

# La conoscenza, uno strumento di cittadinanza

Sabrina Greco<sup>1</sup>

## Introduzione

“Impariamo a leggere e scrivere per imparare a conoscere meglio il mondo e noi stessi”. Con queste parole, Alberto Manzi iniziava la sua lezione televisiva del programma “Non è mai troppo tardi”. Il programma, in onda dal 1960 al 1968, aveva l’obiettivo di insegnare a leggere e a scrivere agli italiani che avevano superato l’età scolare e che erano analfabeti.

Alla fine della Seconda Guerra Mondiale, la popolazione adulta italiana si caratterizzava per un livello di analfabetismo elevato. Agli inizi degli anni ’50, il 13% della popolazione italiana risultava essere analfabeta<sup>2</sup>. Questo vuol dire che circa sei milioni di cittadini non sapevano né leggere né scrivere e questo fenomeno caratterizzava in maniera particolare il Sud del nostro Paese. Dieci anni dopo, tale percentuale era di circa l’8% e le differenze territoriali continuavano a persistere.

Tra le azioni intraprese per la lotta all’analfabetismo, nel 1947, con il DL n. 1599<sup>3</sup> venivano istituite le scuole popolari, «gratuite, diurne o serali, per giovani e adulti, presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e ogni ambiente popolare, soprattutto nelle zone rurali, in cui se ne manifestasse la necessità» (art. 1. DL. 1599/1947).

All’esigenza di permettere alla popolazione di leggere e scrivere, nata dopo l’Unità d’Italia, subentra l’esigenza di andare oltre questa definizione e di permettere alle persone di usare le proprie conoscenze in maniera funzionale per poter vivere nella società. La conoscenza, quindi, non è l’obiettivo finale ma lo strumento necessario per “vivere”.

Le parole del maestro Manzi sembrano richiamare proprio l’idea di conoscenza come strumento per vivere da cittadini. Concetto presente anche nell’operato di don Milani, che cercava di sollecitare nei suoi ragazzi svantaggiati, perché poveri e considerati non adatti allo studio da una scuola nei fatti ancora non per tutti, la voglia di conoscere per migliorare la propria condizione di partenza.

La conoscenza non è più uno strumento di semplice sopravvivenza ma uno strumento di sviluppo ed esercizio del pensiero critico. Questi concetti sono i prodromi di ciò che negli anni successivi costituirà la base per la ricerca sulle life skills.

Progressivamente, quindi, l’attenzione si sposta sull’aspetto funzionale della conoscenza. Per vivere non è sufficiente saper leggere, scrivere e far di conto; occorre saper applicare le proprie conoscenze in maniera efficace nelle situazioni di vita quotidiana. Se prima l’obiettivo era permettere alle persone di apporre la propria firma su un documento, ora questo non è più sufficiente.

La necessità di dare un senso profondo alla conoscenza vedendola funzionale all’esercizio di cittadinanza è presente nel passaggio dal concetto di analfabetismo primario, la condizione che caratterizza coloro che non hanno mai imparato a leggere e scrivere, a quello di analfabetismo funzionale che caratterizza la persona che possiede competenze di base di lettura e scrittura ma ha difficoltà nell’applicare tali competenze in situazioni di vita reale per intervenire attivamente nella società<sup>4</sup>.

A livello internazionale, cresce l’attenzione da parte di governi nazionali, ricercatori, agenzie e istituti in campo educativo nei confronti dei livelli di preparazione della popolazione. Ci si chiede fino a che punto la popolazione sia pronta ad affrontare le sfide poste da una società in continua evoluzione. Per rispondere a

---

<sup>1</sup> Sabrina Greco – ricercatrice INVALSI.

<sup>2</sup> <https://www.istat.it/it/files/2011/03/Italia-in-cifre.pdf>

<sup>3</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1948/01/27/047U1599/sg%20>.

<sup>4</sup> Per le definizioni di alfabetizzazione si veda il Glossario dell’UNESCO: <https://uis.unesco.org/en/glossary>

questa domanda, vengono realizzate una serie di indagini internazionali sulla popolazione adulta e in età scolare.

### 1.1 Le indagini comparative internazionali

Le rilevazioni internazionali su larga scala sono riconducibili a due approcci: quello della IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), una associazione indipendente di enti nazionali di ricerca educativa e di enti governativi di ricerca, fondata nel 1958, che ha lo scopo di condurre ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione educativa, e quello dell'OCSE (OECD - *Organisation for Economic Co-operation and Development*), organizzazione intergovernativa fondata nel 1961, che ha l'obiettivo di sviluppare la crescita economica sostenibile dei Paesi membri. La natura delle due organizzazioni è la prima differenza che orienta le ricerche realizzate. Una ulteriore differenza è riconducibile alle popolazioni oggetto di studio: studenti di quarta primaria, terza secondaria di I grado, quinta secondaria di II grado, nelle indagini IEA; studenti quindicenni, ma anche adulti, tra cui gli insegnanti, entrano a far parte delle popolazioni target delle indagini condotte dall'OCSE. Diverso è anche ciò che viene rilevato: le indagini IEA si concentrano sulla padronanza delle abilità e conoscenze che i curricula scolastici si propongono di sviluppare, le indagini OCSE sulle competenze necessarie per partecipare alla società in maniera attiva.

Le rilevazioni condotte dalla IEA e dall'OCSE permettono di effettuare un confronto tra i diversi Paesi partecipanti, di analizzare i risultati conseguiti dalla popolazione oggetto di indagine in funzione di informazioni relative a fattori di contesto e di disporre di quadri teorici di riferimento solidi (Framework) per la definizione di ciò che viene rilevato e per lo sviluppo degli strumenti di rilevazione.

I dati delle indagini internazionali rappresentano un punto di riferimento per l'analisi e lo sviluppo di politiche educative, un punto di partenza per l'approfondimento di temi di interesse a livello sociale da parte di policy maker, ricercatori e di tutti i soggetti che operano nel settore educativo. Solo a titolo di esempio, si ricorda che i dati dell'indagine OCSE PISA sulle competenze in lettura, matematica e scienze, quelli delle indagini IEA PIRLS sulla literacy in lettura degli studenti al quarto anno di scolarità, IEA TIMSS sulla matematica e le scienze (quarto e ottavo anno di scolarità), IEA ICCS sulle conoscenze, i comportamenti e gli atteggiamenti in ambito di educazione civica e alla cittadinanza degli studenti all'ottavo anno di scolarità sono utilizzati per monitorare il raggiungimento da parte dei Paesi dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030: garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti.

Anche se oggi il dibattito pubblico sembra concentrarsi sulle indagini che si rivolgono a coloro che ancora si trovano all'interno del percorso di istruzione e formazione, ossia gli studenti, è importante ricordare quelle rilevazioni la cui popolazione target è rappresentata da quanti ormai sono al di fuori di tale percorso: gli adulti.

A metà degli anni '90 viene condotta la prima indagine comparativa internazionale sulle competenze della popolazione in età lavorativa (16-65 anni). Si tratta dell'indagine OCSE IALS (*International Adult Literacy Survey*) che aveva l'obiettivo di rilevare tre literacy considerate necessarie per la vita: la prose literacy (le conoscenze e le abilità necessarie per capire e usare l'informazione contenuta, ad esempio, in editoriali di giornali, brochure, manuali di istruzioni, ecc.), la document literacy (le conoscenze e le abilità richieste per individuare e usare le informazioni di buste paga, orari di treni, bus, aerei, carte geografiche e mappe, tabelle e grafici) e la quantitative literacy (l'abilità di utilizzare funzioni aritmetiche come fare la somma di un totale, emettere un assegno, completare la richiesta di un ordine). L'Italia partecipa alla seconda edizione dell'indagine, SIALS (*Second International Adult Literacy Survey*).

Agli inizi degli anni 2000, l'indagine ALL (*Adult Literacy and Life skills*)<sup>5</sup> rileva la prose literacy, la document literacy, la numeracy (la conoscenza e la capacità di utilizzare in modo efficace linguaggi formalizzati e strumenti matematici in diversi contesti) e il problem solving (la capacità di pensare per obiettivi e agire in

---

<sup>5</sup> V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, 2006.

situazioni per le quali non sono disponibili procedure di routine) nella popolazione adulta di dodici Paesi, tra cui l'Italia.

Circa dieci anni dopo, l'indagine OCSE PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) si concentra sulla literacy, la numeracy e il problem solving della popolazione adulta.

Alla fine del 1997, l'OCSE promuove il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) con l'obiettivo di fornire un quadro concettuale per guidare l'identificazione delle competenze chiave, rafforzare le valutazioni internazionali e contribuire a definire obiettivi generali per i sistemi educativi e l'apprendimento permanente. DeSeCo costituisce il punto di partenza per lo sviluppo del quadro di riferimento del progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) che rileva le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni. L'età di 15 anni rappresenta il momento in cui, nella maggior parte dei Paesi, ragazze e ragazzi si trovano a dover fare una scelta importante: continuare gli studi o entrare nel mondo del lavoro. È la popolazione che precede quella coinvolta nelle indagini sugli adulti.

Considerato il grande numero di rilevazioni internazionali a cui l'Italia<sup>6</sup> ha partecipato e partecipa attualmente, in questo lavoro vengono presentate due rilevazioni che si sono concluse nel 2022 e i cui risultati sono stati resi pubblici alla fine del 2023; si tratta dell'indagine OCSE PISA 2022<sup>7</sup> e dell'indagine IEA ICCS 2022<sup>8</sup>.

### 1.2.1 I risultati di PISA 2022

PISA è una indagine triennale che rileva in che misura gli studenti di quindici anni abbiano acquisito conoscenze e competenze fondamentali per partecipare pienamente alla vita sociale ed economica. PISA, quindi, non si limita a rilevare le conoscenze degli studenti ma rileva anche la loro capacità di riflettere sulle conoscenze e sull'esperienza e di applicare tali conoscenze ed esperienze a problemi del mondo reale. Per questo motivo, in PISA, agli studenti viene chiesto di risolvere compiti inseriti in contesti di vita reale.

Possiamo dire che le competenze indagate in PISA esprimono il possesso della conoscenza non come acquisizione fine a sé stessa, sapere solo per sapere, ma come una necessità, una condizione imprescindibile per poter esercitare in maniera attiva il proprio ruolo di cittadini.

Tre le literacy indagate in PISA: la literacy in lettura, la literacy matematica e quella scientifica; in ogni ciclo viene approfondita una delle tre literacy, diventando l'ambito di rilevazione principale. Questo vuol dire che gli studenti rispondono a un numero maggiore di prove riferite all'ambito principale, rispetto agli altri due ambiti di rilevazione.

La literacy in lettura ha rappresentato l'ambito principale della prima rilevazione PISA, quella condotta nel 2000. La matematica ha rappresentato l'ambito di rilevazione principale di PISA 2003 e le scienze di PISA 2006, fino ad arrivare nuovamente alla matematica in PISA 2022<sup>9</sup>.

Per ciascuna literacy, PISA definisce una scala di competenza che si articola in livelli, presentati in ordine crescente di difficoltà e complessità dei compiti richiesti. Ciascun livello fornisce una descrizione dettagliata di quali compiti uno studente è in grado di risolvere, favorendo una lettura qualitativa dei risultati degli studenti. Per tutti i domini di indagine, il livello minimo di competenza è il Livello 2. Gli studenti che raggiungono questo livello riescono a compiere operazioni facili, facendo riferimento a conoscenze di base apprese a scuola. A livello internazionale, gli studenti che non raggiungono il Livello 2 sono indicati come low performer; quelli che invece raggiungono i livelli più alti (Livello 5 e superiori) sono denominati top performer

---

<sup>6</sup> L'INVALSI è il centro nazionale che coordina e realizza le principali indagini comparative internazionali in ambito educativo.

<sup>7</sup> Il 5 dicembre 2023 sono stati presentati i risultati di PISA 2022 a livello internazionale e nazionale. Il rapporto nazionale è disponibile al seguente link: <https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=ocse%20pisa%202022%20-%20risultati>

<sup>8</sup> Il 28 novembre 2023 sono stati presentati i risultati della rilevazione IEA ICCS 2022 a livello internazionale e nazionale. Il rapporto nazionale è disponibile al seguente link: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=iea\\_iccs\\_risultati](https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=iea_iccs_risultati)

<sup>9</sup> L'ottava edizione di PISA era inizialmente prevista per il 2021. Tuttavia, a causa delle difficoltà che i paesi hanno incontrato per la pandemia Covid-19, la rilevazione è stata posticipata al 2022.

e sono coloro che mostrano di possedere competenze elevate che permettono loro di svolgere compiti complessi e astratti.

In Italia, il 30% degli studenti non raggiunge il livello minimo di competenza in matematica (media OCSE: 31%), il 21% in lettura (media OCSE: 26%); il 24% in scienze (in linea con la media OCSE). Gli studenti che, al contrario, raggiungono i livelli più elevati della scala in matematica sono il 7% (media OCSE: 9%), il 5% in lettura (media OCSE: 7%), il 4% in scienze (media OCSE: 7%).

Questo risultato mette in luce due questioni importanti: da una parte, sono ancora troppi gli studenti che mostrano di non possedere le competenze necessarie per partecipare in maniera attiva alla società e che quindi rischiano di restarne ai margini; dall'altra, sono ancora pochi gli studenti che riescono a conquistare i livelli più elevati di competenza matematica. Solo in 16 su 81 Paesi o economie partecipanti a PISA 2022 la percentuale di studenti top performer è superiore al 10%. Le percentuali più elevate si osservano in sei Paesi o economie asiatiche: Singapore (41%), Taipei-Cina (32%), Macao-Cina (29%), Hong Kong-Cina (27%), Giappone (23%) e Corea (23%).

I quindicenni italiani conseguono in matematica un punteggio medio di 471, non significativamente diverso da quello medio OCSE (472 punti), un risultato superiore a quello medio OCSE (482 vs 476) in lettura e inferiore in scienze (477 vs 485). Tra i Paesi partecipanti all'indagine, Singapore ottiene il risultato migliore in assoluto in tutti e tre gli ambiti di rilevazione; tra i Paesi europei, l'Estonia in scienze, in matematica insieme alla Svizzera, e in lettura insieme all'Irlanda.

Oltre al punteggio medio, è utile utilizzare anche un'altra misura: la variabilità dei risultati. Questa indica la distanza tra gli studenti più bravi e gli studenti più deboli, definiti come gli studenti che si collocano rispettivamente al 90° e al 10° percentile di rendimento<sup>10</sup>. Più è contenuta la differenza di punteggio tra i due gruppi di studenti, più la distribuzione è omogenea.

In Italia, 232 punti separano questi due gruppi di studenti in matematica, 235 punti a livello medio OCSE. Considerando che la distanza tra i livelli della scala di matematica corrisponde a 62 punti, poco meno di quattro livelli di competenza separano gli studenti più bravi da quelli meno bravi a livello medio nazionale e internazionale.

Tra i 10 Paesi in cui si osserva la distanza più ampia i due gruppi di studenti troviamo: Paesi Bassi, Israele, Corea, Singapore, Emirati Arabi Uniti, Repubblica Slovacca, Australia, Malta, Nuova Zelanda, Romania (Fig. 1).

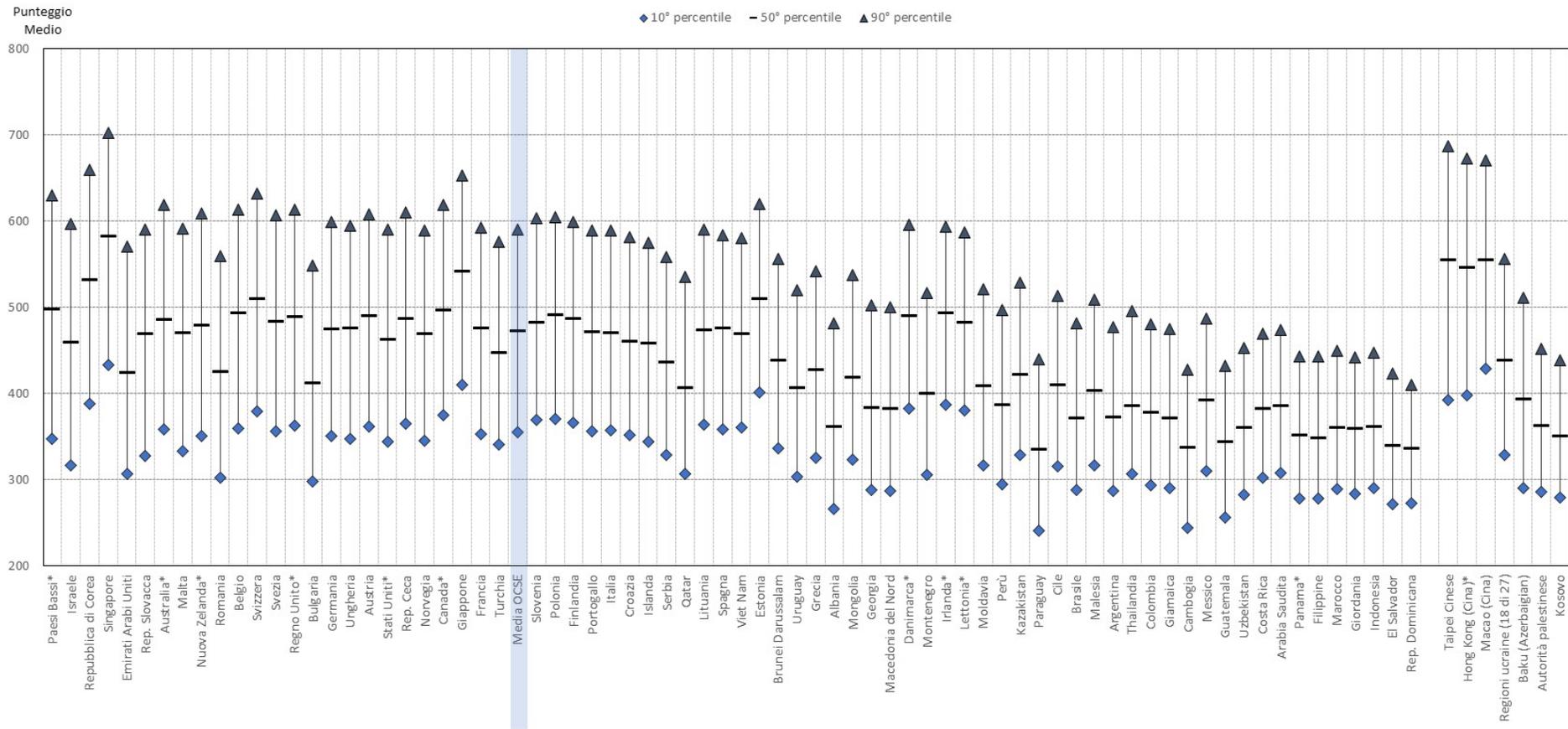
È possibile anche notare una distanza considerevole tra gli studenti più bravi di molti Paesi, tra cui l'Italia, e quelli più bravi dei Paesi che mostrano le migliori performance in matematica: gli studenti migliori di Singapore superano di quasi due livelli di competenza i nostri studenti più bravi; oltre un livello di competenza si osserva nel confronto tra l'Italia e la Corea, Macao - Cina, Hong-Kong - Cina e Taipei - Cina.

I dati che PISA raccoglie forniscono informazioni importanti non solo per analizzare i sistemi educativi dei diversi Paesi dal punto di vista della performance dei loro studenti ma anche perché consente di descriverli dal punto di vista dell'equità. L'equità è un valore e un obiettivo fondamentale delle politiche educative; è un principio etico associato al concetto di giustizia e un termine normativo secondo il quale tutte le persone, indipendentemente dal loro background, dovrebbero avere l'opportunità di raggiungere il loro pieno potenziale (OCSE, 2023).

---

<sup>10</sup> Il 90° percentile rappresenta il punteggio al di sopra del quale si colloca solo il 10% degli studenti mentre il 10° percentile è il punteggio al di sotto del quale si colloca solo il 10% degli studenti.

Figura 1. Punteggio medio in matematica al 10°, 50° e 90° percentile della distribuzione della performance



Note

Tutte le differenze tra il 90° e il 10° percentile sono statisticamente significative.  
 I Paesi sono presentati in ordine decrescente di differenza di punteggio tra il 90° e il 10° percentile.

Fonte: INVALSI (2023), Rapporto nazionale OCSE PISA 2022

Il primo aspetto che PISA prende in considerazione per discutere questo tema è l'influenza del background socioeconomico e culturale degli studenti sui loro risultati. Il background degli studenti viene rilevato attraverso l'Indice Socio-Economico e Culturale (ESCS) che sintetizza tre misure (il livello più elevato di istruzione dei genitori, il livello più elevato dello status occupazionale dei genitori e i beni posseduti a casa) raccolte attraverso domande presenti nel questionario studente. Gli studenti provenienti da famiglie con un benessere elevato, sia dal punto di vista economico, sia dal punto di vista culturale, hanno maggiori possibilità di accedere a risorse educative di supporto al loro apprendimento rispetto a studenti provenienti da famiglie con minori possibilità.

In Italia, circa il 13% della variabilità del punteggio è spiegato dalla condizione di provenienza degli studenti, in linea con la media dei Paesi OCSE (15%). Questo significa che il 13% della variazione dei risultati in matematica è associato alla variazione dell'indice ESCS. Nel nostro Paese, per ogni punto in più nell'indice si osserva, in media, un aumento del rendimento di 35 punti (media OCSE: 39), corrispondente a circa metà livello di competenza in matematica. Se confrontiamo i risultati degli studenti avvantaggiati con quelli degli studenti svantaggiati<sup>11</sup>, la distanza che separa questi due gruppi di studenti in Italia è di 85 punti in matematica (media OCSE: 93). Gli studenti svantaggiati dei Paesi OCSE hanno, in media, una probabilità sette volte maggiore di non raggiungere le competenze di base in matematica rispetto agli studenti avvantaggiati. Lo stesso vale per le scienze. Per quanto riguarda la lettura, questa probabilità è più di cinque volte superiore per gli studenti svantaggiati rispetto ai loro coetanei avvantaggiati.

Tuttavia, ci sono studenti che nonostante lo svantaggio socioeconomico riescono a raggiungere risultati elevati. Questi studenti sono definiti accademicamente resilienti. In media, nei Paesi OCSE, il 10% degli studenti svantaggiati ottiene i migliori risultati in matematica, nei rispettivi Paesi, e l'11% in lettura e scienze. In Italia, l'11% degli studenti con un background socioeconomico svantaggiato ottiene i migliori risultati in matematica e scienze e il 12% in lettura.

Un altro aspetto da analizzare quando si parla di equità è quello relativo alle differenze di genere. Una disparità di genere all'età di quindici anni potrebbe riflettersi anche sul futuro personale e professionale dei ragazzi e delle ragazze.

In PISA 2022 non si registrano differenze di genere in scienze, sia a livello nazionale che internazionale, mentre si osservano in matematica e lettura. In Italia, in matematica, si osservano le differenze di genere più marcate: i ragazzi ottengono un risultato medio superiore a quello delle ragazze di 21 punti (media OCSE: 9 punti); la performance dei ragazzi più bravi<sup>12</sup> supera di 30 punti quella delle ragazze più brave. Risultato condiviso con Israele e Stati Uniti. In media, nei Paesi OCSE, le ragazze hanno superato i ragazzi in lettura di 24 punti. Solo in due Paesi (Cile e Costa Rica) non si osservano differenze significative. In Italia, la differenza di punteggio a favore delle ragazze è di 19 punti.

Una lettura più approfondita delle differenze di genere evidenzia che nei Paesi OCSE, in media, il 31% dei ragazzi e il 32% delle ragazze non raggiungono il livello minimo di competenza in matematica. In Italia, tali percentuali sono rispettivamente del 27% e del 32%. Ad eccezione di alcuni Paesi/economie, complessivamente, la differenza tra ragazzi e ragazze nella percentuale di studenti low performer in matematica è pari o inferiore a sei punti percentuali, o non è statisticamente significativa. Situazione diversa si osserva in lettura (Fig. 2), dove la differenza tra ragazzi e ragazze che non raggiungono il livello minimo di competenza è più marcata: 9 punti percentuali in Italia e a livello medio OCSE, con valori pari o superiori a 17 punti percentuali in Montenegro, Qatar, Slovenia, Autorità Palestinese e Cipro.

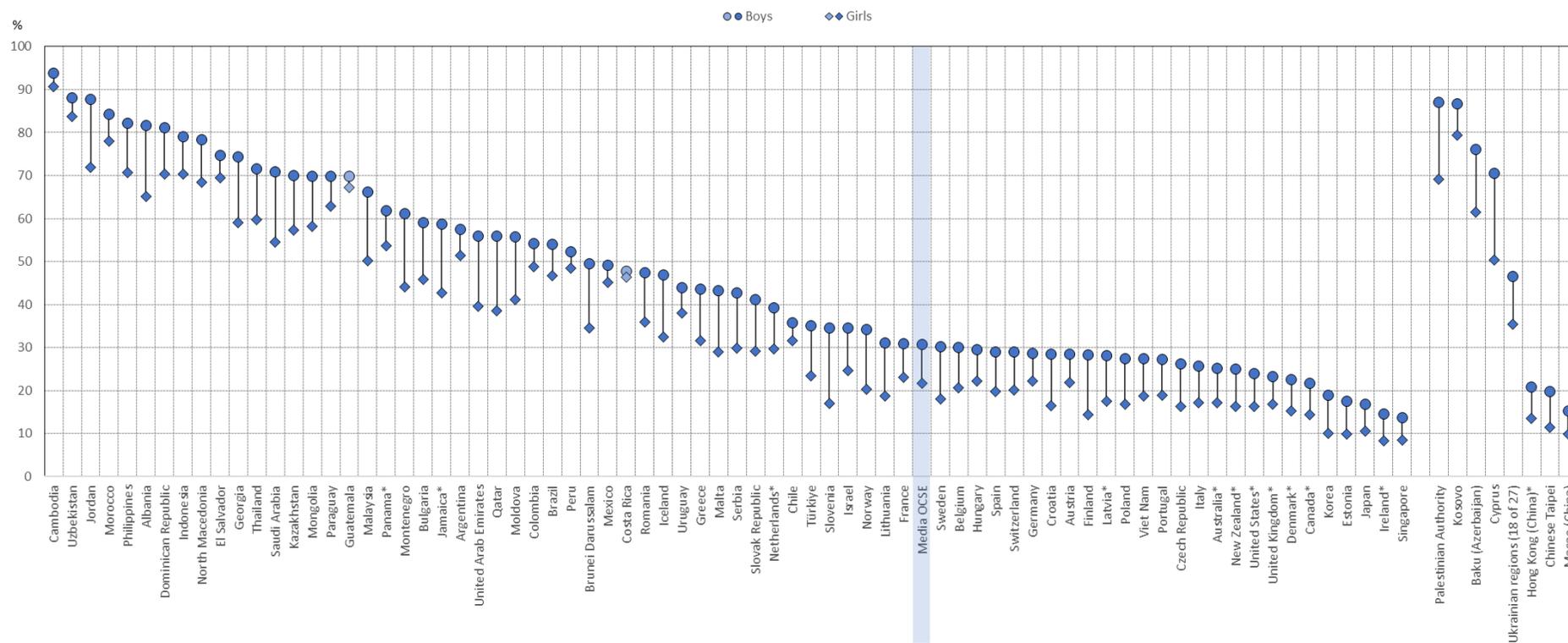
---

<sup>11</sup> All'interno di ciascun paese, gli studenti vengono ordinati, dai più svantaggiati ai più avvantaggiati, per creare quattro gruppi di uguali dimensioni, ciascuno comprendente il 25% della popolazione di studenti di quel paese. Gli studenti avvantaggiati sono quelli che si collocano al 25° superiore dell'indice ESCS; gli studenti svantaggiati sono quelli al 25% inferiore.

<sup>12</sup> Per la definizione di studenti più bravi e più deboli, si veda la nota 11.

Figura 2. Low performer in lettura, per genere

Percentuale di studenti che non raggiungono il Livello 2 in lettura, per genere



Note

Le differenze significative sono indicate in azzurro scuro.

I Paesi/economie sono presentati in ordine decrescente di percentuale di ragazzi low performer

Fonte: OCSE (2023) OECD PISA 2022 International Report, Tabella I.B1.4.32

Ai livelli più elevati di competenza, in nessun Paese/economia la percentuale di top performer in matematica è più elevata tra le ragazze rispetto ai ragazzi; in lettura, in 28 Paesi ed economie, una percentuale maggiore di ragazze rispetto ai ragazzi ottiene i migliori risultati in lettura, ma solo in Finlandia e Corea questa differenza è superiore a 5 punti percentuali. Nella maggior parte dei Paesi, tra cui l'Italia, tale differenza non è significativa.

### 1.2.2 I risultati di ICCS 2022

L'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) è considerata un'area di apprendimento che cerca di sostenere lo sviluppo della conoscenza e della comprensione dei principi e delle istituzioni della società da parte dei giovani, la loro valutazione critica dei ruoli e delle responsabilità dei cittadini e l'apprendimento di come influenzare le politiche e le pratiche attraverso i processi democratici (Ainley et al., 2013; Commissione europea/EACEA/Eurydice 2017). L'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) dedica attenzione a questa area da oltre cinquant'anni. La prima rilevazione internazionale sulla "civic education" (CE) risale agli anni '70, seguita negli anni '90 dall'indagine CIVED. Dopo dieci anni, viene promossa l'indagine ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), che oggi è alla sua terza edizione dopo quella del 2009 e del 2016.

Ogni ciclo di ICCS raccoglie dati sulle conoscenze, gli atteggiamenti e l'impegno civico degli studenti all'ottavo anno di scolarità (13 – 14 anni circa), sia per monitorare i cambiamenti nel tempo sia per affrontare in questa area di apprendimento. ICCS 2022 ha indagato aspetti legati alla cittadinanza globale, allo sviluppo sostenibile, alle migrazioni, alle evoluzioni dei sistemi politici tradizionali e all'uso delle tecnologie digitali per l'impegno civico, monitorando i cambiamenti nel tempo attraverso l'uso di indicatori uniformi in tutti i cicli di rilevazione.

Il Quadro di riferimento di ICCS individua e descrive gli aspetti dei contenuti cognitivi e affettivo-comportamentali considerati importanti come risultato dell'insegnamento dell'ECC, insieme ai fattori contestuali che definiscono le condizioni di apprendimento degli studenti in campo civico. Due le dimensioni prese in considerazione; quella delle conoscenze civiche, in termini di contenuti e processi cognitivi, e quella degli atteggiamenti e dell'impegno civico che delinea i costrutti affettivo-comportamentali che vengono misurati con i questionari per gli studenti (internazionali e regionali) e che sono considerati risultati dell'apprendimento in ambito civico con pari importanza rispetto alle misure cognitive della conoscenza civica degli studenti.

In ICCS, per "conoscenza civica" si intende non solo la capacità degli studenti di ricordare informazioni ma anche la loro capacità di ragionare su argomenti legati all'educazione civica e alla cittadinanza e di applicare le loro conoscenze (Schulz et al., 2023). La conoscenza civica di ICCS, quindi, non è solo conoscenza di un contenuto ma anche comprensione e capacità di applicare quella conoscenza a situazioni concrete. Inoltre, quando si analizzano i risultati dell'apprendimento civico a livello cognitivo o affettivo-comportamentale, è fondamentale considerare anche il contesto in cui si sono sviluppati. I giovani acquisiscono o sviluppano le loro conoscenze e la loro comprensione civica, le loro disposizioni all'impegno e i loro atteggiamenti nei confronti di questioni rilevanti nella società attraverso una serie di attività ed esperienze che si svolgono a casa, a scuola, in classe e nella comunità in generale.

La scala di conoscenza civica di ICCS si compone di quattro livelli, da A a D, dove il Livello A è quello più elevato. Ciascun livello è delimitato da un punteggio minimo e uno massimo, ad eccezione del Livello A che non presenta un limite superiore e dell'intervallo di scala al di sotto del limite inferiore del livello D. I livelli sono costruiti e presentati in ordine crescente di complessità per quanto riguarda i contenuti e i processi cognitivi.

In media a livello internazionale, circa il 60% degli studenti si colloca nei livelli A e B della scala di conoscenza civica. Il 24% degli studenti raggiunge il livello C. In 15 Paesi, più del 60% degli studenti ha raggiunto i livelli A o B. L'Italia è tra questi Paesi: il 35% dei nostri studenti si colloca nel livello A e un altro 35% nel livello B, portando al 70% la percentuale di studenti con livelli elevati di conoscenza civica (Tab. 1).

Gli studenti che non superano il livello D o inferiore dimostrano di possedere le conoscenze più elementari associate a concetti concreti ed espliciti di educazione civica e cittadinanza. La percentuale di studenti che raggiunge il livello D o inferiore varia dal 3% al 31% nei vari Paesi ed è pari o superiore al 10% in 15 Paesi. In Italia, il 7% di studenti si colloca al livello D e l'1% non raggiunge questo livello. La distribuzione degli studenti nei vari livelli della scala mette in evidenza le differenze tra Paesi in termini di conoscenze e abilità possedute.

Tabella 1. Percentuale di studenti a ciascun livello della scala di conoscenza civica

Paese	Inferiore al livello D	Livello D	Livello C	Livello B	Livello A	
Taipei Cinese	0,3 (0,1)	2,8 (0,4)	9,3 (0,7)	25,5 (1,1)	62,1 (1,2)	
Svezia <sup>1</sup>	1,2 (0,3)	6,4 (0,7)	14,3 (0,8)	25,2 (0,9)	52,8 (1,4)	
Polonia	0,5 (0,2)	4,3 (0,5)	15,4 (0,8)	32,2 (1,1)	47,6 (1,3)	
Estonia	0,8 (0,3)	5,5 (0,7)	18,9 (1,3)	31,5 (1,5)	43,4 (2,4)	
Norvegia(9) <sup>1</sup>	2,6 (0,4)	9,3 (0,7)	18,1 (0,8)	29,4 (0,8)	40,6 (1,2)	
Croazia <sup>1</sup>	<sup>^</sup>	5,0 (0,6)	20,9 (1,1)	37,6 (1,3)	36,1 (1,3)	
Italia	1,1 (0,3)	7,0 (0,8)	22,3 (1,6)	34,8 (1,4)	34,7 (2,0)	
Paesi Bassi ‡	2,0 (0,4)	12,0 (1,2)	23,7 (1,3)	31,5 (1,6)	30,8 (1,8)	
Lituania	1,8 (0,3)	10,6 (0,9)	24,9 (1,2)	32,5 (1,1)	30,1 (1,8)	
Francia	1,6 (0,3)	9,9 (0,8)	25,5 (0,9)	33,9 (0,9)	29,0 (1,2)	
Spagna	1,5 (0,3)	9,6 (0,9)	24,1 (1,2)	36,1 (1,1)	28,8 (1,3)	
Rep. Slovacca	2,9 (0,6)	11,4 (1,1)	25,2 (1,1)	32,5 (1,2)	28,0 (1,3)	
Malta	4,4 (1,4)	15,2 (1,6)	25,1 (1,3)	29,3 (1,7)	25,9 (2,1)	
Slovenia	1,2 (0,2)	9,5 (0,6)	27,8 (1,0)	36,1 (1,2)	25,4 (1,2)	
Lettonia <sup>1</sup>	1,8 (0,3)	11,8 (0,9)	30,8 (1,2)	35,6 (1,5)	20,0 (1,1)	
Romania	5,5 (1,1)	18,8 (2,1)	26,8 (2,1)	30,6 (2,5)	18,3 (3,1)	
Bulgaria	7,9 (1,0)	22,7 (1,6)	27,5 (1,4)	24,7 (1,4)	17,3 (1,3)	
Cipro	5,8 (0,6)	21,9 (0,9)	31,0 (1,2)	25,9 (1,0)	15,4 (0,8)	
Serbia	4,2 (0,6)	19,4 (1,8)	32,7 (1,7)	29,6 (1,2)	14,0 (1,1)	
Colombia	5,2 (0,6)	23,6 (1,5)	32,4 (1,4)	26,7 (1,4)	12,2 (1,1)	
<b>Media ICCS 2022</b>	<b>2,6 (0,1)</b>	<b>11,8 (0,2)</b>	<b>23,8 (0,3)</b>	<b>31,1 (0,3)</b>	<b>30,6 (0,4)</b>	
<b>Paesi che non raggiungono i requisiti di partecipazione al campione</b>						
Brasile	6,8 (0,6)	22,7 (0,9)	30,7 (1,0)	24,2 (1,0)	15,7 (1,1)	
Danimarca	1,3 (0,3)	6,1 (0,6)	15,3 (0,9)	27,3 (1,1)	49,9 (1,5)	
<b>Stato tedesco benchmark che raggiunge i requisiti di partecipazione al campione</b>						
Renania Settentr.-Vestfalia Germania	1,5 (0,2)	9,0 (0,7)	22,8 (1,1)	30,5 (1,2)	36,3 (1,1)	
<b>Stato tedesco benchmark che non raggiunge i requisiti di partecipazione al campione</b>						
Schleswig-Holstein Germania	1,1 (0,4)	7,8 (1,2)	17,9 (1,6)	27,9 (1,6)	45,2 (1,9)	

#### Note

I Paesi sono in ordine decrescente in base alla percentuale di studenti con punteggi che li collocano al livello A.

() Gli errori standard figurano tra parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

‡ Copertura del campione pressoché raggiunta dopo i rimpiazzi.

<sup>1</sup> La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale target.

<sup>^</sup> Numero di studenti troppo esiguo per riportare le percentuali

Poiché i risultati sono arrotondati al numero intero più vicino, le statistiche aggregate potrebbero apparire incoerenti.

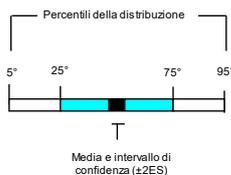
Fonte: INVALSI (2023), Rapporto nazionale ICCS 2022

Le differenze nella conoscenza civica tra i vari Paesi possono essere analizzate anche guardando la distanza tra il 5% e il 95% percentile, ossia tra coloro che si collocano nei due estremi (inferiore e superiore) della distribuzione (Tabella 2). Tra i Paesi partecipanti a ICCS 2022 possiamo osservare differenze piuttosto considerevoli: da un minimo di 273 punti della Croazia a un massimo di 365 punti della Svezia. Il modo in cui si distribuiscono i punteggi degli studenti non dipende dal punteggio medio ottenuto: troviamo Paesi con medie simili ma con ampiezze molto diverse. Se prendiamo ad esempio la Norvegia e la Croazia, questi Paesi conseguono un punteggio medio simile (529 vs 531) ma una ampiezza della distribuzione dei punteggi diversa (ampiezza delle barre in Tab. 2).

L'Italia ottiene un punteggio medio superiore alla media ICCS (523) e una differenza tra gli studenti più bravi e quelli più deboli di 289 punti. A livello medio internazionale e nazionale, si osserva un divario di genere a favore delle ragazze.

Tabella 2. Punteggio medio nella scala di conoscenza civica

Paese	Grado scolastico	Età media	Conoscenza civica					Punteggio medio
			250	350	450	550	650	
Taipei Cinese	8	14,2						583 (2,3) ▲
Svezia <sup>1</sup>	8	14,8						565 (3,5) ▲
Polonia	8	14,4						554 (2,5) ▲
Estonia	8	15,0						545 (5,5) ▲
Croazia <sup>1</sup>	8	14,7						531 (2,6) ▲
Norvegia(9) <sup>1</sup>	9	14,9						529 (2,8) ▲
Italia	8	13,8						523 (3,6) ▲
Spagna	8	14,0						510 (3,3)
Lituania	8	14,8						509 (4,0)
Paesi Bassi ‡	8	14,1						508 (4,1)
Francia	8	13,9						508 (3,3)
Slovenia	8	13,9						504 (2,3)
Rep. Slovacca	8	14,3						501 (3,3) ▼
Lettonia <sup>1</sup>	8	14,8						490 (2,8) ▼
Malta	8	13,6						490 (7,4) ▼
Romania	8	15,0						470 (9,1) ▼
Serbia	8	14,6						464 (3,4) ▼
Cipro	8	13,9						459 (2,5) ▼
Bulgaria	8	14,8						456 (4,6) ▼
Colombia	8	14,1						452 (3,8) ▼
<b>Media ICCS 2022</b>		<b>14,4</b>	<b>Inferiore a D</b>					<b>508 (0,9)</b>
<b>Paesi che non raggiungono i requisiti di partecipazione al campione</b>								
Brasile	8	14,1						457 (3,3)
Danimarca	8	14,8						556 (3,5)
<b>Stato tedesco benchmark che raggiunge i requisiti di partecipazione al campione</b>								
Renania Settentr.-Vestfalia Germania	8	14,3						524 (2,6) ▲
<b>Stato tedesco benchmark che non raggiunge i requisiti di partecipazione al campione</b>								
Schleswig-Holstein Germania	8	14,5						544 (4,4)



▲ Risultato significativamente superiore alla media ICCS

▼ Risultato significativamente inferiore alla media ICCS

**Note:**

() Gli errori standard figurano tra parentesi.

(9) Il Paese ha svolto la rilevazione su studenti frequentanti l'anno scolastico successivo a quello previsto dall'indagine.

‡ Copertura del campione pressoché raggiunta dopo i rimpiazzi.

<sup>1</sup> La definizione della popolazione nazionale oggetto d'indagine copre tra il 90% e il 95% della popolazione nazionale target.

<sup>2</sup> Il Paese ha realizzato la rilevazione nella prima metà dell'anno scolastico.

Fonte: INVALSI (2023), Rapporto nazionale ICCS 2022

In ICCS sono considerati particolarmente importanti i fattori affettivo-comportamentali, che costituiscono una parte integrante degli esiti degli apprendimenti degli studenti in Educazione Civica e alla Cittadinanza. Tra questi aspetti, troviamo l'impegno civico, un elemento fondamentale dell'esercizio del proprio ruolo di cittadino in una società democratica. Poiché gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, a causa della loro età, possono avere limitazioni nell'accesso a diverse forme di partecipazione civica nella società, nell'ambito dell'impegno civico sono inclusi non solo i comportamenti praticati, ma anche le

loro opinioni in merito all'impegno civico, il loro interesse, l'autostima, le aspettative rispetto alla futura partecipazione attiva in età adulta. La prima domanda, quindi, riguarda il grado di interesse degli studenti nei confronti di temi politici e sociali. La percentuale di studenti italiani che dichiara molto/abbastanza interessata a questioni politiche e sociali è superiore a quella media internazionale (39% vs 30%) e questa percentuale è più elevata tra coloro che vedono i propri genitori più interessati. La famiglia, quindi, sembra avere un ruolo importante nella formazione dell'interesse civico degli studenti. Inoltre, gli studenti che mostrano un maggiore interesse e quelli che hanno conoscenze civiche più elevate sono anche in grado, ad esempio, di sostenere in misura maggiore il proprio punto di vista su questioni politiche o sociali controverse oppure tenere discorsi davanti alla propria classe su temi di questa natura.

La partecipazione civica inizia con il prendere informazioni su determinate tematiche. Per questo motivo, ICCS indaga le fonti di informazione degli studenti di secondaria di primo grado. Sia a livello internazionale che nazionale, la fonte principale resta la TV, seguita da Internet. Rispetto al ciclo precedente, aumenta la percentuale di studenti che parla con i genitori di questioni politiche o sociali almeno una volta alla settimana.

ICCS indaga anche l'interazione sui social con contenuti legati a questioni politiche e sociali. In Italia, in linea con quanto avviene a livello medio internazionale, la modalità di utilizzo che prevale è mettere un like a un post su un tema politico o sociale, mentre meno frequentemente i social vengono usati per condividere, commentare o postare contenuti propri. I social sono un mezzo di partecipazione civica soprattutto per gli studenti più interessati a questioni civiche.

E rispetto al futuro, quali sono le aspettative dei ragazzi di partecipare in futuro ad attività civiche al di fuori del contesto scolastico e quindi nella società? In misura maggiore dei loro coetanei a livello medio internazionale, gli studenti italiani si dichiarano propensi ad intraprendere una serie di attività in difesa dell'ambiente, come rifiutare l'acquisto di prodotti dannosi per l'ambiente o incoraggiare altre persone a impegnarsi personalmente per contribuire alla tutela dell'ambiente, ad esempio attraverso il risparmio di acqua. Questo accade soprattutto tra chi ha conoscenze civiche elevate.

A proposito di ambiente, cresce in misura importante rispetto al 2016 la preoccupazione degli studenti, sia livello internazionale che nazionale, per il cambiamento climatico che, insieme all'inquinamento e alla carenza idrica, risulta essere una delle principali minacce per il futuro del mondo.

Sono ancora molti gli aspetti considerati da ICCS<sup>13</sup>, tante le domande di ricerca che hanno guidato la rilevazione e i dati oggi disponibili per rispondere a quelle domande. Non è possibile trattarli tutti in questo lavoro, però è opportuno chiudere questa breve presentazione dei risultati di ICCS 2022 andando a vedere quali sono le convinzioni degli studenti all'ottavo anno di scolarità rispetto ai diritti degli uomini e delle donne all'interno della società e ai diritti dei gruppi con e senza background migratorio. In Italia, il sostegno alla parità di genere è più elevato di quanto si osserva a livello medio internazionale ed è più forte tra le ragazze. I nostri studenti sono anche più favorevoli alle pari opportunità per gli immigrati. A conferma del contributo della conoscenza, sono gli studenti con livelli di conoscenza civica più elevati a dichiararsi maggiormente favorevoli alla parità di genere e alla parità dei diritti per gli immigrati.

---

<sup>13</sup> Per una presentazione più articolata ed esaustiva dei risultati di ICCS 2022 si vedano il Rapporto nazionale ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/RAPPORTO\\_NAZIONALE\\_ICCS\\_2022\\_INVALSI.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/RAPPORTO_NAZIONALE_ICCS_2022_INVALSI.pdf)) e il Rapporto internazionale (<https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>).

## Conclusioni

L'intento di questo lavoro è stato quello di evidenziare come la conoscenza non sia soltanto l'acquisizione di nozioni, ma uno strumento necessario per conoscere noi stessi e quanto ci circonda. A partire da quella acquisizione e attraverso l'uso del pensiero critico, la conoscenza diventa strumento di cittadinanza.

Educatori come don Milani, Alberto Manzi, Maria Montessori sono andati oltre la semplice acquisizione di nozioni, focalizzando il loro intervento educativo sulla comprensione dei fatti all'interno di un contesto più ampio e stimolando l'analisi critica.

Le indagini comparative internazionali in campo educativo evidenziano il ruolo della conoscenza per poter vivere attivamente all'interno della società. A livello globale, viene riconosciuta l'evoluzione del concetto di conoscenza. Se questa prima era considerata un requisito essenziale per la sopravvivenza individuale ora è essenziale per la comunità, in quanto il singolo contribuisce alla collettività. Le indagini internazionali tengono conto dei cambiamenti e delle innovazioni che caratterizzano il mondo che ci circonda; per questo motivo, i quadri teorici di riferimento delle diverse rilevazioni propongono aggiornamenti delle definizioni delle literacy rilevate e includono nuovi domini di indagine.

Le Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea sottolineano la necessità per le persone di possedere un adeguato bagaglio di conoscenze, abilità e disposizioni personali non solo per lo sviluppo dell'individuo ma dell'intera società. Questi tre concetti sono alla base della definizione delle competenze chiave, «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità» (Consiglio UE, 2018).

## Riferimenti

Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/encyclopedias/iccs-2009-encyclopedia>

Commissione europea /EACEA/Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/818387>

Consiglio Unione europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Gallina, V. (a cura di) (2006), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore

INVALSI (2023), *ICCS 2022: i risultati degli studenti italiani in educazione civica e alla cittadinanza – Rapporto nazionale*, <https://invalsi->

areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/RAPPORTO\_NAZIONALE\_ICCS\_2022\_INVALSI.pdf

INVALSI (2023), *OCSE PISA 2022 - I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*,

[https://invalsi-](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf)

[areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto\\_nazionale\\_PISA2022\\_.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf)

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T., Damiani, V. (2023), *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*, Amsterdam, IEA

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una Professoressa*, Firenze, L.E.F. 1967, Edizione Mondadori, 2023