle possibilità consentite dalla normativa vigente (compresa quella sul lavoro) senza, in ogni caso, implicare discriminazioni di sorta, né imporre contributi alle famiglie o richieste alle amministrazioni scolastiche.
5. Quando queste sperimentazioni, piani di lavoro o forme di organizzazione possono influire sul conseguimento di titoli accademici o professionali, devono essere espressamente autorizzate dal Governo.

Autonomia organizzativa

L'autonomia strutturale delle scuole si concretizza in progetti organizzativi e operativi differenziati in termini di composizione del tempo e dello spazio scolastico, di raggruppamento degli studenti e di azioni del corpo docente in relazione ai progetti e al modello scolastico. D'altra parte, secondo il modello spagnolo, l'autonomia organizzativa deve garantire, all'interno di un quadro generale, un'adeguata partecipazione dell'intera comunità educativa (tutti gli insegnanti, i genitori, gli studenti e il personale amministrativo e di servizio).

L'autonomia della scuola deve consentire la realizzazione di un progetto organizzativo e deve permettere alla comunità educativa di organizzare e gestire il processo educativo secondo le proprie esigenze e aspettative. La scuola deve disporre di un quadro generale che le consenta di concretizzare la partecipazione dell'intera comunità educativa e, contemporaneamente, di

concretizzarla in diversi progetti organizzativi e operativi riguardanti la progettazione del tempo scuola, il raggruppamento degli studenti, il modello di convivenza, ecc.

L'autonomia è un prerequisito per la partecipazione. Partecipare alla gestione delle scuole significa esercitare o assumere una quota effettiva di potere, cioè avere la capacità di prendere le proprie decisioni.

La LOMLOE stabilisce la natura e il contenuto di questi documenti negli articoli 121 per il Progetto educativo, 123 per il Progetto di gestione e 124 per le Norme di organizzazione, funzionamento e convivenza.

L'articolo 125 della LOMLOE deve essere considerato anche per quanto riguarda il Programma generale annuale e le disposizioni del Regolamento e delle Istruzioni per l'organizzazione e il funzionamento (IOF) dell'istituzione.

Autonomia gestionale

Questa autonomia, nota anche come autonomia amministrativa, può essere considerata come la capacità legale o operativa di contrattare servizi e persone, di stabilire accordi e di intervenire nell'assegnazione di persone al team di professionisti della scuola. Allo stesso modo, si riferisce alla capacità di amministrare liberamente, all'interno del quadro giuridico, le risorse economiche relative agli obiettivi previsti e all'elaborazione, esecuzione e valutazione del proprio bilancio.

Una dimostrazione dell'autonomia del corpo docente in merito alla progettazione delle proposte didattiche è riportata nell'articolo 91 della LOMLOE "Funzioni del corpo docente", al punto 1. "Le funzioni del corpo docente sono, tra le altre, le seguenti: a) la programmazione e l'insegnamento delle aree, materie, moduli o settori curriculari ad esso affidati."

"g) Il contributo alle attività delle istituzioni scolastiche affinché si sviluppino in un clima di rispetto, tolleranza, partecipazione e libertà, al fine di promuovere negli studenti i valori della cittadinanza democratica e una cultura di pace."

Questi due punti appaiono come novità in tale Legge, rispetto alla LOMCE, sebbene esistessero già nella precedente (LOE).

L'innovazione

È un principio fondamentale della Legge, secondo l'articolo 1. n) L'incoraggiamento e la promozione della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione didattica. Allo stesso modo, è presente anche tra le funzioni del corpo docente nell'articolo 91 di questa legge, in cui si esplicita che tra i compiti del corpo docente ci sono: l) la ricerca, la sperimentazione e il miglioramento continuo dei processi didattici corrispondenti.

Tra le competenze del preside vi è, ai sensi dell'articolo 132 c), l'esercizio della direzione pedagogica, la promozione dell'innovazione didattica e dei piani per il raggiungimento delle finalità del progetto educativo dell'istituzione scolastica. L) Promuovere la sperimentazione, le innovazioni pedagogiche, i programmi didattici, i piani di lavoro, le forme di organizzazione, le regole di convivenza, l'ampliamento del calendario scolastico o dell'orario scolastico di aree o materie, secondo quanto previsto dall'articolo 120.a. M) Promuovere la qualificazione e la formazione dei docenti e degli insegnanti. promuovere la qualificazione e la formazione del personale docente, nonché la ricerca, la sperimentazione e l'innovazione didattica nella scuola.

5. EVIDENZE EMPIRICHE DAL CAMPO: BENEFICI, ESIGENZE E SFIDE DELL'EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Dopo aver chiarito l'approccio teorico e metodologico della ricerca e aver fornito il contesto giuridico e politico in cui opera l'educazione democratica, in questo capitolo verranno illustrati i risultati empirici della ricerca. Verranno presentati i risultati di ciascuno dei metodi utilizzati, per poi fornire un'analisi finale

congiunta. Va considerato che le evidenze ottenute sono tutte legate ai quattro Paesi analizzati come casi di studio: Belgio, Bulgaria, Estonia e Italia.

5.1 Risultati dei questionari

5.1.2. I questionari delle scuole democratiche

In questa sezione vengono presentati i risultati dei questionari ottenuti dalle scuole democratiche. Come spiegato nel capitolo metodologico, la tabella seguente mostra il numero di risposte ottenute e lo confronta con il numero totale di scuole democratiche presenti nel Paese. Come indicato, abbiamo ottenuto un totale di 14 risposte, ovvero la metà del numero totale di scuole democratiche esistenti nei quattro Paesi analizzati.

PAESE	NUMERO DI SCUOLE DEMOCRATICHE CHE HANNO RISPOSTO AL QUESTIONARIO	NUMERO TOTALE DI SCUOLE DEMOCRATICHE NEL PAESE
BELGIO	4	7
BULGARIA	2	2
ESTONIA	2	2
ITALIA	6	17
TOTALE	14	28

General datas

- 8 private school, 5 parental schools
- only one public school Suvemae (Tallin)
- All are primary schools + kindergarten
- more of the half also secondary school
- Average numeber of kids is 32 per school (with a minimum of 5 and max of 72)

Se osserviamo da vicino le caratteristiche generali di queste scuole, possiamo notare che la maggior parte di esse, tranne una, sono scuole private. Di queste, più di un terzo è gestito dai genitori (5/14).

La maggior parte delle scuole sono elementari e materne, mentre solo la metà ha una scuola secondaria (e nessuna di queste scuole secondarie è in Italia).

Osservando il numero totale di bambini, è facile notare che si tratta di scuole piccole, con un numero medio di bambini pari a 32, con l'unica eccezione dell'unica scuola statale che conta 72 studenti.

I risultati ottenuti sono stati suddivisi nei seguenti argomenti principali: caratteristiche generali della scuola, differenze, somiglianze e rapporto con le scuole statali, vantaggi dell'educazione democratica, sfide principali e necessità di formazione.

Caratteristiche generali delle scuole

Consapevolezza del significato di educazione democratica: Tutte le scuole democratiche che hanno risposto al questionario hanno una comprensione piena e condivisa di cosa sia l'educazione democratica. Tutte le scuole hanno identificato le due componenti fondamentali dell'educazione democratica che sono state esposte nel secondo capitolo come base dell'educazione democratica: l'apprendimento auto-diretto e la cogestione della scuola.

Assemblea: Tutte le scuole hanno mostrato un forte consenso sull'uso dell'assemblea come dinamica fondamentale nella routine della scuola. Nonostante tutte le scuole si riuniscano in assemblea e utilizzino l'assemblea come il principale momento decisionale della scuola, il modo in cui l'assemblea è organizzata varia notevolmente: alcune scuole hanno solo un circolo mattutino in cui si decide tutto, altre hanno una riunione settimanale, altre ancora due volte a settimana. Anche il metodo decisionale cambia a seconda delle scuole (alcune usano la sociocrazia, altre la maggioranza) e l'area decisionale dell'assemblea è molto diversa da una scuola all'altra (in alcune scuole ispirate a Sudbury l'assemblea decide tutto e include i bambini, mentre in altre scuole l'assemblea ha solo un ruolo emotivo/circolo di condivisione e le decisioni sono delegate a piccoli comitati).

Partecipazione degli studenti: Le scuole che hanno risposto hanno mostrato un forte consenso sul fatto che gli studenti sono i protagonisti del processo di insegnamento e apprendimento e sul fatto che il personale adulto dovrebbe incoraggiare e guidare gli studenti nella competenza di autogestione del loro apprendimento. La co-partecipazione degli studenti alla vita scolastica e le decisioni degli studenti sul loro percorso di apprendimento sono quindi di fondamentale importanza.

Personale adulto (insegnanti): C'è un accordo unanime sul fatto che il personale adulto dovrebbe incoraggiare lo sviluppo di attività contestualizzate nell'ambiente fisico e sociale della scuola, che la collaborazione tra il personale adulto di diversi livelli è essenziale per un'educazione democratica e che il personale adulto dovrebbe promuovere la diversità degli studenti e guidare le pratiche educative secondo i principi dell'inclusività.

Formazione: Quando si è parlato della necessità di formazione per il personale scolastico, è emersa una divergenza di opinioni nelle risposte: mentre i 2/3 dei rispondenti hanno sottolineato l'importanza della formazione, 1/3 ha dichiarato che il personale scolastico non dovrebbe essere specificamente formato per lavorare nelle scuole democratiche. Questa risposta è legata alla spiegazione che in alcune scuole

democratiche il possesso di una laurea in educazione non sembra utile per il personale scolastico (facilitatori scolastici, o comunemente chiamati "insegnanti" nei contesti educativi classici). Al contrario, alcune scuole ritengono che i pedagogisti o gli insegnanti che hanno conseguito una laurea o un master in scienze dell'educazione tendano a essere meno aperti all'educazione democratica, in quanto hanno ricevuto una formazione "tradizionale" e devono quindi passare attraverso un processo di "disimparare".

Inclusione: Tutte le scuole, tranne una, hanno risposto che prevedono l'inclusione dei bambini con bisogni speciali e 2/3 hanno dichiarato lo stesso livello di integrazione dei bambini con bisogni speciali nella scuola. Questo risultato è particolarmente rilevante per il dibattito sulla possibilità che una scuola democratica sia inclusiva. Da un lato, le scuole democratiche dichiarano spesso di fornire un'istruzione ai bambini che "non si adattano" al contesto scolastico tradizionale, pur avendo un alto livello di studenti con bisogni speciali (cfr. Farhangi, 2018); dall'altro, alcune critiche evidenziano che le scuole democratiche non hanno una politica di inclusione specifica, che alla fine tende a escludere i bambini che non si adattano al processo di selezione standard. (Peramas, 2007 e Wilson, 2016).

Partecipazione delle famiglie: Vi è consenso sul fatto che il personale incoraggia e stimola la comunicazione e il coinvolgimento diretto e regolare con le famiglie, ma vi sono opinioni diverse sulla partecipazione delle famiglie alle attività della vita scolastica (cioè la proposta e lo sviluppo di attività educative). Come anticipato, un terzo delle scuole è gestito dai genitori, che in questi casi tendono ad avere voce in capitolo anche nella pedagogia. Negli altri casi, il coinvolgimento delle famiglie è incoraggiato ma non nelle decisioni pedagogiche.

All'aperto: Le attività all'aperto sono fortemente promosse in tutte le scuole che hanno risposto al questionario, con l'eccezione di una scuola in cui i bambini hanno deciso di non uscire con la stessa frequenza dell'anno precedente. In alcune scuole l'aspetto dell'outdoor è fondamentale e dichiarato nello statuto o nelle regole di base della scuola, per cui i bambini non possono decidere se trascorrere la giornata all'aperto o al chiuso (ad esempio, alcune scuole vanno nel bosco due giorni interi alla settimana, oppure altre scuole non hanno un luogo al chiuso ma si incontrano in spiaggia ogni giorno), mentre in altre scuole i bambini possono decidere di muoversi liberamente al chiuso o all'aperto.

Gestione: Vi è quasi unanimità nel ritenere che la struttura organizzativa e gestionale delle scuole democratiche sia caratterizzata da un sistema orizzontale in cui le voci e le azioni di insegnanti e studenti hanno pari valore e responsabilità. In alcune scuole, anche le famiglie sono coinvolte nella gestione e, quindi, hanno lo stesso potere decisionale del personale scolastico adulto e degli studenti.

Differenze, somiglianze e rapporti con le scuole statali

Pratiche o caratteristiche distintive delle scuole democratiche che non sono presenti in altre scuole:

Le scuole democratiche che hanno risposto al questionario hanno fatto un'analisi molto chiara delle differenze tra l'educazione democratica e le altre forme di educazione. Possiamo raggruppare le risposte in base ai due pilastri dell'educazione democratica: l'apprendimento autogestito e la cogestione della scuola.

Gli intervistati hanno menzionato innanzitutto la differenza nell'ambiente di apprendimento, e quindi l'uso dell'apprendimento auto-diretto, come la differenza principale. Hanno elencato che il passaggio all'apprendimento auto-diretto ha numerosi aspetti che differenziano l'educazione democratica dalle scuole progressiste o tradizionali, in particolare: non imporre un programma/curriculum, non dare voti, non dare compiti a casa, permettere il gioco libero, considerare che tutti gli apprendimenti sono uguali e ambienti di età mista. La maggior parte delle scuole ritiene che ciò sia legato a una maggiore consapevolezza del processo di apprendimento nei bambini da parte del personale adulto e del creatore della scuola, e che le conseguenze dell'applicazione dell'apprendimento auto-diretto porterebbero anche a una differenza nei risultati, considerando ad esempio: maggiore interesse degli studenti per il loro apprendimento, individualizzazione dell'apprendimento, reale libertà di esprimere il proprio talento, le proprie passioni e di seguirle, maggiore sostegno e tutoraggio per i bambini.

Il secondo aspetto che è stato citato da quasi tutti è la condivisione delle decisioni, considerata una cifra distintiva non presente in altre scuole: prendere decisioni insieme, ascoltare tutti e concedere ai bambini il diritto di decidere su aspetti della loro vita. I prerequisiti per consentire la decisione condivisa sono caratteristiche difficilmente presenti in altre scuole, ad esempio: nessun giudizio, nessuna autorità e la sostituzione delle punizioni con conversazioni e riparazioni. Le scuole che hanno risposto concordano anche sul fatto che la cogestione porterebbe a diversi risultati: attivare la partecipazione dei giovani, attivare le soft skills, la comprensione empatica, la consapevolezza, il rapporto di fiducia e di parità tra studenti e staff/facilitatori, la comprensione della propria libertà e responsabilità nei confronti degli altri, permettendo ai bambini di avere il diritto umano fondamentale della partecipazione e di essere autori della propria vita.

Competenze del personale adulto diverse dalle altre scuole. Alla domanda su quali siano le competenze che il personale adulto della scuola democratica dovrebbe possedere, rispetto a quelle che gli insegnanti dovrebbero avere in ambienti di apprendimento più classici, tutti i rispondenti hanno sottolineato l'importanza delle soft skills, enumerando le seguenti: capacità di comunicazione non violenta, autonomia nella pianificazione del processo di apprendimento, capacità di mettersi in discussione e di assumersi le proprie responsabilità, ascolto autentico, accoglienza delle differenze, flessibilità, comprensione empatica, apertura alla comprensione dei bisogni speciali di ogni studente, mente flessibile e adattabilità.

Sostegno normativo e finanziario: C'è pieno consenso sul fatto che le scuole democratiche hanno bisogno di un sostegno finanziario da parte dello Stato o di donatori privati, poiché le finanze sono una delle principali sfide di queste scuole. C'è un disaccordo tra gli intervistati sulla necessità di avere un supporto normativo per le scuole democratiche, nel senso che alcune di esse ritengono che sarebbe ideale essere incluse nel sistema statale e regolamentate, mentre altre scuole ritengono che una regolamentazione della scuola democratica sarebbe un ostacolo alla libertà dei bambini, e quindi desiderano rimanere entità autonome e private. Ci sono anche scuole libertarie che, come è stato sottolineato nel secondo capitolo, non vogliono essere incluse nel sistema statale per una convinzione politica: vogliono creare un'alternativa allo Stato.

Condividere le conoscenze con le scuole statali: Tutte le scuole hanno concordato che sarebbe ideale se il personale delle scuole democratiche potesse condividere le proprie esperienze con altri insegnanti per aiutare a integrare i valori democratici nei modelli di altre scuole. La maggior parte delle scuole ha convenuto che, se applicata, l'educazione democratica potrebbe contribuire a promuovere la motivazione degli insegnanti delle scuole statali, ad aumentare la qualità dell'apprendimento degli studenti aumentando la motivazione e diminuendo i tassi di abbandono precoce, e a promuovere la creatività e l'innovazione nell'insegnamento.

Contesto nazionale: I rispondenti al questionario hanno mostrato disaccordo sulla misura in cui l'educazione democratica sarebbe possibile nelle scuole pubbliche. Questa differenza di risposte è giustificata dalle diverse politiche e normative nazionali descritte nel capitolo precedente. La maggior parte delle persone ha risposto che l'implementazione di una scuola democratica completa nel sistema pubblico non sarebbe possibile e la maggioranza degli intervistati concorda sul fatto che lo Stato preferirebbe tollerare le scuole democratiche, ma non legalizzarle o regolamentarle.

Vantaggi nell'applicazione dell'educazione democratica

Intervistate sui principali benefici dell'educazione democratica, le scuole democratiche si sono dimostrate davvero ottimiste e positive, scrivendo una lunga lista di punti che ritengono vantaggiosi in questo approccio educativo.

Per motivi analitici e di comprensione, questi benefici sono stati raggruppati in tre categorie principali: abilità personali, abilità sociali e apprendimento.

Sviluppo delle competenze personali: Le scuole hanno evidenziato che l'educazione democratica porta maggiori benefici allo sviluppo delle competenze personali degli studenti. Ciò si nota in particolare nell'alto livello di autoconsapevolezza, nel pensiero critico e nell'autoregolazione, nella capacità di scegliere e di sapere ciò che gli studenti vogliono, nella curiosità molto sviluppata, nell'atteggiamento di apprendimento

attivo, nella capacità di sviluppare una mente aperta, di conoscere se stessi, i propri punti di forza e i propri limiti; così come un'intelligenza emotiva sviluppata, un senso di responsabilità, la capacità di prendere decisioni, l'autonomia, il saper affrontare il non sapere, la capacità di gestire l'incertezza, la gestione della libertà personale e della responsabilità, la capacità di auto-riflessione e di auto-interrogarsi, e una forte fiducia costruita intorno alla capacità degli studenti di gestire la propria vita.

Sviluppo delle competenze interpersonali: Allo stesso modo, le scuole hanno evidenziato che lo sviluppo delle competenze interpersonali negli studenti è di grande utilità. Questo si nota in particolare nell'alto livello di connessione con gli altri, nella capacità degli studenti di realizzare obiettivi individuali e di gruppo e di vivere in una società complessa; inoltre, si osserva nella facile e libera interazione degli studenti con persone di età diverse, nella loro capacità di prendere decisioni insieme in democrazia e nella relativa consapevolezza che spinge a prendere decisioni che non sono solo auto-interessate, ma che guardano all'obiettivo comune.

Apprendimento: Gli intervistati hanno anche indicato una serie di benefici che l'educazione democratica apporta all'ambiente di apprendimento: il rispetto del ritmo di apprendimento di ogni persona lascia spazio alla creatività e al libero arbitrio, concedendo il tempo di scoprire quale percorso di vita gli studenti vogliono seguire. La fiducia e il rispetto come esseri umani a tutti gli effetti favorisce lo sviluppo del potenziale, degli interessi e dei talenti degli studenti, offrendo l'opportunità di apprendere attraverso la motivazione intrinseca e quindi di ottenere una comprensione olistica delle materie di interesse. L'adulto non deve scavalcare le decisioni dei ragazzi, ma piuttosto osservare e non abusare del proprio potere. Si ritiene che un ambiente di apprendimento più favorevole favorisca l'apprendimento degli studenti, in particolare aumentando le possibilità di imparare a imparare, l'entusiasmo di imparare e la fiducia che gli studenti possano sempre imparare ciò di cui hanno bisogno.

Sfide nell'applicazione dell'educazione democratica

Per quanto riguarda i principali limiti e le difficoltà nell'applicazione dell'educazione democratica, i professionisti di questo approccio hanno evidenziato due serie di sfide, una legata a fattori esterni e una a fattori interni.

Fattori esterni: I fattori esterni enumerati dalle scuole democratiche che hanno risposto al questionario erano principalmente legati al contesto socio-culturale in cui la scuola è inserita.

Da un punto di vista giuridico-strutturale, la maggior parte degli intervistati ha indicato che il mancato riconoscimento dell'educazione democratica da parte dello Stato genera una serie di gravi limiti. Questi

sono legati al fatto che i bambini che frequentano le scuole democratiche nella maggior parte dei Paesi devono sostenere esami esterni da parte di una giuria o di una scuola pubblica, a volte alla fine di ogni anno accademico, altre volte ogni due anni. Questo controllo esterno interferisce con i principi dell'educazione democratica e crea in qualche modo una contraddizione per i bambini: da un lato possono seguire un apprendimento auto-diretto, ma dall'altro devono prepararsi per gli esami di Stato. Allo stesso modo, in altri Paesi le scuole democratiche sono obbligate a seguire un programma di studi, quindi l'apprendimento autonomo può essere praticato solo parzialmente, con grandi difficoltà per il personale adulto coinvolto e per gli studenti. Anche gli esami o le ispezioni da parte delle autorità scolastiche pubbliche rappresentano una sfida in sé, poiché la valutazione dei bambini e delle scuole si basa su criteri standardizzati di istruzione classica. In altre parole, le competenze che i bambini che seguono un'educazione democratica acquisiscono sono molto difficili da misurare con test standardizzati che coprono solo un insieme molto limitato di abilità cognitive (tipicamente: matematica, lingua, scienze, inglese). Inoltre, l'obbligo di superare esami ogni anno è in contraddizione con uno dei pilastri fondamentali dell'educazione democratica, che consiste nel permettere a ogni persona/studente di seguire il proprio ritmo di apprendimento. Come illustrato nella descrizione teorica dell'apprendimento auto-diretto e della motivazione intrinseca, è dimostrato che rispettare il ritmo di apprendimento di ogni persona è vantaggioso per il processo di apprendimento e per il risultato dell'apprendimento stesso, ma il fatto di dover essere esaminati ogni anno ha un impatto negativo sulla qualità dell'apprendimento, in quanto pone l'attenzione e l'importanza sul test/esame piuttosto che sul processo di apprendimento e sul risultato dell'apprendimento stesso.

Da un punto di vista più socio-culturale, ci sono sfide legate alle aspettative dell'ambiente culturale sociale (società, famiglia, amici) nei confronti dei bambini. A causa della mancanza di fiducia nelle capacità dei bambini e del sistema educativo generale che è piuttosto autoritario e basato su un sistema di premi/punizioni, gli adulti tendono a non comprendere l'approccio educativo democratico. Alcuni intervistati hanno chiaramente evidenziato un divario tra il sistema educativo "regolare" e l'educazione democratica che al momento è troppo grande e potrebbe generare un vero e proprio scontro culturale. Diverse scuole hanno sperimentato che i bambini che frequentano le scuole democratiche tendono a essere giudicati dagli ambienti circostanti e a essere messi alla prova da genitori, amici ecc. che vogliono essere rassicurati sul fatto che i bambini non "perderanno" l'acquisizione di conoscenze importanti. Alcuni intervistati ritengono che ciò sia legato al fatto che i genitori e le famiglie dei bambini iscritti alle scuole democratiche non sempre hanno una solida comprensione di questa pedagogia e non hanno "decostruito" il proprio percorso di apprendimento o sono ancora "intrappolati nella paura" di lasciare che i figli prendano il controllo del loro apprendimento e delle loro decisioni. All'opposto, alcuni intervistati hanno anche indicato la sfida della "romanticizzazione" di ciò che è l'educazione democratica, considerando solo la libertà ma non le responsabilità, gli impegni, le regole che sostengono le iniziative di educazione democratica.

Sfide interne: Per quanto riguarda le sfide interne, queste sono legate ai principali attori coinvolti. Per quanto riguarda il personale adulto (insegnanti), la maggior parte degli intervistati ha affermato che è difficile trovare personale adulto con l'adeguata comprensione, consapevolezza pedagogica e curiosità in molti campi per poter ispirare i bambini. Alcuni intervistati hanno anche sottolineato le difficoltà a stimolare i bambini, in particolare a fare "cose" che i bambini sono obbligati a fare senza possibilità di scelta (ad esempio gli esami). È inoltre diffusa la consapevolezza che le scuole democratiche devono spesso adattarsi ai bambini con esigenze speciali che non trovano altri luoghi in cui essere accolti, e questo ha creato una sfida per molti membri del personale adulto che potrebbero non avere la formazione adeguata per assistere i bambini con esigenze speciali.

Inoltre, a causa delle difficoltà di gestire un progetto esperienziale con risorse molto limitate, c'è il rischio di burn-out sia per gli insegnanti che per i genitori, che tendono a lavorare troppo e a svolgere molti compiti. Per quanto riguarda i genitori, il problema principale è il loro coinvolgimento. Sembra che sia difficile per le scuole avviarsi senza il sostegno dei genitori, tuttavia c'è la tendenza dei genitori a non rispettare il loro ruolo genitoriale e a "invadere" la sfera pedagogica. Inoltre, alcuni intervistati hanno suggerito che un grande problema è il fatto che alcuni genitori non capiscono l'educazione democratica e questo porta a una paura generale dei genitori, dall'altro lato a genitori che vorrebbero un eccesso di libertà senza limiti funzionali ai loro figli.

Infine, ci sono problemi strutturali interni. In primo luogo, tutte le scuole hanno sottolineato la grande insicurezza finanziaria che devono affrontare e che ha gravi conseguenze sulla stabilità del progetto. In secondo luogo, è stato menzionato anche il problema legato alla complessità di un sistema organizzativo orizzontale non gerarchico e al tempo e all'energia necessari per implementare un'organizzazione non gerarchica.

Fattori che potrebbero facilitare la diffusione dell'educazione democratica

Ci sono diverse idee condivise dalle persone coinvolte nelle scuole democratiche che hanno partecipato al questionario su come facilitare l'integrazione dell'educazione democratica nelle scuole pubbliche.

I primi passi importanti che tutti gli intervistati dei quattro Paesi hanno sottolineato riguardano l'importanza della ricerca, della diffusione della conoscenza, della consapevolezza e dell'informazione non solo sull'educazione democratica, ma più in generale sugli studi di neuroscienze e psicologia dello sviluppo sul funzionamento del cervello dei bambini e su come la pedagogia possa aiutare i bambini a svilupparsi in modo sano. Alcuni intervistati hanno suggerito la necessità di condurre ulteriori ricerche per dimostrare i benefici dell'educazione democratica e legittimare ancora di più il lavoro che le scuole democratiche stanno svolgendo. Allo stesso tempo, molti intervistati ritengono importante diffondere i valori dell'educazione democratica, familiarizzarli con il concetto e collegarsi con le scuole democratiche attraverso la formazione

degli insegnanti ai valori e alle pratiche democratiche, in modo che ci siano più persone disposte a lavorare nelle scuole democratiche. Alcune scuole suggeriscono che la chiave è collaborare direttamente con le scuole statali della propria zona, per condividere la propria esperienza con altri insegnanti e contribuire all'integrazione dei valori democratici in altre scuole.

Alcuni hanno sottolineato che i passi compiuti (verso il cambiamento) devono essere abbastanza piccoli da essere compresi da tutti i partecipanti: studenti, genitori, insegnanti e ministero dell'Istruzione.

Una seconda serie di idee su come facilitare l'integrazione dell'educazione democratica ha più a che fare con il livello strutturale. In questo senso, il riconoscimento dell'educazione democratica da parte degli Stati e il sostegno pubblico sono considerati da molti un passo fondamentale. Per raggiungere questo obiettivo, alcuni intervistati hanno suggerito che le leggi e gli standard statali dovrebbero cambiare in molti Paesi europei per essere più flessibili riguardo a cosa, quando e come imparare una materia e cosa, quando e come convalidare le conoscenze degli studenti e ottenere un diploma. Per raggiungere questo obiettivo, è necessaria una maggiore cooperazione a un livello più alto (gruppi di pressione tra i decisori politici).

Esigenze di apprendimento

La maggior parte degli intervistati ha dichiarato di conoscere già abbondantemente l'educazione democratica, quindi non avrebbe bisogno di studiare la pedagogia dell'educazione democratica. Tuttavia, sarebbero molto interessati a conoscere i seguenti argomenti:

Scambio di buone pratiche: La maggior parte delle scuole desidera conoscere le diverse esperienze e pratiche in Europa, visitare altre scuole democratiche e capire quali sono le migliori pratiche e le storie di successo di altre scuole in Europa. C'è una curiosità generale sulla panoramica internazionale delle scuole democratiche nel mondo (storia, approcci diversi).

Pratiche educative: È necessario acquisire maggiori strumenti e competenze per gestire gli studenti non motivati, al fine di stimolare la curiosità nei bambini che, per lo più dopo un lungo periodo di istruzione obbligatoria/forzata, non sono interessati a perseguire alcun apprendimento.

Gestione: È necessario sapere come implementare l'educazione democratica in scuole di grandi dimensioni e ricevere una maggiore formazione sulla governance (conoscere meglio la pratica della sociocrazia e il sistema di governance di altre scuole). Infine, è necessario sapere come costruire un'organizzazione finanziariamente stabile e a lungo termine che possa sostenere la scuola.

Ricerca: È necessario approfondire la conoscenza della ricerca accademica sull'apprendimento auto-diretto.

Infine, la maggior parte delle scuole ha mostrato entusiasmo nel partecipare a una formazione online sull'educazione democratica. Tuttavia, alcune hanno mostrato preoccupazione per il mezzo online e per il fatto che gli argomenti potrebbero essere già noti alla maggior parte di loro.

5.1.3. Analisi dai questionari delle scuole statali

In questa sezione vengono presentati i risultati dei questionari ottenuti dalle scuole statali. Come spiegato nel capitolo metodologico, la tabella seguente mostra il numero di risposte ottenute, suddivise per Paese. In totale sono state ottenute 63 risposte tra Belgio, Bulgaria, Estonia e Italia.

PAESE	NUMERO DI SCUOLE STATALI CHE HANNO RISPOSTO AL QUESTIONARIO
BELGIO	9
BULGARIA	18
ESTONIA	13
ITALIA	22
TOTALE	63

General datas

- 93% public schools
- Majority with no specific educational approach/philosophy
- 70% primary schools + kindergarten
- 30% secondary schools
- Average number of kids is 311 per school (with a minimum of 45 and max of 1500)

Se osserviamo da vicino le caratteristiche generali di queste scuole, possiamo notare che la maggior parte di esse non ha un approccio filosofico educativo specifico, ad eccezione di alcune scuole Montessori, Freinet e Waldorf. Di queste scuole, il 70% è composto da scuole primarie e asili, mentre il restante 30% è composto da scuole che sono anche scuole secondarie.

Osservando il numero totale di bambini, è facile notare che si tratta di istituti di grandi dimensioni, con un numero medio di bambini di 311 studenti per scuola, con un minimo di 45 studenti iscritti e un massimo di 1500 alunni.

I risultati ottenuti sono stati classificati nei seguenti argomenti principali: caratteristiche generali della scuola, conoscenza dell'educazione democratica, diffusione e consapevolezza dell'educazione democratica nella scuola pubblica, scuole democratiche, vantaggi dell'inclusione dell'educazione democratica, sfide principali nell'inclusione dell'educazione democratica, come integrare le pratiche di educazione democratica e necessità di formazione.

Caratteristiche generali delle scuole

Partecipazione degli studenti: Il 60% delle scuole che hanno risposto ha dichiarato che gli studenti non partecipano alla progettazione delle attività di apprendimento, c'è un 30% di scuole che ha dichiarato che gli studenti non sono protagonisti dei processi di insegnamento e apprendimento e solo il 10% dichiara un coinvolgimento attivo degli studenti nella partecipazione (si tratta soprattutto di scuole Montessori e Freinet).

Insegnanti: Il 75% degli insegnanti incoraggia e guida gli studenti ad autogestire il proprio apprendimento, mentre il 25% scoraggia completamente questo percorso e la stessa percentuale non incoraggia la progettazione e lo sviluppo di attività contestualizzate nell'ambiente fisico e sociale della scuola.

Stile di insegnamento: la metà delle scuole dichiara di insegnare in grandi gruppi, di utilizzare principalmente libri di testo, materiali didattici digitali, fogli di lavoro cartacei e materiali autoprodotti. Tutte le scuole, tranne una, praticano esami per valutare l'apprendimento degli studenti.

Partecipazione delle famiglie: Secondo i risultati ottenuti, ci sono opinioni diverse riguardo alle famiglie che propongono e sviluppano attività educative e che stimolano una comunicazione e un coinvolgimento diretto e regolare con le famiglie. Il 30% delle scuole non incoraggia affatto la partecipazione delle famiglie, il 40% incoraggia una partecipazione modesta e il restante 30% stimola le famiglie a una partecipazione elevata.

All'aperto: Il 65% delle scuole sembra promuovere attività all'aperto, con diversi livelli di impegno, mentre il 35% non promuove alcuna attività all'aperto. Tuttavia, analizzando nel dettaglio cosa intendono per outdoor, è interessante notare che la concezione di outdoor è diversa da quella praticata nell'educazione democratica. Nelle scuole statali, la promozione delle attività all'aperto è legata a sporadiche visite ai parchi, o a gite di studio organizzate eccezionalmente, o alla pausa scolastica nel cortile. Diversamente, per i partecipanti all'educazione democratica, l'outdoor è legato all'esposizione sistematica dei bambini all'ambiente esterno/naturale come ambiente di apprendimento.

Inclusione: Risposte molto diverse sull'inclusione dei bambini con bisogni speciali e sui diversi livelli di integrazione Assemblea: Il 30% dei rispondenti ritiene che l'assemblea sia una dinamica importante nella

routine della scuola, mentre il resto la considera estremamente marginale. Nel descrivere l'assemblea, la totalità dei rispondenti, tuttavia, la considera più come un "cerchio mattutino di benvenuto", piuttosto che un momento decisionale.

Conoscenza dell'educazione democratica

Le prime domande rivolte alle scuole statali miravano a capire il livello di conoscenza dell'educazione democratica. A questo proposito, circa il 50% degli intervistati ha dichiarato di avere una buona conoscenza dell'educazione democratica, tuttavia, leggendo le risposte delle stesse persone, è emersa una grande confusione (ad esempio, affermando che le scuole Steiner o Montessori sono democratiche, oppure ritenendo che l'educazione democratica sia l'insegnamento delle competenze di cittadinanza). Questi dati sono estremamente preziosi perché spiegano che c'è ancora un vasto pubblico che non è consapevole di cosa sia l'educazione democratica e che esiste anche una barriera comunicativa. Non solo il nome "educazione democratica" viene interpretato per qualcosa di diverso, ma anche altri nomi come "assemblea" hanno un significato diverso nelle scuole pubbliche e nell'"arena" dell'educazione democratica.

Alla domanda su quali caratteristiche dell'educazione democratica fossero uniche e non presenti in altre scuole, la metà degli intervistati ha indicato le due componenti principali dell'educazione democratica: l'apprendimento auto-diretto e la gestione della scuola. Per quanto riguarda l'apprendimento auto-diretto, gli intervistati si sono concentrati sulle differenze di questo stile di apprendimento: hanno riconosciuto che l'apprendimento auto-diretto comporta la possibilità per tutti di creare il proprio programma giornaliero, la necessità di avere gruppi di età mista e hanno riconosciuto il ruolo degli adulti come mentori piuttosto che come insegnanti. Inoltre, è stato sottolineato il coinvolgimento di altri specialisti, non solo pedagogisti. Infine, altri hanno sottolineato l'opportunità di diminuire lo stress e di dare gioia all'apprendimento quando non si valutano i voti o le prestazioni. Per quanto riguarda la gestione delle scuole, alcuni intervistati hanno indicato che l'unicità della pratica educativa democratica consiste nel dare realmente voce ai bambini, nel consentire un processo decisionale condiviso, nell'organizzazione della comunità, nell'inclusione dei genitori nelle decisioni e nell'aver un chiaro processo decisionale (come il modello sociocratico).

Per l'altra metà degli intervistati, alcune caratteristiche non erano chiare e una minoranza ha dichiarato che le scuole democratiche si limitano a insegnare i valori civici e che non c'è differenza tra una scuola democratica e una scuola statale ben gestita.

Scomponendo questi risultati in un'analisi per Paese, è possibile notare le seguenti tendenze:

Belgio: I risultati dell'indagine indicano che la maggior parte di coloro che hanno partecipato al sondaggio non hanno una grande conoscenza delle scuole democratiche in Belgio. Questa mancanza di familiarità può far pensare che l'educazione democratica non sia così ampiamente praticata o riconosciuta come altri approcci educativi. Tuttavia, tra le scuole coinvolte nel progetto è stata riscontrata una certa familiarità con l'educazione democratica, in quanto erano a conoscenza della scuola BOS. Inoltre, alcuni partecipanti al sondaggio hanno una comprensione di base dei principi e delle pratiche dell'educazione democratica. Nel complesso, i risultati suggeriscono che, sebbene l'educazione democratica non sia molto conosciuta tra i partecipanti al sondaggio, potrebbe esserci un certo livello di consapevolezza e comprensione tra coloro che ricoprono ruoli di leadership nel settore dell'istruzione. Le scuole pubbliche belghe non operano secondo lo stesso modello di educazione democratica praticato nelle scuole democratiche. Tuttavia, applicano i principi democratici in alcuni modi. Per esempio, il sistema educativo belga è costruito sui valori della democrazia, dell'uguaglianza e del rispetto dei diritti individuali, e questi valori si riflettono nel curriculum e nelle politiche scolastiche. Inoltre, gli insegnanti e gli amministratori delle scuole pubbliche belghe si sforzano di creare un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo, in cui tutti gli studenti sono apprezzati e rispettati. C'è un crescente interesse e volontà di applicare i principi dell'educazione democratica nel sistema scolastico, in particolare se è stato dimostrato che aumentano la motivazione e l'apprendimento autoregolato.

Molti educatori e direttori scolastici stanno già esplorando modi per incorporare i principi dell'educazione democratica nelle loro pratiche, anche all'interno delle più tradizionali scuole statali belghe. Che si tratti di processi decisionali guidati dagli studenti, di apprendimento basato su progetti o di altri approcci, l'obiettivo è quello di creare un'esperienza educativa più incentrata sullo studente, che lo responsabilizzi e lo coinvolga.

Bulgaria. La maggior parte delle scuole, degli insegnanti e dei presidi non ha conoscenza e comprensione dell'educazione democratica e dei suoi elementi fondamentali. Anche gli insegnanti che affermano di conoscerla, non sono in grado di spiegarne le caratteristiche principali. Non sanno quali siano le caratteristiche principali delle scuole democratiche che non sono presenti in altre scuole. Alcuni di loro la collegano alla democrazia, ma non sono sicuri di quale sia la somiglianza. Alcuni pensano che una caratteristica principale sia il fatto che sia finanziata dai genitori e gestita dai genitori. Finora non c'è nessuna scuola pubblica nel Paese che applichi l'educazione democratica. Alcuni insegnanti cercano di organizzare un'assemblea come parte della routine della classe, ma le scelte che possono fare all'interno di questa routine sono molto limitate. Alcuni insegnanti cercano di discutere con gli studenti sul processo di apprendimento e di includerli e coinvolgerli maggiormente, ma anche questo è limitato.

Estonia

10 rappresentanti su 12 hanno dichiarato di conoscere almeno una scuola democratica. Le caratteristiche principali delle scuole democratiche sono la libertà di scegliere cosa imparare e quando imparare, un'atmosfera rilassata e meno stress. Tuttavia, 3 scuole su 12 hanno dichiarato di non vedere differenze significative tra scuola pubblica e scuola democratica, o di non averne idea.

Nelle scuole statali sono stati adottati alcuni elementi di educazione democratica. Gli studenti sono stati coinvolti nei processi decisionali dai governi/consigli studenteschi (in 6 scuole su 12, i punteggi erano da 6 a 10), con il supporto di regolamenti ufficiali.

Una scuola ha detto chiaramente che possono partecipare tutti coloro che nella comunità vedono "come migliorare la scuola". Una scuola sostiene che non ci sono differenze importanti tra le scuole statali ben organizzate e quelle democratiche, facendo riferimento all'educazione basata sui valori offerta dalla loro scuola. C'è l'esempio di Suvemäe-TKG, come scuola democratica nel sistema scolastico statale (curriculum negoziato).

Italia

Le scuole statali intervistate non conoscono la scuola democratica e quindi non possono applicarla nel loro lavoro quotidiano con bambini e studenti. Dai questionari emerge il desiderio di conoscere i principi della scuola democratica e di applicarli, per quanto possibile, in classe.

Vantaggi dell'inclusione di pratiche di educazione democratica nelle scuole pubbliche

I benefici riconosciuti dagli intervistati delle scuole statali sono molto simili a quelli indicati dagli intervistati delle scuole democratiche. Possono quindi essere raggruppati in benefici per lo sviluppo personale, lo sviluppo interpersonale e l'apprendimento.

Per quanto riguarda lo sviluppo personale, molti intervistati hanno sottolineato che l'applicazione di pratiche di educazione democratica nelle scuole statali aiuterebbe gli studenti ad acquisire maggiori competenze di vita, consapevolezza emotiva, consapevolezza di sé e responsabilità e un generale aumento del benessere degli studenti.

Per quanto riguarda lo sviluppo interpersonale, gli intervistati hanno suggerito che l'applicazione di pratiche di educazione democratica nelle scuole pubbliche aiuterebbe gli studenti ad apprendere i valori democratici, la comunicazione non violenta, le responsabilità condivise e le abilità sociali.

Per quanto riguarda la sfera dell'apprendimento, la risposta più comune è che l'educazione democratica aiuterebbe a motivare gli studenti, soprattutto gli adolescenti, a sviluppare interessi e preferenze personali e a ottenere altre competenze che non sono quelle accademiche, ad esempio stimolando lo spirito imprenditoriale.

Oltre a queste risposte che presentano un chiaro parallelismo con le risposte ottenute dalle scuole democratiche, alcuni intervistati hanno suggerito che l'applicazione di elementi di educazione democratica

nelle scuole statali potrebbe portare a una maggiore attenzione ai bisogni specifici degli studenti, che consentirebbe agli insegnanti di insegnare la loro passione agli studenti, a un coinvolgimento più attivo dei genitori nelle attività educative, alla possibilità di avere più eventi comunitari e a nuovi modelli di organizzazione degli spazi.

Un intervistato su 63 ha dichiarato che non ci sono vantaggi nell'applicare l'educazione democratica nel contesto della scuola pubblica.

Le sfide dell'inclusione di pratiche di educazione democratica nelle scuole pubbliche

Due scuole su 63 hanno dichiarato che non ci sarebbero state difficoltà nell'incorporare pratiche educative democratiche e che sarebbe bastato il desiderio degli insegnanti di farlo. Gli altri 61 rispondenti, al contrario, sono stati estremamente chiari nel nominare tutte le possibili sfide che potrebbero essere affrontate nell'introduzione di pratiche di educazione democratica nelle scuole statali. Queste sfide vengono qui presentate raggruppate in base ai principali attori della scuola: insegnanti, studenti, genitori, dirigenti scolastici. Infine, alcune sfide sono anche legate a fattori esterni.

Insegnanti: In alcuni Paesi più che in altri, emerge una riluttanza e una paura del cambiamento, una certa inerzia e non disponibilità degli insegnanti a intraprendere un nuovo approccio pedagogico. C'è, allo stesso tempo, la consapevolezza che alcuni insegnanti sono ispirati e interessati a una pedagogia innovativa e progressista, ma hanno bisogno di una formazione. Queste formazioni hanno bisogno di tempo ed energia per essere attuate, ma gli intervistati hanno sottolineato che non ci sono abbastanza insegnanti pronti a dedicare il loro tempo e le loro energie per discutere e mettere in pratica l'educazione democratica nelle loro classi. Anche una volta formati, è diffuso il timore della difficoltà di condividere il processo decisionale con i bambini e di organizzare incontri comunitari con i bambini. Un'altra sfida che emerge è la difficoltà per gli insegnanti di valutare gli studenti e raggiungere gli obiettivi imposti dai curricula se si segue l'approccio democratico. Questo può essere particolarmente difficile quando si implementano pratiche di educazione democratica che richiedono una maggiore interazione e collaborazione tra studenti e insegnanti.

Inoltre, in almeno due Paesi c'è una carenza di insegnanti, che può rendere difficile fornire personale e supporto adeguati per l'attuazione di alcune pratiche di educazione democratica. Questo può tradursi in una mancanza di risorse e di sostegno per gli studenti, rendendo più difficile per loro assumere un ruolo attivo nella propria istruzione. Infine, un'altra sfida rilevante deriva dall'immaginare di applicare l'educazione democratica su larga scala. In molte scuole statali c'è un gran numero di studenti, il che può rendere difficile fornire un alto livello di attenzione e supporto personalizzato.

Studenti: Si teme che gli studenti che non hanno mai frequentato scuole democratiche - e che quindi sono abituati a un sistema di punizione/ricompensa - imparino solo se glielo si chiede, quindi si riconosce la

difficoltà di permettere agli studenti delle scuole statali di avvicinarsi all'educazione democratica. Molti intervistati hanno sottolineato che gli studenti dipendono troppo da qualcun altro che dice loro cosa fare e quando, quindi sarebbe difficile per loro scegliere le materie in base ai propri interessi. Altri hanno sottolineato la sfida dell'autocontrollo e della responsabilità per gli studenti, che potrebbero approfittare della libertà.

Genitori: Alcuni intervistati hanno concluso che i genitori non hanno fiducia nei bambini, quindi non apprezzerebbero gli approcci educativi democratici. Allo stesso modo, altri hanno dichiarato che i genitori scelgono una scuola in base alla misurazione dei risultati e non in base ai processi e al benessere dei bambini. Anche i genitori più sensibili agli aspetti pedagogici soffrono della mancanza di tempo libero per essere coinvolti attivamente nei processi scolastici. Quest'ultima dichiarazione è stata piuttosto frequente e spiega che alcuni degli intervistati ritengono che la scuola democratica si realizzi solo se sostenuta attivamente e gestita dai genitori, il che non è vero per tutte le scuole. Questo è quindi un altro indicatore di malintesi sull'educazione democratica.

Dirigenti scolastici: alcuni hanno rilevato la mancanza di una sufficiente consapevolezza da parte dei dirigenti scolastici delle opportunità offerte dall'educazione democratica, mentre altri hanno sottolineato che c'è troppa burocrazia da affrontare per mettere in pratica l'educazione democratica. Infine, altri ritengono che ci saranno diversi aspetti logistici che i dirigenti scolastici dovranno risolvere, come il problema di cambiare il design di tutte le aule.

Fattori esterni: Non sono state descritte solo le sfide interne. Alcuni intervistati hanno analizzato che ci sono diverse sfide esterne che potrebbero rendere molto difficile l'applicazione dell'educazione democratica nelle scuole pubbliche. Queste sono legate ai valori culturali e sociali, ad esempio le convinzioni della maggior parte delle persone sull'educazione tendono a essere piuttosto lontane dai valori dell'educazione democratica. In altri Paesi, le rigide tradizioni religiose potrebbero essere in contrasto con l'educazione democratica. Altri ritengono che anche il contesto economico del Paese possa influenzare questa scelta, mentre altri ancora hanno sottolineato le politiche educative (leggi che impongono i programmi di studio, esami obbligatori, mancanza di un reale decentramento del sistema educativo).

Le sfide attuali delle scuole pubbliche

Per lo scopo di questa ricerca, si è ritenuto utile fornire anche una raccolta delle principali sfide che le scuole devono affrontare di per sé, come emerso dai questionari. Quello che segue è un elenco dei principali problemi che le interviste alle 63 scuole hanno messo in luce:

- La mancanza di motivazione degli studenti è il fattore più rilevante.

- Non essere in grado di insegnare le soft skills/competenze del XXI secolo
- Mancanza di formazione degli insegnanti
- Genitori: coinvolgimento della famiglia nei valori e nella visione della scuola, comunicazione con i genitori.
- Costruire un rapporto più attivo tra insegnanti, studenti e genitori
- Carezza di insegnanti
- Selezione e inserimento di specialisti motivati e di qualità
- Inclusione di bambini con esigenze speciali
- Infrastrutture scarse e inadeguate
- Denaro e tempo
- Diversità linguistica
- Bilanciare libertà e responsabilità
- Numero di studenti in diminuzione
- Mancanza di supporto psicologico e tecnologico

Come facilitare l'adozione dell'educazione democratica nelle scuole pubbliche

Dopo aver compreso quali sono i principali vantaggi e le sfide nell'applicazione delle pratiche di educazione democratica nelle scuole pubbliche, in questa parte successiva verranno esposte quali potrebbero essere le strategie per facilitare l'inclusione dell'educazione democratica in ciascuno dei Paesi analizzati.

Belgio: I partecipanti al sondaggio sarebbero probabilmente interessati a informazioni su studi che dimostrino i vantaggi dell'applicazione dell'educazione democratica come organizzata nelle scuole democratiche e la sua fattibilità anche con un elevato rapporto studenti-insegnanti.

Bulgaria:

- Decentrare il sistema educativo bulgaro, modificando le politiche, le leggi e i regolamenti governativi in materia di istruzione. Se gli insegnanti non sono obbligati a seguire rigidamente un programma di studi e gli standard statali sui tempi di apprendimento, avranno più spazio e libertà per rispondere alle esigenze di ogni bambino e co-organizzare un percorso di apprendimento che gli si addica al meglio.
- Progettare una nuova istruzione e formazione per i futuri insegnanti, che li formi su come avviene l'apprendimento, sull'educazione democratica e su come sostenere i bambini nel loro processo di apprendimento.
- I metodi di valutazione dovrebbero essere sostituiti con altri più efficienti.

- L'informazione e la formazione sulla gestione e sull'autogoverno sono importanti perché implicano la costruzione di comunità scolastiche con membri attivi e impegnati - studenti, insegnanti e genitori - che prendono decisioni insieme.

-È inoltre necessario sensibilizzare gli ambienti dei genitori e, più in generale, la società su cosa sia l'educazione, decostruendo vecchie credenze e pregiudizi ed esplorando nuovi modi di insegnare e apprendere, cambiando la prospettiva delle persone sulla libertà nell'educazione.

Estonia: Tempo e denaro extra per la riqualificazione, perché oggi gli insegnanti sono già sovraccarichi di lavoro e in preda al burnout. Inoltre, tempo extra per incorporare gradualmente i cambiamenti.

Italia: Le scuole statali italiane intervistate non conoscono i principi e le metodologie adottate nella scuola democratica e vorrebbero apprenderli attraverso formazione di gruppo, workshop, attività di apprendimento, esperienze concrete e visite scolastiche.

Esigenze di apprendimento

Le scuole statali hanno risposto al questionario che avrebbero bisogno di ampliare le loro conoscenze sui seguenti aspetti legati all'educazione democratica:

- Visite alle scuole democratiche
- Comprensione delle migliori pratiche
- Esempi pratici di vita scolastica quotidiana
- Storia, caratteristiche e differenze del sistema educativo democratico - Quali competenze e formazione devono avere gli insegnanti?
- Come includere l'educazione democratica nella scuola pubblica/ mediare con i programmi di studio obbligatori
- Metodo decisionale sociocratico
- La partecipazione della società al processo scolastico
- Quadro giuridico

Il 90% delle scuole vuole partecipare alla formazione.

5.1.4. Conclusioni

Il questionario ha mostrato un grande grado di partecipazione sia nelle scuole statali che in quelle democratiche. Il questionario ha fatto luce su aspetti, modelli e convinzioni cruciali.

In primo luogo, bisogna notare che esiste una differenza di lessico e di significato tra il mondo percepito dagli operatori dell'educazione democratica e quello della scuola pubblica (ad esempio: assemblea,

partecipazione delle famiglie, outdoor). Lo stesso concetto di educazione democratica è compreso solo dalla metà dei rispondenti. Questa mancanza di familiarità può suggerire che l'educazione democratica non è così ampiamente praticata o riconosciuta come altri approcci educativi. Nel complesso, i risultati suggeriscono che, sebbene l'educazione democratica non sia molto conosciuta tra i partecipanti al sondaggio, potrebbe esserci un certo livello di consapevolezza e comprensione tra coloro che ricoprono posizioni di leadership nel settore dell'istruzione.

Il secondo aspetto rilevante che è emerso è che tutte le scuole (democratiche e non democratiche) ritengono che l'educazione democratica comporti grandi vantaggi, e che i vantaggi espressi sia dalle scuole democratiche che da quelle statali sono simili. In particolare, le scuole statali hanno espresso la pressante sfida della mancanza di motivazione nei loro studenti e hanno identificato nell'educazione democratica una possibilità per superare questo problema.

C'è un'apertura generale da parte degli insegnanti e del preside e una comprensione generale dei vantaggi. I timori rimangono e le sfide sono chiaramente evidenziate.

Prendendo in considerazione i suggerimenti per facilitare l'implementazione dell'educazione democratica nelle scuole pubbliche, l'approccio migliore sarebbe quello di una transizione lenta, passo dopo passo, in modo da apportare piccoli cambiamenti. Allo stesso tempo, è necessario condurre e condividere sempre più ricerche sui benefici dell'educazione democratica sullo sviluppo dei bambini, in modo da rassicurare i responsabili politici e i direttori scolastici.

Infine, è importante presentare esempi di scuole democratiche con numerosi studenti, così come esempi di scuole statali democratiche.

È necessario creare più ponti nelle comunità in cui si trovano le scuole democratiche per raggiungere le scuole statali e avviare collaborazioni.

Questa comprensione reciproca sarebbe vantaggiosa per le scuole statali, che potrebbero apprendere pratiche più rispettose e inclusive, e per le scuole democratiche, che potrebbero acquisire legittimità e visibilità, con l'obiettivo finale di essere riconosciute e sostenute dal sistema statale.

5.2 Risultati del focus group

Una volta raccolte tutte le informazioni dai questionari e rielaborati i risultati emersi, il partenariato del progetto DESC ha organizzato due focus group durante l'incontro transnazionale del progetto a Tenerife, il 30th ottobre 2023. I due focus group, come accennato nel primo capitolo, avevano l'obiettivo di rielaborare i dati ottenuti dai questionari e di attivare discussioni da parte di esperti del settore per elaborare le domande chiave legate all'applicazione dell'educazione democratica nelle scuole pubbliche. Di seguito, verranno riportati i risultati dei due questionari.

5.2.1. Gruppo di discussione sulle scuole democratiche

La maggior parte dei partecipanti si è dimostrata piuttosto pessimista sulla possibilità di avere un'educazione democratica nelle scuole pubbliche, alcuni di loro provengono da paesi in cui sono state applicate nuove leggi sull'istruzione (Spagna), mentre altri provengono da paesi in cui la legge è ancora molto rigida (Bulgaria e Italia), altri ancora provengono da un paese in cui è abbastanza possibile implementare l'educazione democratica (Estonia), ma c'è ancora un curriculum da seguire. Le sfide principali, che rispecchiano le risposte ottenute nei questionari, sono state identificate nella mancanza di disponibilità di tutti gli attori che dovrebbero essere coinvolti (insegnanti, genitori, dirigenti scolastici), nella mancanza di formazione o di informazioni sull'educazione democratica e nella difficoltà di essere riconosciuti dal sistema giuridico del Paese.

I partecipanti ritengono che sarebbe interessante progettare un processo di transizione graduale, in cui si stabiliscono diverse aree di possibile decisione che aumentano di impatto, e le scuole potrebbero avviare questo processo passo dopo passo, dialogando con gli studenti sulle ragioni di ciascuna di esse, sulla visione generale, sulle condizioni per passare alla fase successiva del processo, ecc.

La sfida in questo processo di transizione è che porterei a compromessi e non sfiderei i problemi centrali che affliggono l'educazione nel tempo presente: il mancato rispetto del diritto umano all'autodeterminazione dei bambini, "annacquando" il concetto di democrazia. Per applicare l'educazione democratica, abbiamo bisogno di un cambiamento di paradigma che permetta ai bambini di professare il loro diritto umano all'autodeterminazione. Pertanto, se si deve prevedere un processo di transizione, è importante allo stesso tempo mantenere chiaro e fermo l'obiettivo finale.

In questo processo di transizione, alcuni partecipanti hanno suggerito che sarebbe più facile iniziare a introdurre l'educazione democratica prima nella scuola dell'infanzia, perché non ci sono pressioni sui curricula. Successivamente, è possibile pensare di avviare un processo di introduzione dell'educazione democratica anche nelle scuole primarie che non sono abituate a questo approccio.

C'è qualche speranza per la futura generazione di insegnanti, con una mentalità più flessibile e la curiosità di metodi educativi più rispettosi.

Mentre alcuni partecipanti hanno sottolineato la necessità di essere pazienti e di aspettare che le prossime generazioni siano più sensibili ai diritti dei bambini, altri hanno evidenziato che c'è un abuso sistematico dei bambini, che non vengono rispettati nei loro diritti e ai quali non viene offerto uno sviluppo sano, e quindi è necessario agire immediatamente e non aspettare che il mondo esterno cambi mentalità.

Tutti hanno concordato sulla necessità di confrontarsi e formare genitori, insegnanti, professionisti e famiglie, e questa formazione dovrebbe essere poco costosa e di facile accesso. È importante creare un ponte, incuriosire le persone sull'educazione democratica e fornire esperienze e competenze. È importante sensibilizzare sui diritti dei bambini: prima i diritti dei bambini riguardavano solo gli abusi fisici, ma da qualche anno abbiamo finalmente incluso una prescrizione sulla psicologia e sul diritto di partecipazione.

Un altro aspetto importante dovrebbe essere la collaborazione delle organizzazioni educative per promuovere riforme legislative che potrebbero cambiare il sistema di valutazione e consentire una maggiore flessibilità nell'applicazione del curriculum. Questo deve essere fatto anche attraverso il decentramento e il dialogo, ma le scuole democratiche sono già molto impegnate e non hanno le risorse per farlo, quindi le parti interessate dovrebbero raggrupparsi e concentrare i loro sforzi e la loro attenzione su questo aspetto. Dovremmo presentare una richiesta collettiva ai tribunali per i diritti umani, assumere un avvocato a Bruxelles e intraprendere azioni legali.

Inoltre, la necessità di condurre più ricerche sull'educazione democratica è stata rafforzata nella discussione. Tutti sono stati d'accordo sul fatto che se i politici capissero che ci sono studi che dimostrano che questo approccio porta a esseri umani più felici, di successo e realizzati rispetto alla società attuale, questo potrebbe essere un grande incentivo al cambiamento.

È necessario lavorare su più canali possibili: produrre filmati, girare video e materiali, sensibilizzare maggiormente l'opinione pubblica attraverso diversi canali. Non solo scrivendo un articolo, ma creando qualcosa di visivo, per attirare l'attenzione.

Alcuni hanno condiviso considerazioni sul movimento per l'educazione democratica come movimento nonviolento, che è una forza e non una forza. I partecipanti concordano sul fatto che la transizione non debba avvenire con la forza, ma che ci sia una chiara presa di coscienza del fatto che mentre i bambini sono costretti in sistemi coercitivi (separazione dei sessi in alcune scuole, punizioni corporali a scuola legali nella maggior parte degli Stati Uniti e in molti altri Paesi del mondo) l'educazione democratica riceve sempre più attacchi (in Francia, per esempio, le scuole democratiche vengono sistematicamente chiuse).

5.2.2 Focus group sulle scuole statali

Alcune scuole ritengono di attuare già alcune pratiche democratiche, ma possono prenderne solo una piccola parte, trovare le migliori pratiche e tradurle nel loro contesto. Concordano sul fatto che possono prendere qualcosa dalla scuola democratica in una scuola statale e cambiare un po'.

I partecipanti hanno concordato con i risultati dei questionari sulla necessità di comprendere meglio il concetto di educazione democratica e di spiegarlo meglio. Hanno anche capito che ci sono diversi concetti dietro il nome di assemblea, o all'aperto.

Cosa fanno già alcune scuole che assomigliano alle pratiche di educazione democratica in Belgio:

- Incoraggiare i bambini a partecipare attivamente al loro processo di apprendimento.
- I bambini possono portare la loro vita in classe,
- Dedicare più tempo alle attività di gruppo.
- Creazione di un parlamento dell'asilo, dove i bambini possono portare idee, discutere il budget, imparare a trovare il consenso e prendere decisioni insieme.
- Ci sono molte attività all'aperto e un parco giochi molto piccolo. Tuttavia, la scuola è riuscita ad allestire una giungla all'aperto dove i bambini possono giocare.
- Le assemblee si svolgono ogni giorno nella scuola dell'infanzia, nel quinto anno della scuola primaria e nel primo anno. Queste assemblee sono momenti di gruppo in cui, attraverso la condivisione dei loro interessi, gli insegnanti possono adattare il loro insegnamento a ciò che i bambini portano. È uno spazio in cui i bambini si esprimono e si esercitano a risolvere i problemi. Si sottolinea che non tutti gli insegnanti si sentono a proprio agio durante questi momenti, quindi la creazione di assemblee in tutti i gradi potrebbe essere un obiettivo per la scuola.
- Possibilità di scegliere un'opzione all'interno di alcune materie, come "educazione alla parola" nella scuola primaria.

Cosa stanno già facendo alcune scuole che assomigliano alle pratiche di educazione democratica in Italia:

- Scuole senza zaino
- Elezione di un alunno che rappresenti la classe
- I bambini si prendono cura di un animale e interagiscono con lui
- Poiché gli insegnanti hanno partecipato a una formazione Erasmus sull'argomento, hanno organizzato molte attività all'aperto.
- Migliorare i processi di apprendimento cooperativo
- In alcune classi, possono decidere come imparare una materia e cosa imparare all'interno di un argomento.
- La valutazione non prevede voti, ma piuttosto una valutazione delle competenze.

Alcuni partecipanti hanno sottolineato che anche se queste attività possono sembrare innovative o interessanti, sono comunque scelte dagli insegnanti, mentre l'educazione democratica può avvenire solo se l'apprendimento è co-deciso con i bambini.

I rappresentanti estoni hanno sottolineato che anche se nelle loro scuole ci sono diverse attività interessanti, non sono scelte dagli studenti. Tuttavia, in ogni scuola esiste un piccolo governo studentesco, in cui uno studente di ogni classe si riunisce una volta al mese e ha la possibilità di prendere alcune decisioni.

Discutendo le sfide dell'applicazione dell'educazione democratica, si sono resi conto che è più difficile applicarla nelle scuole secondarie e che è necessario cambiare la mentalità di alcuni insegnanti. Infine, i genitori non sono preparati: le famiglie hanno molte aspettative sull'educazione dei figli, che spesso non corrispondono ai cambiamenti pratici necessari. Ciò che si ritiene importante è costruire una forte collaborazione con il preside e gli insegnanti.

Riflettendo sulle possibili pratiche democratiche da implementare, alcuni partecipanti hanno affermato di aver bisogno di sapere meglio come funziona. Altri hanno sottolineato quanto segue: è possibile imparare dalle pratiche scolastiche democratiche come ottenere un'istruzione più guidata dagli studenti e come avere studenti più impegnati nei loro progetti di apprendimento. Imparare a valutare senza usare test o voti, ma piuttosto attraverso l'osservazione o altri sistemi di valutazione.

La discussione si è spostata su una consapevolezza generale della mancanza di motivazione negli studenti. È stato sottolineato che gli insegnanti possono avere un impatto su questo problema, soprattutto nelle scuole primarie, poiché nelle scuole secondarie, impiegando metodi di apprendimento classici, l'insegnante diventa esso stesso uno strumento per aumentare o ridurre l'interesse degli studenti.

Si concorda sul fatto che un buon modo di procedere sarebbe quello di fare ricerca e dimostrare che i bambini delle scuole democratiche possono raggiungere gli stessi obiettivi dei bambini di altri sistemi.

Su ciò che si dovrebbe pensare ai nuovi insegnanti (prima che lo diventino):

Accettare il bambino per quello che è, lasciarlo essere, consentire una maggiore flessibilità, ascoltare i bambini e le loro domande, incoraggiarli a trovare le risposte da soli. Comprendere l'importanza degli errori e sviluppare competenze che accolgano il fallimento come parte del processo di apprendimento.

5.3. Il caso di studio

5.3.3. Il contesto

Nel dicembre 2022, il team di QUEST ha visitato le scuole di Suvemäe-TKG. Il team è rimasto tre giorni a tempo pieno nella scuola. Il primo giorno è stato dedicato all'osservazione, mentre il secondo e il terzo giorno sono stati dedicati alle interviste, a tutte le persone interessate a essere filmate. Il risultato di queste

interviste è un documentario di 30 minuti sulla scuola Suvemäe-TKG, nonché la seguente sezione che spiega le caratteristiche, l'unicità, i lati positivi e le sfide individuate nell'analisi di questa scuola.

5.3.4. Descrizione della scuola Suvemäe-TKG

Informazioni generali

Suvemäe si trova a Tallinn, in Estonia, ed è stata aperta nel 2019 come scuola primaria e ginnasiale. La scuola funziona come dipartimento di una scuola statale più grande che si trova molto vicino. Tutti gli studenti iscritti alla Suvemäe-TKG sono iscritti anche alla scuola più grande. Il Suvemäe-TKG è stato creato dall'interesse comune di dirigenti scolastici e famiglie per creare un'alternativa basata sull'educazione democratica all'interno del sistema scolastico statale. La visione dei fondatori è quella di svilupparsi come pioniere e promuovere un'esperienza pilota che possa supportare le scuole pubbliche e private sia in Estonia che all'estero.

Curriculum negoziato

Il Suvemäe-TKG segue i principi dell'educazione democratica e crea un ambiente di apprendimento per i bambini che tiene conto delle caratteristiche individuali di ciascuno. Questo permette ai bambini di dirigere i propri processi di apprendimento e le proprie attività, dando loro una maggiore libertà di scelta. Grazie a ciò, i professori notano una maggiore motivazione e fiducia in se stessi da parte dei bambini.

L'obiettivo di Suvemäe è quello di aiutare gli studenti a trovare il proprio equilibrio interiore, a godere della libertà nella ricerca e nel lavoro creativo e ad assumersi la responsabilità del proprio successo accademico e del proprio comportamento;

Gli studenti studiano in gruppi che corrispondono al loro livello di istruzione, il processo di apprendimento e la metodologia tengono conto degli interessi individuali degli studenti. Ogni settimana gli studenti si incontrano con il loro insegnante (coach) per analizzare i risultati e pianificare ulteriori attività di apprendimento.

La scuola non dispone di aule regolari. Le lezioni si svolgono in diversi centri di attività (scienze, arte, lingue, ecc.), in gruppi di età specifici. (1-2 elementare, 3-4 elementare, 5-6 elementare, 7 elementare, 8-9 elementare).

L'orario giornaliero degli studenti di Suvemäe è versatile e consente loro di partecipare sia alle lezioni regolari sia al lavoro indipendente. Gli studenti del Suvemäe possono studiare insieme agli studenti del Tallinn Art Gymnasium nelle classi previste, per i compiti di livello e gli esami, se le restrizioni di salute non lo impediscono.

Gli studenti Suvemäe hanno a disposizione tre diverse modalità di studio.

- Il primo gruppo di materie scolastiche si svolge attraverso lezioni semi-strutturate di matematica, lingua estone e scienze naturali, in cui la partecipazione degli studenti è obbligatoria. Gli studenti delle classi settima, ottava e nona di Suvemäe frequentano lezioni obbligatorie di biologia, fisica e chimica. La forma di istruzione consiste principalmente in laboratori condotti sia dagli studenti che dagli insegnanti, apprendimento all'aperto, job shadowing, lezioni che seguono il curriculum, accordi personali con l'insegnante per progetti, ecc.
- Il secondo gruppo di materie scolastiche si svolge attraverso vari argomenti soggetti a progetti di studio indipendenti, dove gli studenti ricevono un sostegno e una guida sufficienti per esercitare e migliorare le loro abilità di studio. A partire dalla quinta classe, gli studenti sviluppano progetti di ricerca su diversi argomenti. All'inizio di ogni anno, gli studenti partecipano a una master class di autogestione, in cui i metodi di apprendimento individuali vengono concordati e preparati con gli allenatori.
- Il terzo gruppo di materie scolastiche comprende gli interessi individuali degli studenti e si basa sulla loro partecipazione volontaria a club e laboratori. Gli studenti possono scegliere laboratori e progetti su argomenti suggeriti da loro stessi, dai nostri *allenatori* e dai genitori. Suvemäe ha fornito agli studenti, ad esempio, i seguenti laboratori e club: media, inglese, programmazione, robotica, conoscenze finanziarie, filosofia.

Decisioni condivise

Il Suvemäe-TKG si basa su principi democratici, il che significa che bambini e insegnanti si accordano insieme sullo svolgimento delle lezioni, sul comportamento adeguato nella comunità, sulla risoluzione dei conflitti, ecc.

La missione del Suvemäe-TKG è quella di sviluppare un equilibrio pedagogico che mira a sostenere lo sviluppo olistico della persona, tenendo presente che ogni bambino è unico quando entra a far parte della comunità.

In questo senso, gli insegnanti e il personale del Suvemäe-TKG ritengono che il benessere emotivo e le competenze sociali siano importanti e rilevanti quanto l'apprendimento accademico.

Questa convinzione motiva il personale adulto a coinvolgere i giovani in meccanismi decisionali comuni, a promuovere ambienti di apprendimento per età diverse e a trovare modi alternativi e creativi di apprendimento.

Gli studenti hanno l'opportunità di partecipare alla vita scolastica. Ad esempio, i disaccordi vengono risolti e discussi insieme nei circoli di discussione (circolo di mediazione), trovando le soluzioni migliori per una cooperazione comune e un ambiente di apprendimento migliore. Inoltre, fanno proposte per gli eventi del loro gruppo di età (piccolo circolo) e partecipano a una riunione che riguarda l'intera comunità scolastica (Suvemäe Ring), dove ognuno ha la propria voce e il diritto di parlare.

Insieme agli insegnanti, gli studenti partecipano all'assemblea scolastica settimanale, in cui vengono discussi e decisi insieme il processo di apprendimento, i contenuti e il metodo (apprendimento auto-diretto e personalizzato); gli accordi vengono discussi e le decisioni vengono prese durante l'assemblea generale settimanale. Nonostante i diritti decisionali e le elezioni libere, nel 2019 gli studenti e i supervisor del Suvemäe-TKG hanno stabilito una serie di regole che non saranno modificate senza un'ottima ragione. Si tratta principalmente di accordi sul comportamento e sulla comunicazione, necessari per garantire un ambiente di apprendimento sicuro e affidabile.

Il personale adulto può dimostrare, con la propria esperienza, che quando gli studenti sono coinvolti nel prendere accordi e decisioni, si assumono la responsabilità del proprio comportamento e delle conseguenze. Solo coinvolgendo i giovani si comprende meglio la necessità delle regole e si è disposti a seguirle.

Valutazioni

Sebbene la metodologia di insegnamento e apprendimento del Suvemäe-TKG sia diversa da quella applicata nelle scuole ordinarie, essa opera comunque nell'ambito del curriculum nazionale.

La valutazione numerica non viene applicata alla scuola Suvemäe-TKG. La valutazione si basa su colloqui regolari tra studenti e allenatori e si basa sulle capacità individuali dello studente e sui risultati dell'apprendimento.

In primo luogo, lo studente valuta i propri risultati e poi invia la sua sintesi al coach. Se inizialmente lo studente ha difficoltà a chiarire i propri interessi, gli istruttori gli offrono varie opportunità per sviluppare il suo apprendimento. Tuttavia, lo studente ha ancora l'obbligo di impegnarsi in attività basate sull'apprendimento e di chiedere aiuto, se necessario. L'obiettivo finale da raggiungere è uno studente auto-diretto, in grado di stabilire obiettivi di apprendimento, di cercare aiuto e supporto, di giustificare le proprie strategie di apprendimento e il volume e la necessità dei contenuti di apprendimento.

Durante l'anno accademico, i vari compiti di apprendimento dello studente vengono raccolti in una cartella di studio e, alla fine dell'anno accademico, viene presentata una cosiddetta tesi basata sulla cartella di studio. La cartella può contenere i lavori, i progetti e le descrizioni del bambino e viene sviluppata in collaborazione con gli insegnanti delle materie e con un coach personale.

I genitori vengono informati regolarmente (almeno una volta per trimestre) sullo sviluppo del bambino, sia attraverso l'e-school che attraverso colloqui personali. Durante l'anno scolastico, gli studenti Suvemäe sostengono diverse simulazioni d'esame.

Il loro scopo è quello di aiutare lo studente a capire quali conoscenze ha acquisito e quali devono ancora essere esercitate. Inoltre, i tutor si fanno un'idea dei punti in cui gli studenti potrebbero aver bisogno di ulteriore aiuto.

Alla fine della terza, quarta, sesta, settima e nona classe, gli studenti di Suvemäe sostengono test ed esami obbligatori per lo Stato.

Lasciare la scuola:

Se uno studente lascia la scuola Suvemäe-TKG per un'altra scuola, le valutazioni qualitative dello studente saranno convertite in voti numerici se l'altra scuola lo richiede. Quando si passa dalla scuola Suvemäe-TKG al sistema scolastico regolare del Tallinn Art Gymnasium, non è necessario presentare ulteriori documenti.

5.3.5 Esito delle interviste e dell'osservazione dei partecipanti

Durante i tre giorni di osservazione e di interviste ai partecipanti, è stato possibile notare un ambiente di apprendimento amichevole e rilassato, in cui i bambini e i giovani erano generalmente molto felici e soddisfatti della loro esperienza nella scuola. Tutti gli studenti intervistati erano entusiasti della scuola e amavano svegliarsi al mattino per raggiungere Suvemäe-TKG. Tutti gli studenti hanno mostrato un grande grado di autoconsapevolezza, di rispetto verso gli altri, di comprensione dei propri limiti e delle possibili strategie per migliorare. La maggior parte degli studenti proveniva da un'esperienza scolastica precedente molto difficile ed è stata molto chiara nel fare un bilancio degli aspetti positivi riscontrati in Suvemäe-TKG. C'era un senso generale di "guarigione" che è stato confermato dal Preside. Intervistata, ha confermato che diversi studenti "rotti dentro" hanno deciso di frequentare la sezione democratica. Dopo un anno, si sarebbero sentiti molto meglio e avrebbero potuto decidere se tornare alla scuola tradizionale o meno. La preside ha anche chiarito che per gli studenti che hanno deciso di tornare alla scuola tradizionale non è stato affatto difficile mettersi al passo con gli altri livelli di apprendimento.

Il senso di appartenenza è stato altamente percepito da tutti gli studenti e gli insegnanti, e lo sforzo nello sviluppo delle soft skills da parte del corpo docente si è potuto notare nelle competenze sociali e personali degli studenti intervistati.

Allo stesso tempo, si è potuto notare che un'esperienza del genere è estremamente fragile, poiché si basa solo sull'impegno di due persone principali (il direttore degli studi che ha fondato la scuola e il preside della scuola statale che ha accettato di aprire la sezione pubblica democratica). Se una delle due persone cambiasse lavoro, ci sarebbero alte probabilità che l'istituto non sopravviva.

Allo stesso tempo, la scuola è fortemente carente di personale e questa carenza è particolarmente problematica in quanto vi è un'ampia fetta di studenti con esigenze particolari che richiedono un'assistenza più personalizzata da parte del personale adulto. Gli insegnanti sono quindi sotto pressione e, sebbene sembrano apprezzare l'esperienza nella scuola, avrebbero bisogno di essere assistiti da uno psicologo e/o da un assistente sociale.

7. DALLA RICERCA ALL'AZIONE: TRADURRE I RISULTATI IN FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Sulla base dei risultati della ricerca e dello studio dell'offerta formativa e dei bisogni, il partenariato DESC è stato in grado di redigere un syllabus preliminare per i moduli che verranno creati, al fine di progettare una formazione per insegnanti sull'educazione democratica. Questa formazione sarà online e gratuita, accessibile a tutti attraverso una piattaforma che offrirà contenuti e materiali didattici e un forum per favorire gli scambi tra gli operatori e tutti coloro che sono interessati a mettere in pratica l'educazione democratica.

La tabella seguente rappresenta una proposta preliminare dei moduli che saranno sviluppati, con un collegamento alla metodologia DESC impostata su tre livelli (livello di apprendimento, livello scolastico, livello comunitario). Ogni modulo è stato inoltre mappato rispetto alle competenze LifeComp e Citizenship sviluppate dall'UE, al fine di mostrare un'immediata corrispondenza tra la formazione e l'applicazione delle competenze richieste dal quadro europeo.

Titolo del modulo		Livello
-------------------	--	---------

	Bisogno di apprendimento affrontato	
Sviluppo del cervello e apprendimento come processo - meccanismo di apprendimento a livello neurologico - studi, esperienze, ricerca scientifica	una maggiore conoscenza delle più recenti ricerche sullo sviluppo del cervello, sull'apprendimento dei bambini, ecc.	Livello di apprendimento
La teoria delle intelligenze multiple e i diversi stili di apprendimento	Maggiore conoscenza delle più recenti ricerche sullo sviluppo del cervello, sull'apprendimento dei bambini, ecc. Necessità di acquisire maggiori strumenti e competenze per gestire gli studenti non motivati, al fine di accendere la curiosità nei bambini.	Livello di apprendimento
Motivazione intrinseca VS motivazione esterna. Pratiche per sostenere la motivazione intrinseca	Necessità di acquisire maggiori strumenti e competenze per affrontare gli studenti non motivati, al fine di accendere la curiosità nei bambini.	Livello di apprendimento
Apprendimento autogestito. Definizione. Differenze rispetto ad altri tipi di apprendimento. Definizione degli obiettivi. Pratiche per sostenere l'apprendimento autodiretto.	Acquisire maggiori strumenti e competenze per affrontare gli studenti non motivati, al fine di accendere la curiosità nei bambini.	Livello di apprendimento
Educazione democratica. Definizione. Filosofia di base. Storia dell'educazione democratica.	Acquisire maggiori strumenti e competenze per affrontare gli studenti non motivati, al fine di accendere la curiosità nei bambini.	Livello di apprendimento
Processo di mentoring. Capacità di apprendimento attivo. Empatia. Abilità NVC. Riflessione sul processo di apprendimento.	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello di apprendimento
Valutazione dell'apprendimento. Autovalutazione. Tipi di valutazione. Voti, valutazione ed esami	Necessità di sapere come sostituire la valutazione con altre forme di valutazione.	Livello di apprendimento
Pratiche democratiche nelle grandi classi (gruppi)	Necessità di sapere come implementare l'educazione democratica in grandi scuole	Livello di apprendimento
Soft skills e competenze del 21° secolo	Maggiore conoscenza delle più recenti ricerche sullo sviluppo del cervello, sull'apprendimento dei bambini, ecc.	Livello di apprendimento
Diversità e inclusione. Sviluppare le competenze per l'inclusione	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello di apprendimento

Esperienza a lungo termine di educazione democratica	È necessario capire quali sono le migliori pratiche e le storie di successo di altre scuole in Europa.	Livello di apprendimento
Gestione organizzativa - autogoverno della scuola	Ricevere una maggiore formazione sulla governance (conoscere meglio la pratica della sociocrazia e il sistema di governance di altre scuole).	Livello scolastico
Processo decisionale - diversi metodi	Ricevere una maggiore formazione sulla governance (conoscere meglio la pratica della sociocrazia e il sistema di governance di altre scuole).	Livello scolastico
Formazione alla sociocrazia	Ricevere una maggiore formazione sulla governance (conoscere meglio la pratica della sociocrazia e il sistema di governance di altre scuole).	Livello scolastico
Gestione delle violazioni delle regole e dei conflitti. Comitati. Pratiche riparative. Mediazione	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello scolastico
Genitori - costruire una cultura di partnership e cooperazione. Comunicazione.	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello scolastico
L'ambiente come terzo insegnante. Elementi necessari per uno spazio di apprendimento ricco	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello scolastico
Costruire una cultura della non violenza. Comunicazione nonviolenta	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello scolastico
Implementazione dell'educazione democratica nell'istruzione tradizionale	Necessità di conoscere esempi pratici nella vita scolastica di tutti i giorni su come funziona l'educazione democratica	Livello scolastico
Costruire la fiducia con le famiglie	Migliorare la partecipazione della società al processo scolastico	Livello scolastico
Quadro giuridico - diverse politiche educative	È necessario sapere come costruire un'organizzazione finanziariamente stabile e a lungo termine, in grado di sostenere la scuola.	Livello comunitario
Sistema di supporto per la scuola. Rete di scuole.	Desidera conoscere esperienze e pratiche diverse in Europa, visitando altre scuole democratiche e comprendendo quali sono le migliori pratiche e le storie di successo di altre scuole in Europa. C'è una curiosità generale	Livello comunitario

	per la panoramica internazionale delle scuole democratiche nel mondo.	
Formazione di comunità per uno stile di vita più autentico	Migliorare la partecipazione della società al processo scolastico	Livello comunitario
Formazione a scuola aperta	Migliorare la partecipazione della società al processo scolastico	Livello comunitario
Lavorare con la società	È necessario sapere come costruire un'organizzazione finanziariamente stabile e a lungo termine, in grado di sostenere la scuola. migliorare la partecipazione della società al processo scolastico	Livello comunitario
Lavorare con il governo	È necessario sapere come costruire un'organizzazione finanziariamente stabile e a lungo termine, in grado di sostenere la scuola.	Livello comunitario

8. CONCLUSIONE

Oggi gli standard scientifici contemporanei in materia di educazione, così come gli studi all'avanguardia sulle neuroscienze e sullo sviluppo dei bambini, stanno riorientando gli standard educativi internazionali verso ciò che l'educazione democratica sostiene da più di un secolo: la necessità di un'educazione più rispettosa che si basi sul benessere olistico della persona, non solo sui risultati accademici.

Possiamo osservare questo cambiamento a diversi livelli: a livello globale (UNESCO, Rapporto sul futuro dell'istruzione), continentale (nuovo quadro di competenze dell'UE) e nazionale (Germania, Spagna, Indonesia, Cile, ecc. stanno approvando nuove leggi e programmi scolastici).

Allo stesso tempo, siamo anche testimoni del fatto che, ad eccezione di alcuni esempi progressisti, la realtà educativa convenzionale è molto lenta a cambiare e la strada per ottenere un'educazione rispettosa dei bambini è ancora lunga.

Ciò ha generato una situazione in cui l'educazione democratica è praticata solo nelle scuole private ed è attualmente inaccessibile alla maggior parte dei bambini, ad esclusione di alcuni esempi pionieristici che sono stati forniti in questa analisi.

Questa ricerca vuole contribuire ad accelerare questo processo di cambiamento educativo, fornendo un'analisi completa delle caratteristiche, dei benefici e delle sfide dell'educazione democratica e testandone l'applicabilità nelle scuole pubbliche. Con questo obiettivo, la ricerca ha fornito una panoramica teorica dell'educazione democratica e ha offerto un'analisi empirica basata su una revisione della letteratura, questionari, focus group e studio di casi.

In conclusione, la ricerca dimostra come i benefici dell'autodeterminazione, emersi nella più recente letteratura sullo sviluppo dei bambini, siano pienamente riportati dai risultati empirici presentati. Sia le scuole democratiche che quelle statali intervistate sulle diverse metodologie confermano che l'applicazione dell'educazione democratica è utile per un sano sviluppo degli studenti, per aumentare la loro motivazione e per promuovere le loro abilità personali e sociali.

Allo stesso tempo, le sfide da affrontare nell'applicazione dell'educazione democratica sono davvero scoraggianti nelle scuole private e nelle poche scuole pubbliche che operano secondo i principi dell'educazione democratica.

Allo stesso modo, le scuole statali che non praticano ancora l'educazione democratica hanno evidenziato una serie di problemi relativi all'introduzione delle pratiche democratiche.

Lo studio suggerisce che per colmare il divario, percepito al momento come troppo grande, c'è un chiaro percorso da seguire per le scuole statali che comporta una graduale iniziazione alla filosofia e alle pratiche dell'educazione democratica.

I partecipanti ritengono che sarebbe interessante progettare un processo di transizione graduale, in cui si stabiliscono diverse aree di possibile presa di decisioni che aumentano di impatto, e le scuole potrebbero avviare questo processo passo dopo passo, dialogando con gli studenti sulle ragioni di questi passaggi, sulla visione generale, sulle condizioni per passare alla fase successiva del processo, ecc.

La sfida di questo processo di transizione è che porterebbe a compromessi e non sfiderebbe i problemi centrali che affliggono l'educazione nel momento attuale: il mancato rispetto del diritto umano all'autodeterminazione dei bambini, "annacquando" il concetto di democrazia. Pertanto, se si deve prevedere un processo di transizione, è importante allo stesso tempo mantenere chiaro e fermo l'obiettivo finale.

In questa fase di transizione è fondamentale rafforzare la cooperazione tra scuole democratiche e statali. Ciò consentirebbe da un lato di legittimare maggiormente le scuole democratiche (e quindi di ridurre i problemi legati a fattori esterni) e dall'altro di sostenere le scuole statali nell'apprendimento graduale dell'educazione democratica (e quindi di superare alcune delle loro sfide, tra cui la scarsa motivazione degli studenti, la mancanza di senso di appartenenza, il numero limitato di insegnanti, ecc.)

Infine, è necessario configurare una tabella di marcia di azioni, tra cui la sensibilizzazione (aprendosi di più alle comunità locali, facendo più formazione e mostrando esempi), la ricerca (necessità di fornire più prove dei benefici dell'educazione democratica), l'advocacy politica (incontrando i principali responsabili politici per avere un impatto sull'inclusione dell'educazione democratica nel quadro nazionale e nel rendere più flessibili le disposizioni di applicazione del curriculum) e le azioni legali (per sostenere i diritti di partecipazione e di scelta dei bambini a livello europeo e internazionale).

9. GLOSSARIO

<p>Educazione democratica</p>	<p>La base dell'educazione democratica è costituita da alcuni diritti degli studenti, che l'EUDEC definisce come segue (sulla base della risoluzione del 2005 della 13a Conferenza internazionale sull'educazione democratica (IDEC), Berlino, Germania):</p> <p>In qualsiasi istituzione educativa, gli studenti hanno il diritto</p> <ul style="list-style-type: none"> • di fare le proprie scelte in materia di apprendimento e in tutti gli altri ambiti della vita quotidiana. In particolare, possono decidere individualmente cosa fare, quando, dove, come e con chi, purché le loro decisioni non ledano la libertà degli altri di fare lo stesso. • di partecipare in modo paritario al processo decisionale sulla gestione delle loro organizzazioni, in particolare delle loro scuole, e sulle regole e le sanzioni eventualmente necessarie. <p>L'educazione democratica è definita da questa organizzazione come l'educazione condotta in conformità con la risoluzione sopra citata.</p> <p>Per ulteriori definizioni sull'educazione democratica, si rimanda al primo capitolo.</p>
<p>Scuole di Sudbury</p>	<p>Una scuola Sudbury è un tipo di scuola democratica, in cui gli studenti sono completamente responsabili della propria istruzione e la scuola è gestita da una democrazia diretta in cui studenti e personale sono cittadini alla pari. Gli studenti utilizzano il loro tempo come desiderano e imparano come prodotto dell'esperienza ordinaria piuttosto che attraverso i corsi. Non esiste un programma educativo predeterminato, un curriculum prescrittivo o un'istruzione standardizzata. Si tratta di una forma di educazione democratica. Daniel Greenberg, uno dei fondatori della scuola modello di Sudbury, scrive che le due cose che distinguono una scuola modello di Sudbury sono che tutti sono trattati allo stesso modo (adulti e bambini insieme) e che non c'è autorità se non quella concessa dal consenso dei governati.</p>
<p>Apprendimento autogestito</p>	<p>L'apprendimento auto-diretto è un processo in cui l'individuo si fa carico della pianificazione, del proseguimento e della valutazione delle proprie esperienze di apprendimento. Nell'apprendimento auto-diretto, la responsabilità dell'apprendimento passa da una fonte esterna (insegnante, ecc.) all'individuo. L'educazione autogestita è un'educazione che deriva dalle attività e dalle esperienze di vita autoscelte dal discente; l'educazione autogestita si riferisce alla pratica deliberata in cui i giovani sono pienamente liberi di educare se stessi nei modi da loro scelti</p>

	piuttosto che attraverso un curriculum forzato (Alliance for Self-Directed Education, 2021; Gray, 2017).
Scuola aperta	L'Open Schooling è un ambiente aperto, curioso, accogliente e democratico che sostiene lo sviluppo di progetti e attività educative innovative e creative. È un ambiente che facilita il processo di ideazione, gestione e monitoraggio del cambiamento in ambito scolastico, fornendo una struttura semplice e flessibile da seguire, in modo che dirigenti scolastici e insegnanti possano innovare in modo appropriato alle esigenze locali della scuola. Fornisce modi innovativi di esplorare il mondo: non semplicemente per automatizzare i processi ma per ispirare, coinvolgere e connettere (Sotitiou & Cherouvis, 2020).
Motivazione intrinseca	La motivazione intrinseca è definita come lo svolgimento di un'attività per la sua soddisfazione intrinseca piuttosto che per qualche conseguenza separabile. Quando la motivazione è intrinseca, una persona è spinta ad agire per il divertimento o la sfida che comporta piuttosto che per prodotti, pressioni o ricompense esterne.
Club	Chiamate anche atelier, laboratori o circoli, sono attività co-decise dagli studenti delle scuole democratiche. Queste attività hanno di solito una frequenza settimanale e possono essere condotte da qualsiasi membro della scuola (bambini o adulti) o da intervenienti esterni.
Riunioni scolastiche	Le riunioni scolastiche sono spesso chiamate anche assemblee o consigli. Sono i forum più importanti nelle scuole a educazione democratica, dove vengono prese le decisioni. I metodi decisionali variano e anche le aree di decisione possono cambiare da una scuola all'altra.
Sociocrazia	La sociocrazia è una teoria di governance che cerca di creare ambienti psicologicamente sicuri e organizzazioni produttive. Si basa sull'uso del consenso, piuttosto che del voto a maggioranza, nella discussione e nel processo decisionale da parte di persone che condividono un obiettivo o un processo di lavoro. Nel campo dell'istruzione, la sociocrazia è utilizzata da diverse scuole democratiche come stile di governance interna.

10. BIBLIOGRAFIA

- Bailey, Richard (2013). [A. S. Neill](#). Londra: Bloomsbury.
- Baumeister, R. F. e Leary, M. R. (1997). Scrivere recensioni narrative della letteratura. *Rivista di psicologia generale*, 1(3), 311-320.
- Bell, John (marzo 1995). "Comprendere l'adultismo: Un ostacolo importante allo sviluppo di relazioni positive tra giovani e adulti". YouthBuild USA - *Ufficio dell'istruzione della contea di Sacramento*.
- Bensley RJ, Ellsworth T. L'apprendimento bulimico: una visione filosofica dell'insegnamento e dell'apprendimento. *J School Health*. 1992;62(8):386-387. [PubMed] [Google Scholar]
- Biesta, G. (2009). La buona educazione nell'era della misurazione: Sulla necessità di ricollegarsi alla questione dello scopo dell'istruzione. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (in precedenza: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46.
- Biesta, G. (2015). A cosa serve l'educazione? Sulla buona educazione, sul giudizio degli insegnanti e sulla professionalità educativa. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G. J. (2015). *Oltre l'apprendimento: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. (2017). *La riscoperta dell'insegnamento*. Routledge.
- Bonnardel, Y. (2015) La domination adulte: L'oppressione dei mineurs. MYRIADIS.
- Bull, R.E. (1970) , Summerhill, USA.Penguin Book.
- Collectif d'élèves et de professeurs (2012) Une fabrique de libertés: Il liceo autogestito di Parigi.Edizioni Repas
- Consiglio d'Europa (2008) Libro bianco sul dialogo interculturale
- Consiglio d'Europa (2016) "Competenza per la cultura democratica".
- Consiglio d'Europa. (2014). Educazione al cambiamento. Cambiare per l'educazione. Manifesto degli insegnanti per il 21° secolo. Strasburgo: Consiglio d'Europa. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf
- Consiglio d'Europa (2017), Learning to live together, Report on State of Citizenship and Human Rights Education in Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, p. 5 www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe 57
- Consiglio d'Europa. (2018). Quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica. Strasburgo: Consiglio d'Europa. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>



Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione dei valori comuni, dell'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01). Bruxelles

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Bruxelles

De Beer, J. Mentz E. (2016) Apprendimento auto-diretto: Lessons From Indigenous Knowledge Holders For School Science Education Proceedings: Towards Effective Teaching and Meaningful Learning in Mathematics, Science and Technology.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2002). *Il paradosso della realizzazione: Più si spinge, più si peggiora*. In J. Aronson (a cura di)

Egan, K. (2002). *Sbagliare fin dall'inizio*. New Haven: Yale University Press.

Dewey, J. [1916(2008)]. *Democrazia e educazione*. Il progetto Gutenberg. www.gutenberg.org

Farhangi, R. (2018). *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Éditions Actes Sud.

Fletcher, Adam. "Adultismo". Istituto Freechild. Archiviato dall'originale il 2021-01-24.

GAWLICZ, K. (Le scuole democratiche in Polonia come innovazione educativa: Uno studio qualitativo Università della Bassa Slesia, Wroclaw, Polonia

Gong, Jennifer; Wright, Dana (settembre 2007). "Il contesto del potere: i giovani come valutatori". *American Journal of Evaluation*. 28 (3): 327-333.

Grauer, K. (2012). Un caso per la ricerca sugli studi di caso in campo educativo. In: Klein, S.R. (eds) *Action Research Methods*. Palgrave Macmillan, New York.

Gray, P. (2009) Il gioco come fondamento dell'esistenza sociale dei cacciatori e dei raccoglitori, *Journal of Play*.

Gray, P. (2011) Il valore speciale del gioco misto per età dei bambini, *Journal of Play*

Gray, P. (2011) The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents, *American Journal of Play*, v3 n4 p443-463 Spr 2011

Gray, P. & Chanoff, D. (1986). La scuola democratica: Cosa succede ai giovani che hanno la responsabilità della propria istruzione? *American Journal of Education*, 94(2), 182-213.

Gray, P. e Feldman, J. (2004) Playing in the Zone of Proximal Development: Qualità della mescolanza autogestita tra adolescenti e bambini in una scuola democratica *American Journal of Education*

Greenberg, D. (1995) Finalmente liberi: La Sudbury Valley School. Stampa della Scuola della Valle di Sudbury

Hannam, D. (2001) UNO STUDIO PILOTA PER VALUTARE L'IMPATTO DEGLI ASPETTI DI PARTECIPAZIONE DEGLI STUDENTI DELL'ORDINE DI CITTADINANZA SUGLI STANDARD DI ISTRUZIONE NELLE SCUOLE SECONDARIE Rapporto al DfEE Di Derry Hannam Aprile 2001

Hannam, D. (2020) Un altro modo è possibile. Diventare un insegnante democratico in una scuola pubblica. Apprendimento autogestito in un contesto di democrazia, diritti umani e comunità: Smashwords



Hannan, A. (2007). Le interviste nella ricerca educativa. Recuperato il 28 febbraio 2014.

Hart, R. A. (1992). La partecipazione dei bambini: From tokenism to citizenship (n. inness92/6).

LaGuardia, J. 2017. *La teoria dell'autodeterminazione nella pratica: come creare un ambiente sanitario di supporto ottimale*. Middletown, DE. Pubblicazione indipendente del 2017.

Lew-Levy S, Crittenden AN, Boyette AH, Mabulla IA, Hewlett BS & Lamb ME (2019), Inter-and intra-cultural variation in learning-through-participation among Hazda and BaYaka forager children and adolescents from Tanzania and the Republic of Congo, *Journal of Psychology in Africa* 29.4

Licht, A.H, Massini, J, Pateraki, I, Scimeca, S. (2019) *Se non nelle scuole, dove?* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2019.

Migliorini, L. , Cardinali, P., Rania N. (2019). "Come potrebbe essere utile la teoria dell'autodeterminazione per affrontare le sfide dell'innovazione sanitaria?". *Frontiere della psicologia* 10: 1870

Neill, A.S. (1978) *Libertà non licenza*. Pocket.

Nelson CE. Qual è il passo più difficile da compiere per diventare grandi insegnanti? Il professore di domani. Centro di Stanford per l'insegnamento e l'apprendimento. <http://ctl.stanford.edu/Tomprof/postings/327.html>. Accesso al 16 agosto 2010.

Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A, Quested E, Hancox JE, Thøgersen-Ntoumani C, Deci EL, Ryan RM, Lonsdale C, Williams GC. [Una meta-analisi degli studi di intervento basati sulla teoria dell'autodeterminazione nell'ambito della salute: effetti sulla motivazione, sul comportamento sanitario, sulla salute fisica e psicologica.](#) *Health Psychol Rev.* 2021 Jun;15(2):214-244. doi: 10.1080/17437199.2020.1718529. Pubblicato il 3 febbraio 2020. PMID: 31983293.

Osberg, D. (2010). Prendersi cura del futuro? La complessa responsabilità di educazione e politica. In: *Teoria della complessità e politica dell'educazione* (pp. 157-170). Senso

Owen, G. T. (2014). Metodi qualitativi nell'analisi delle politiche dell'istruzione superiore: Utilizzo di interviste e analisi dei documenti. *The qualitative report*, 19(26), 1.

Pitseys, J. (2014) *L'école, un lieu de démocratie?* *Traces de Changements*, n° 218: 18-19

Peramas, Mary (2007) "La scuola di Sudbury e le influenze della teoria psicoanalitica sull'istruzione controllata dagli studenti", *Essays in Education*: Vol. 19, Articolo 10.

Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015, agosto). Revisione della letteratura e metodologia costruttivista della teoria fondata. In *Forum: Qualitative social research* (Vol. 16, No. 3, pp. 1-13). Freie Universität Berlin.

Richerson, Peter J., Boyd, Robert (2020) La storia della vita umana è adattata per sfruttare i vantaggi adattativi della cultura *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2020;375(1803):20190498. doi:10.1098/rstb.2019.0498

Ryan, R. M., & Deci, E. L. *La teoria dell'autodeterminazione: i bisogni psicologici di base nella motivazione, nello sviluppo e nel benessere*. 2017. NY: The Guilford Press.



Royal Literary Fund, Che cos'è una revisione della letteratura? Fonte online, disponibile all'indirizzo <https://www.rlf.org.uk/resources/what-is-a-literature-review/> [ultimo accesso 30/05/2022].

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Interviste qualitative: L'arte di ascoltare i dati*. sage.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. e Cabrera Giraldez, M. (2020) *LifeComp: Il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendimento*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo,

Sant, E. (2019). *L'educazione democratica: Una revisione teorica (2006-2017)*. *Rassegna della ricerca educativa*, 89(5), 655-696.

Shotton, J. (1993) *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain, 1890-1990*, Bristol: Educazione libertaria

Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education*, Londra: George Allen and Unwin.

Spring, J. (1975) *A Primer of Libertarian Education*, New York: Edizioni Vita Libera

Snyder, H. (2019). *La revisione della letteratura come metodologia di ricerca: Una panoramica e linee guida*. *Journal of business research*, 104, 333-339.

Suissa J. (2001). *Anarchismo, utopie e filosofia dell'educazione*. *Journal of philosophy of education*, 35(4), 627-646.

Suissa, J. (2010). *Anarchismo e educazione: Una prospettiva filosofica*. PM Press.

Summerhill, (2019). *Politica sui bisogni educativi speciali*. Available at <https://static1.squarespace.com/static/603247e967a0aa2fe9c8e6e4/t/604f81eb37c3b36d6987140e/1615823339675/D4.+Special+Educational+Needs.pdf> [last accessed 07/02/2023]

Tawil, S. e Cougoureux, M. 2013. *Rivisitare l'apprendimento: The Treasure Within - Assessing the Influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers no. 4. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>

Taggart J, Heise MJ & Lillard AS (2018), *La cosa reale: i bambini in età prescolare preferiscono le attività reali a quelle finte*, *Developmental Science* 21.3

Tranfield, D., Denyer, D. e Smart, P. (2003). *Verso una metodologia per lo sviluppo di conoscenze manageriali basate sull'evidenza attraverso una revisione sistematica*. *British journal of management*, 14(3), 207-222.

UNICEF (2017). *Educazione alla cittadinanza in Medio Oriente e Nord Africa. Un approccio quadridimensionale e sistemico alle competenze del XXI secolo. Quadro concettuale e programmatico. Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia. [www.lisce-mena.Org]*

Vaughn, S., Schumm, J. S. e Sinagub, J. M. (1996). *Interviste di gruppo in educazione e psicologia*. Sage.

Webster, J. e Watson, R. T. (2002). *Analizzare il passato per preparare il futuro: Scrivere una revisione della letteratura*. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.

Weimann, M. (2023). *Integrare elementi di scuola democratica nelle scuole tradizionali*, in *Fare educazione democratica a scuola e all'università*, 267-276.



Wilson, M. A. F. (2016). Le tracce dell'educazione radicale: Neoliberal Rationality in Sudbury student imaginings of educational opportunities. *Educazione critica*, 7(6). Recuperato da <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186143>

