CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 1
Giugno 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder 11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder 15

SYMPOSIUM
Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

Luigina Mortari
Introduzione 21

Monia Andreani †
La cura degli altri è cura del vivere civile: i "piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro" 27

Micaela Castiglioni
"Mettiti nei tuoi panni": per una cura etico-politica 45

Pierluigi Ciritella
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica 61

Paola Dusi
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi?
Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento 77

Andrea Galimberti
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista 91

Valentina Guerrini
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. 109

Viviana La Rosa
Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata 131

Patrizia Manganaro
Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno 149

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di *citizenship education* 167

Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa
Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNM, a web-based digital platform 195

Elisabetta Musi
La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione 209

Cristina Palmieri
Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica 227

Isabella Pescarmona
Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen 245

Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni
La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull'intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale 265

ESSAYS – SAGGI

Margherita Cardellini
Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors 285

Morena Cuconato
Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies 301

Salvatore Lucchese
L'‘architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini" 315

Lorena Milani, Cristina Boeris
Una concezione della giustizia pedagogica 345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Rossana D'Elia
Batini F., De Carlo M.A., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Torino: Loescher, 2016 367

Stefano Oliverio
Baggio G., *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: Edizioni ETS, 2015 371

Abstracts 377

Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di citizenship education

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci*

Riassunto

Nello scenario di crisi della democrazia "procedurale" (Sandel, 1982; Rorty, 1986) e richiamo all'etica delle virtù (cfr. MacIntyre, 1988), alla luce di una ricerca pedagogica accreditante una cittadinanza capace di articolare la complementarietà diritto-morale (cfr. Mortari, 2008), la scuola delle Indicazioni parla di bene comune. L'educazione delle coscienze dei cittadini e la necessità di una convivenza sociale costruita su finalità comuni aprono ad un'etica di ricongiunzione del nesso democrazia-valori-finalità-processi educativi. Sulla base della citizenship education di matrice europea quale insieme dinamico di conoscenze, processi mentali e atteggiamenti decisionali (cfr. Eurydice, 2017), l'attuale PNFD evidenzia esperienze di cura dei beni comuni quale condizione realizzativa di una cittadinanza consapevole e globale. Il contributo presenta una ricerca-formazione collaborativa focalizzata sul processo di co-costruzione dei significati di bene comune, ai fini di una traducibilità da sapere personale dell'insegnante a sapere da insegnare, realizzata dal gruppo di ricerca DidaSco (UniBa) nell'ambito del progetto Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto in rete con cinque Istituti scolastici di Bari.

Parole-chiave: *bene comune; citizenship education; ricerca collaborativa; curriculum design; valutazione delle competenze.*

1. Bene comune ed educazione

La proposta educativa legata al bene comune[1] rappresenta attualmente il recupero del discorso sull'educazione integrale della persona al fine di reimpostare la relazione persona-democrazia alla luce della categoria

* Università degli Studi di Baro Aldo Moro (Italy).

1 Nell'articolo il costrutto di 'bene comune' verrà utilizzato nella sua accezione più ampia – quale contenuto condiviso dai membri di una specifica comunità – e sulla scorta della tradizione teoretica che ha di fatto ispirato la stessa normativa italiana (v. Codice Civile, 2007; Carapezza, 2012); il costrutto di 'citizenship education' verrà utilizzato in riferimento al piano specifico delle competenze di cittadinanza e nel quadro teorico-normativo dei documenti europei (CE, *Competence for democratic culture*, 2016).

interpretativa dell'integrazione valoriale intersoggettiva (Massaro, 2013). Inteso nella prospettiva classica e nella prospettiva personalista contemporanea come bene di carattere relazionale che si alimenta e si costituisce attraverso le relazioni (cfr. Botturi, 1996), la sua evidenziazione equivale al riconoscere pari dignità ad ogni uomo assieme alla originaria dimensione sociale, quale ideale regolativo di coesione sociale e politica all'interno di società oggi fortemente pluraliste e relativiste.

Da alcuni anni la lettura dei processi sociali evidenzia un mancato funzionamento della democrazia, primariamente quale crisi strutturale di una vita politica finalizzata non al bene comune, ma alla costituzione e gestione del potere che gestisce l'ordine sociale, nell'affermazione che lo Stato (rifiutando di riconoscere l'esistenza di valori o volontà divine superiori a se stesso) abbia il compito sostanziale di garantire la continuità di vita della società nel libero gioco dei suoi appartenenti e non possa essere sottoposto ad alcuna valutazione deontologica (cfr. Weber, 1961). I sostenitori della "democrazia procedurale" (cfr. Sandel, 1982; Rorty, 1986), muovendo dal presupposto che non esiste una concezione, aprioristicamente definita e garantita, di bene sociale e che i rapporti di forza e di utilitarismo sono elementi ineliminabili nei rapporti sociali, ripropongono l'avalutatività etica delle scelte e delle azioni politiche, legittimando il principio che la "giustezza" di una norma scaturisce esclusivamente dall'esistenza di accordi motivati razionalmente (cfr. Touraine, 1988).

Rimontare la crisi etica della vita democratica significa piuttosto superare una lettura individualistica della cittadinanza per ritrovarne la funzionalità in ordine alle istanze di giustizia sociale e bene comune: riferimento deve essere non il cittadino-cifra numerica elettorale, ma il cittadino-persona portatore di esigenze, problemi, dignità, ed anche di "sacralità umana" (Toso, 2007: 20).

Le conseguenze dell'individualismo riaccendono difatti il rapporto implicativo tra democrazia ed educazione/formazione (cfr. Spadafora, 2010) indirizzando la riflessione pedagogica sui temi di un orizzonte di riferimento affermativo della vita dei cittadini, il bene comune appunto, e dell'educazione delle coscienze dei cittadini. Si attualizza pertanto un'educazione civica e civile intesa quale educazione etica (cfr. Bertin, 1977) capace di concretarsi nell'atteggiamento di una disponibilità affettiva e mentale all'impegno sociale quotidiano: solo un'educazione etica può sostenere una comprensione operativa, e non solo una conoscenza passiva delle norme sociali, sì da poter promuovere la partecipazione personale alle dinamiche sociali. Essa concerne l'esigenza dell'accordo, per quanto problematico, tra istanze egocentriche ed eterocentriche secondo un "dover essere" fortemente agganciato alla concezione del "bene comune" e alla visione di una democrazia solidaristica. Il distanziamento tra democrazia, valori, finalità e processi educativi non trova difatti in posizione di condivisione l'attuale ricerca pedagogica oggi accreditante una cittadinanza capace di articolare la complementarietà diritto-morale (cfr. Mortari, 2008; Santerini, 2010). La democrazia quale ideale sociopolitico necessita di essere

affermata in relazione ai modi con cui continuamente sono riconsiderati e interpretati, nel divenire culturale e temporale, gli elementi sostanziali che concorrono a strutturarla come costellazione di principi: popolo, potere, governo, libertà, giustizia, uguaglianza, equità, bene comune, etc. Questo implica l'anteriorità del valore morale rispetto a qualsiasi azione legislativa e a qualsiasi patto, sia pure quello primario e fondamentale sul quale gli uomini hanno edificato la loro convivenza civile (Giammancheri, 1983). Così anche Brezinka (1987: 104-105) affermava che "senza morale non può esserci sicurezza di orientamento negli adulti né interiorizzazione delle norme vigenti da parte dei giovani, quindi neanche una coscienza su cui poter contare", evidenziando così che l'educazione e la democrazia si incontrano su questo terreno comune per autocomprendersi e progressivamente definirsi (cfr. Zagrebelsky, 2007).

1.1. Il bene comune: principi teorici, antropologici e progettualità educativa

Nelle ricognizioni storico-filosofiche sul bene comune (cfr. Possenti, 1991; Rhonheimer, 2013) si evince come tale nozione sia stata trasmessa all'Europa moderna dalla scienza politica greca, romana e dal pensiero politico medievale, a partire da una sostanziale coincidenza in Aristotele tra filosofia politica ed etica: la *polis* in verità è il *telos* dell'umanità e quindi della prassi di individui-cittadini che realizzano la vita virtuosa e l'acquisizione delle virtù soltanto nella *polis* quale unità di vita in senso morale e religioso, non permettendo l'intellegibilità di una separazione fra bene della comunità e bene dell'individuo. La difesa di una "etica del bene comune" di fronte ad una riduzione individualistica della prassi umana appare tematica specificamente moderna sorgendo dal liberalismo (Rawls, Ackermann, Larmore), con la preoccupazione per la libertà dell'individuo e dal conseguente problema di come pensare su tale presupposto un "bene comune". La *polis* moderna assicura i diritti dell'individuo, sia di libertà sia di partecipazione: non vuol educare l'uomo alla virtù, ma rendere possibile la pacifica convivenza nel rispetto reciproco della libertà e nella giustizia, giustizia però che trova la sua limitazione nelle esigenze di libertà e in un consenso conseguito da maggioranze. Essa distingue un bene comune della società *integrale*, che comprende tutti i valori da realizzare in libertà sia dagli individui quali esseri singoli sia dalle società parziali itermediarie che compongono la società, da un bene comune strettamente *politico,* definito in termini non morali, ma giuridici: *pace, libertà e giustizia,* da realizzare secondo la logica di una prassi istituzionalizzata in accordo con le disposizioni del diritto costituzionale. È quindi una *polis* le cui istituzioni politiche rispettano il pluralismo sociale, e al tempo stesso crea la possibilità di cooperazione fra uomini potenzialmente in conflitto. Abbandonando i presupposti di un'etica della *polis,* così la prassi politica non è una semplice continuazione o applicazione dei criteri che reggono la prassi individuale (ricerca di felicità, vita buona, virtù), obbedendo piutto-

sto ad una razionalità propria: razionalità della pace, della libertà e della giustizia, quale bene comune *politico* o *pubblico*, *ristretto* o *non-integrale* (cfr. Rhonheimer, 1992). Una prospettiva che contrasta ogni concezione solidaristica della società democratica è quella di J. Rawls (cfr. Maffettone & Veca, 2003), secondo cui la giustizia, e non il bene, è il requisito principale delle istituzioni sociali che vogliano essere ordinate, una giustizia intesa quale unico elemento normativo e vincolante nei confronti delle azioni dei cittadini, ai quali, per tutto il resto, deve essere garantita la massima libertà per elaborare il proprio progetto di vita (cfr. Rawls, 1982). Ne deriva che sono rimossi tutti i presupposti per accreditare percorsi educativi correlati all'esercizio di 'virtù' da parte del cittadino.

Lo sganciamento della moralità da ogni concezione finalistica della vita umana è al centro della ripresa dell'etica aristotelica di MacIntyre (1988) con la dottrina delle virtù, per cui non può darsi una caratterizzazione adeguata del bene senza un riferimento preliminare alle virtù, quali qualità che consentono all'individuo di raggiungere il proprio *telos* (cfr. Verga, 1991). Nella definizione di virtù in termini di pratiche sociali c'è essenzialmente l'intenzione dell'autore di recuperare all'attività morale dell'uomo una dimensione sociale, come collaborazione virtuosa improntata alla realizzazione di un bene comune, superando l'isolamento solipsistico dell'io contemporaneo. Ad una teoria etica della società, un'etica pubblica, si contrappone una teoria in grado di raccogliere e riflettere sull'intera esperienza morale del soggetto, colto anche nella sua espressione di moralità individuale non esauribile nella reciprocità di diritti e doveri, in quanto esistono obblighi morali che riguardano primariamente la moralità del singolo in vista di una sua crescita come persona (cfr. Matteini, 1994).

Se nella concezione illuministica ogni decisione deve essere giustificata da un'argomentazione razionale, teoretica, cioè da una spiegazione discorsiva, che attribuirebbe all'etica un carattere di oggettività e universalità, nella concezione aristotelica si riconosce il ricorso a una "ragione pratica", in quanto suppone in aggiunta sia una "disposizione", diremmo oggi una "motivazione" ad agire in un certo modo, sia una considerazione che le azioni umane vanno rapportate sempre a una realtà sociale e storica con un'apertura a nuove forme di razionalità più allargate, flessibili e dinamiche, o ad una razionalità intesa come "principio-limite, atto a suggerire e fondare criteriologie e metodologie risolutive di problematicità" (Bertin, 1977: 28). È la preoccupazione espressa da MacIntyre nel considerare le teorie etiche contemporanee come frutto di quell'*emotivismo* che ha trovato respiro dopo il fallimento dell'ideale illuministico di fondare l'etica sulla ragione, intesa come razionalità scientifica. Se una larga conseguenza è stata l'affermarsi di rimozioni etiche in favore di un'ipertrofia dell'individuo autofinalizzato, secondo MacIntyre (1988), e con lui altri studiosi come Williams (1985), occorre riabilitare l'etica delle virtù, le quali non sono soltanto forme realizzative dell'identità personale, ma costituiscono abiti necessari all'interno di una comunità storicamente data.

La tradizione di pensiero che ha posto al centro il tema del bene comune è quella cattolica, ponendo nel XX secolo in dialogo la filosofia politica aristotelica con il quadro concettuale della democrazia e del personalismo (Maritain, Simon, Murray, La Pira, Sturzo, De Gasperi, Schumann). Le sottolineature di Maritain (1987) rimangono fondanti per richiamare la correlazione persona-bene comune, che presuppone le persone e si ridistribuisce sulle persone stesse, compiendosi non solo in termini di beni o servizi di utilità pubblica o di interesse nazionale, ma come "fine buono in sé", qualcosa di profondo e umano che concorre a perfezionare la vita e la libertà di ogni persona. Nella prospettiva antropologica di ispirazione cristiana la visione sul bene della persona si coniuga con una visione integrale dell'esperienza umana aperta al senso del trascendente e guidata da un approccio sapienziale che attinge ai diversi ambiti della conoscenza per rintracciare gli elementi che aiutino a costruire il bene comune anche per l'uomo di oggi (cfr. Musaio, 2017).

L'attuale ricerca pedagogica di matrice personalista evidenzia nella perdita del legame fra politica e morale l'oblio di alcune verità classiche, sia etiche sia metafisiche che antropologiche. Nell'affermarsi di elementi quali la disaffezione rispetto all'idealità e al "senso valoriale", con effetti di debilitazione del futuro e del senso finalistico della vita in contesti di individualismo, funzionalismo, presentismo, si evidenzia la necessità di richiamare un'antropologia ontologicamente fondata con la considerazione dell'essere dell'uomo come "intero" (Stein, 2000), in sostanza come realtà originaria che permette di costituirsi problematicamente a fondamento di una teorizzazione pedagogica rispettosa e affermatrice della persona con il corredo delle sue istanze basilari: dignità, possibilità, libertà, valorialità, senso, coscientizzazione, relazionalità, speranza, slancio, impegno, ecc.

Non convalidando il fondamento metafisico della condizione etica della persona un'educazione morale che si innesti semplicemente su occasionali edificanti esortazioni all'applicazione di principi etico-sociali (cfr. Campanale, 1972), tale prospettiva si pone a giustificazione sostanziale della necessità dell'azione educativa e didattica di salvaguardare e sostanziare l'unitarietà di tutte le forme di esperienza e apprendimento nel rispetto dell'unità della realtà personale. Si prospetta in tal senso che il rapporto con il senso del valore è legato, prima che a una razionalizzazione, a un forte sentimento della coscienza per questo valore e si promuove una dimensione riflessivo-valutativa che dovrebbe accompagnare l'educando nelle sue relazioni esistenziali, sensibilizzandolo sempre più in ordine alla propria valorialità umana e rendendolo consapevole del senso costruttivo della propria vita. Questo secondo le teorie, per cui la coscienza non dovrebbe essere solo "coscienza di", ma anche "coscienza per", non solo coscienza dell'essere, ma anche coscienza del "dover essere", oltre il quale il movimento autorealizzativo scade a moto scomposto o a inquietudine irrazionale, a mero sfruttamento utilitaristico di opportunità (cfr. Vico, 2002).

Il bene comune oggi costituisce cornice di senso e significato delle proposte didattiche di un'educazione alla cittadinanza intesa sin dai suoi esor-

di a sottolineare il legame di responsabilità che unisce il cittadino alla comunità (EC, 2005). Se al concetto di *bene comune* viene associato spesso "un campo semantico del tutto instabile, dotato di significazioni del tutto ambigue, complementari e controverse" (Innerarity, 2008: 48), rintracciare i principi di un discorso intorno al bene comune ha il senso di tracciare una progettualità educativa e formativa inclusiva, capace di cogliere le sfide della società delle differenze senza rimanere contenuto astratto e quindi vuoto. Il *bene comune*, come proposta educativa scolastica, rimane astratto se lo si affronta dal punto di vista puramente concettuale, curricolare, contenutistico, tematico; diventa invece palestra di abilità potenziali se lo si affronta secondo una progettualità per competenze, in contesti sistemici, attraverso interventi inter/transdisciplinari e secondo metodologie attive rivolte ad apprendimenti plurimi – mentali, affettivi, sociali, motori, etc.

2. Progettazione integrata della *citizenship education* a scuola

Di seguito verranno forniti alcuni spunti di riflessione sulla complessità del lavoro docente nel progettare e valutare gli interventi didattici e le competenze degli studenti, anche alla luce dell'indagine-formazione condotta dal gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche) del Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro nell'ambito del progetto 'Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto' e che ha coinvolgimento di una rete di cinque Istituti Comprensivi del Comune di Bari.

La necessità da parte della scuola di una progettazione 'integrata' che sappia armonizzare istanze educative di cittadinanza e obbiettivi di apprendimento strettamente disciplinari è chiaramente espressa nei documenti nazionali.

Già le Indicazioni nazionali del 2012, nel capitolo 'Cultura, scuola, persona', nella descrizione de 'La scuola nel nuovo scenario', richiamano, il ruolo della scuola – oltre che negli apprendimenti – nel preparare gli studenti a "il saper stare al mondo", a "riconoscere reciprocamente l'identità di ciascuno", nel superare gli analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire l'esercizio di una piena cittadinanza.

I docenti – si esplicita ancora nel documento – devono essere in grado di "curare e consolidare le competenze e i saperi di base" quali irrinunciabili "fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita"; per questo è necessario

> offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero […] per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli

> studenti, orientando la propria didattica alla costruzione dei saperi a partire dai concreti bisogni formativi (MIUR, 2012: 78).

Questi saperi, quali 'fondamenta ultime' e 'strumenti di pensiero', concorrono sempre al riconoscimento e sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio, alla promozione della dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti 'senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali', 'alla rimozione degli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire 'il pieno sviluppo della persona umana', come dettato nella Carta Costituzionale.

Se tale finalità educativa, umana e valoriale è intrinseca, quasi implicita, sul piano delle finalità teoriche e del riconoscimento formale, non lo è altrettanto sul piano pratico dell'operatività concreta della scola – del c.d. "fare scuola" (cfr. MIUR, 2012; Laneve, 2010), rispetto al quale è avverta una sorta di *empasse* che ha reso necessario il chiarimento e l'integrazione del vecchio documento con le recenti *Indicazioni Nazionali Nuovi Scenari* (MIUR, 2018). Il recente documento del 2018 non a caso richiama fortemente l'attenzione del mondo della scuola sull'aspetto "trasversale" dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" affinchè i "comportamenti quotidiani nella scuola si orientino complessivamente in direzione cooperativa e collaborativa e promuovano un'etica della responsabilità, oltre che un senso della legalità" – anche in risposta alle Raccomandazioni (CE/18.12.2006; CE/23.4.2008 – QCEQ) e sollecitazioni europee (*Competence for democratic culture*, 2016).

Sul piano generale vi è il decisivo richiamo al superamento della 'cittadinanza' come materia o sapere e all'adozione di atteggiamenti decisionali, eccedenti il concetto di 'buon comportamento' da assumere nello spazio civile pubblico; sul piano operativo, vi è l'adozione di un curricolo integrato, formale e informale (cfr. Scurati, 1997, 2008; Perla, 2014) e accogliendo gli spunti offerti dai più recenti *curriculum studies* (cfr. He *et al*., 2015; Kridel, 2010), che orchestri non solo i contenuti di apprendimento ma la stessa proposta educativa *tout cour* fatta di organizzazione dei processi e degli ambienti della scuola.

La realizzazione di un curricolo unitario e integrato di educazione alla cittadinanza e i correlati processi di integrazione (cfr. Agrati, 2016; 2018) hanno il loro presupposto: nella forma organizzativa dell'istituto comprensivo ma richiedono procedure di gestione concrete, come gruppi di lavoro, commissioni miste di docenti di diversi gradi di scuola, progettazioni congiunte di percorsi didattici comuni, confronto delle esperienze e dialogo professionale (MIUR, 2018: 18); nell'implementazione di ambienti di apprendimento caratterizzati da 'spazi flessibili, approcci operativi ed esperienziali, euristici e di indagine alla conoscenza, apertura alla diversità e alla collaborazione, per promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere in contesti laboratoriali. Tutte caratteristiche aventi una certa "prescrittività" implicita (*Ibid*.: 17).

Sul piano della progettazione didattica il documento ministeriale si fa ancora più esplicito, fornendo alcune direttrici principali al lavoro quotidiano della scuola:

a) *verticalità*: adottare un curricolo di istituto verticale che rappresenti la proposta educativa, unitaria e organica, per gli studenti da 3 a 14 anni e che integri competenze chiave, Traguardi di sviluppo e abilità/conoscenze disciplinari;
b) *coerenza*: connettere le proposte didattiche e le modalità di verifica e valutazione in maniera coerente con il curricolo, non frammentato in proposte estemporanee e giustapposte;
c) *documentazione*: formalizzare le proposte didattiche in modelli utili alla documentazione, la valutazione, la rendicontazione, la razionalizzazione e la trasferibilità delle iniziative e delle esperienze maturate.

Ma il documento va ancora più in profondità. Per realizzare un'educazione alla cittadinanza responsabile in un contesto culturale sempre più complesso come quello della scuola, lo strumento cardine di intervento didattico indicato corrisponderebbe alla progettazione interdisciplinare che adotti una logica per competenze poiché – è ribadito – l'esercizio della cittadinanza attiva necessita di strumenti culturali e di sicure abilità e competenze di base, cui concorrono tutte le discipline (MIUR, 2018: 9).

L'educazione al *bene comune* non può essere riposto come esclusivo appannaggio di una singola disciplina (Cittadinanza e Costituzione) o un'area di sapere (discipline socio-antropologiche), ma coinvolgere un sistema dinamico di conoscenze, di base interdisciplinare ma a vocazione transdisciplinare (cfr. Agazzi, 2004), che mobiliti conoscenze, stili di vita, comportamenti, disposizioni, scelte morali e criteri di giudizio dello studente.

La stretta integrazione tra apprendimenti e disposizioni educative al *bene comune* appare più agevole nella Scuola dell'Infanzia per via della sua intrinseca "identità pedagogica" (MIUR, 2018: 9):

> in questo grado di scuola la centralità di ogni soggetto nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo: è la scuola dell'attenzione e dell'intenzione, del curricolo implicito – che si manifesta nell'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa – e di quello esplicito che si articola nei campi di esperienza[2] (Ibid: 8).

2 Le dimensioni dell'identità, dell'autonomia, della cittadinanza vengono affrontati in maniera congiunta nei campi di esperienza (CdE), in quei 'contesti culturali e pratici' che 'amplificano le esperienze dei bambini' – es. il 'suggestivo' CdE 'Il sé e l'altro' che 'prefigura la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, fa fare esperienza del valore morale delle azioni, delle prime regole del vivere sociale, prima 'palestra' di cittadinanza': 'Questo campo ha come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, della loro esperienza e storia personale, da curvare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza), nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da condividere) e diversità (da riconoscere e rispettare)' (MIUR, 2018: 9).

Non altrettanto agevole lo è nel resto della scuola del I ciclo. Per questo "si tratta di dare una ancor più concreta risposta all'istanza già presente nelle Indicazioni 2012", dove già si è parlato di una "nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo", evitando di "aggiungere" nuovi ma ricalibrando quelli esistenti (*Ibid.*: 18). Per tale ragione, il documento fornisce alcuni spunti operativi circa i contributi che le varie discipline possono offrire allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, individuando aree di sapere maggiormente predisposte:

a) Lingue madre e straniere, di scolarizzazione/veicolare e di studio[3] – sono necessarie "per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza"; richiedono "nuovi approcci integrati e multidisciplinari" in quanto "è compito dei docenti di tutte le discipline operare insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento" (*Ibid.*: 9) e presuppongono l'adeguata preparazione dei docenti;
b) Storia e Geografia – contribuiscono direttamente all'educazione al patrimonio culturale (e paesaggistico) e alla cittadinanza attiva (MIUR, 2012: 10). La storia, nello specifico, offre esempi di come l'umanità ha affrontato e risolto problemi di convivenza, di organizzazione sociale, di come tali soluzioni abbiano poi creato i presupposti per la nascita delle civiltà umane, delle identità nazionali ed europee e dei complessi rapporti internazionali su scala mondiale (UNESCO, 2012). La geografia funge da "cerniera" (MIUR, 2018: 11) tra le discipline umanistiche e scientifiche in quanto aiuta a comprendere l'interazione dell'uomo con il proprio ambiente e l'antropizzazione del globo, i presupposti dei rapporti economici, giuridici e scientifici.
c) Pensiero matematico, computazionale e scientifico – L'approccio razionale e procedurale ai problemi e l'atteggiamento di osservazione sperimentale della realtà favorisce la costruzione di una cittadinanza consapevole. Attraverso il riconoscimento di 'Funzioni e relazioni' e i 'Dati e previsioni' e un approccio statistico, non *naïve*, alla realtà, la matematica aiuta a 'spiegare e interpretare il mondo, con spirito critico e con il supporto di dati alle opinioni'; attraverso l'esercizio dell'argomentazione e della pianificazione strategica del *problem solving*, tanto la matematica quanto le tecnologie supportano la negoziazione e la costruzione dei significati' con gli altri, l'azione consapevole ed efficace secondo algoritmi e linguaggi di programmazione sempre espliciti e giustificabili (cfr. d.l. n. 62/2017); attraverso l'osservazione dei fenomeni, la formulazione/falsificazione di

3 Si rimanda alla distinzione adottata nel documento 'Linee guida integrazione degli alunni stranieri' (2014) e ribadita nel più recente L. 107/2015, art. 7.

ipotesi esplicative sulla realtà e l'esercizio costante della discussione, le scienze favoriscono la costruzione di un pensiero critico, libero da dogmatismi e false credenze.

d) Le arti e la musica – Esse favoriscono lo sviluppo armonioso dell'individuo, la formazione della persona capace di esprimersi con modalità diverse, la strutturazione di un cittadino consapevole del valore dei beni e dell'identità culturale e sociale. La musica, in particolare, offre uno "spazio simbolico e relazionale" (cfr. MIUR, 2012) propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione; le arti, oltre alle basi conoscitive per la salvaguardia dei beni artistici e il rafforzamento dell'identità culturale, fornisce quei linguaggi universali che favoriscono la conoscenza e il confronto tra culture diverse.
e) Il corpo e il movimento – come "disciplina di cerniera" (MIUR, 2018: 14) tra gli ambiti scientifico, comunicativo ed espressivo, l'educazione fisica attraverso, esperienze globali di apprendimento cognitivo, sociale e affettivo, incentiva la comunicazione e la relazione con gli altri, per mezzo dell'attività sportiva, favorisce l'esercizio delle regole condivise e la consapevolezza circa i valori etici – es. rispetto, collaborazione, ecc. – alla base della convivenza civile (MIUR, 2012: 78).

2.1. L'indagine 'Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto'

Vengono condivisi di seguito gli esiti ulteriori (Agrati, Massaro, Vinci, 2017) di un'indagine-formazione che il gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche) del Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha realizzato nell'ambito del progetto 'Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto' e che ha coinvolto una rete di cinque Istituti Comprensivi del Comune di Bari.

Il target è costituito da 31 docenti esperti, operanti in cinque Istituti Comprensivi del territorio della periferia barese. Il percorso formativo, a loro rivolto, ha atteso la costruzione di significati condivisi di *bene comune* a partire dalle rappresentazioni e dalle esperienze personali anche attraverso la progettazione di interventi formativi rivolti agli studenti e coerenti alle scelte curricolari delle scuole coinvolte.

L'indagine di base ha avuto come scopo l'analisi dei processi di costruzione dei significati condivisi di *bene comune* a partire dai significati personali dei singoli docenti. La restituzione offerta nel presente paragrafo si riferisce all'analisi documentale dei contenuti, in particolare sulle connessioni interdisciplinari che è possibile ricavare nelle Unità di Competenza, prodotte dai docenti al termine del percorso formativo e che ha permesso di ricavare alcune macro-categorie relative al significato condiviso di *bene comune* (cfr. Gravemeijer *et al*., 2006). In particolare, abbiamo voluto verificare, in maniera del tutto indicativa, se ci fossero

discipline pivot negli interventi di educazione alla cittadinanza progettati e quali rapporti interdisciplinari fossero più frequenti.

Analisi delle Unità di Competenza

L'analisi quanti/qualitativa dei dati è stata condotta sui report per la stesura delle Unità di Competenze documenti utili a descrivere i processi di progettazione e le azioni di implementazione degli interventi educativi e didattici nella scuola.

I 'dispositivi didattici' (cfr. Rossi *et al*., 2010) elaborati dai docenti nei gruppi di lavoro sono stati analizzati dal punto di vista del loro aspetto formale e del contenuto. In quanto 'dispositivi artificiali' assicurano una funzione rappresentativa e al contempo esplicativa dei processi sottesi (Rossi & Toppano, 2009: 25) e, per questo, aiutano l'indagine sulle pratiche reali e sulla 'micro' cultura della scuola (cfr. Corbetta, 1999), in senso diacronico e sincronico.

a. Oggetto: i rapporti interdisciplinari

L'analisi dei 5 documenti si è focalizzata sulla messa in evidenza dei rapporti interdisciplinarità per via qualitativa e quantitativa.

In generale, intendiamo con *interdisciplinarità* la proprietà di due o più discipline per cui è possibile realizzare 'la messa a confronto di ottiche diverse, lo sforzo di integrazione fra queste, la consapevolezza della parzialità di ciascuna e nel contempo della sua indispensabilità per comprendere un dato problema o una realtà complessa' (cfr. Agazzi, 1994).

L'analisi documentale focalizzata sui rapporti interdisciplinari è stata condotta sull'appaiamento di due o più discipline, rinvenibili nei documenti (Unità di Competenze) sottoposti allo studio, ed espresse analiticamente dalla frequenza e dalla corrispondenza biunivoca o plurima.

b. Procedura di analisi documentale

I 5 documenti, per le caratteristiche tra loro comuni[4], rientrano in quelle che O'Leary (2014) definisce esempio di 'registri pubblici', ossia prodotti finalizzati alla documentazione dell'attività di un'organizzazione e all'esplicitazione di un procedimento, alla rappresentazione degli atti posti in essere (cfr. Corbetta, 2003); sono stati prodotti nell'ambito del percorso di ricerca-formazione, in un contesto di sollecitazione ad hoc. Questo ha reso possibile stabilire un accordo preventivo circa il linguaggio e il significato di alcuni termini specifici, in virtù proprio degli incontri di formazione e la condivisione di un *vademecum*, inoltre, si è cercato di ridurre i contenuti 'latenti' dei documenti – ossia, lo stile, il tono, l'agenda, i fatti o alle opi-

4 Ricordiamo che ciascuna scuola, sebbene libera nella fase della progettazione, si è potuta ispirare a modelli comuni per l'elaborazione dei documenti (Curricolo, UdA/UdC, Rubriche di Valutazione), a 'organizzatori grafici' (Bonaiuti, 2011) che hanno in qualche modo condotto il processo di documentazione delle procedure e semplificato la fase dell'analisi dei contenuti.

nioni riportate – richiamando i docenti coinvolti ad un registro neutro e compilativo. Questo ha permesso di ridurre le intrinseche problematiche di interpretazione (cfr. O'Leary, 2014) e favorito l'interrogazione da parte dei ricercatori (Corbetta, 2003).

La procedura di analisi documentale utilizzata è stata in prima battuta di tipi induttivo, ispirata alla metodologia della 'Grounded Theory' (cfr. Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2007), per 'dadi e bulloni' (cfr. Bowen, 2009), che ha permesso di elaborare le categorie a posteriori a partire dalle occorrenze e, in seconda battuta, di base quantitativa per lo studio delle occorrenze.

Abbiamo voluto interrogare i documenti progettuali elaborati attraverso due domande precise: quali discipline vengono maggiormente coinvolte nella progettazione dei percorsi e delle attività finalizzate all'educazione alla cittadinanza? Quali connessioni interdisciplinari più frequenti è possibile riscontrarvi?

Analisi qualitativa

Rispetto alla prima domanda dell'indagine, dal punto di vista della procedura *grounded*, per l'analisi tematica (le occorrenze dei riferimenti alle discipline di insegnamento) si è proceduto con la creazione di pattern di dati, temi emergenti e, infine, codici e categorie utilizzabili per ulteriori analisi (cfr. Bowen, 2009).

L'analisi per l'emersione di questo tipo di dato è proceduta come di seguito:

1. *etichette* – sono state evidenziate le nomenclature delle discipline riportate nei documenti (*token*);
2. *uniformazione* – le nomenclature evidenziate sono state uniformate alle titolazioni ricavate dalla normativa (cfr. Indicazioni Nazionali del 2012/2018);
3. *raggruppamento* – le uniformazioni della nomenclatura realizzate sono state a loro volta associate in aree disciplinari (*classi*) secondo un criterio di raggruppamento neutro/normativo, non stabilito dagli analisti. Per le discipline della Scuola Primaria e Secondaria di primo grado ci si è rifatti agli assi culturali dell'obbligo di istruzione – linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale – tratti dal dm 139 del 2007; per i Campi di esperienza della Scuola dell'Infanzia è stata applicata l'associazione ormai convenzionalmente accettata e tratta, anch'essa, dal documento normativo (cfr. fig. 1).

Il raggruppamento in 'aree' non solo ha prodotto quelle che in linguaggio *grounded* vengono definite 'famiglie di significato' ma ha anche di fatto reso confrontabile i dati, all'origine difformi per via della differente nomenclatura utilizzata nei diversi gradi scolastici.

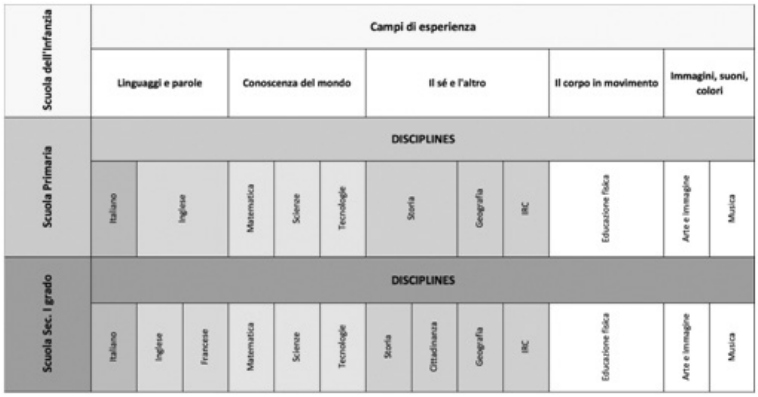

Fig. 1 – Modello per i criteri di raggruppamento (adatt. da Perla & Agrati, 2018, in press)

Come noto, "i documenti possono anche contenere dati che non direttamente osservabili, fornire dettagli che gli autori hanno dimenticato e possono tracciare il cambiamento e lo sviluppo" (Bowen, 2009: 31), per cui, rispetto alla seconda domanda della ricerca – ossia le relazioni interdisciplinari più frequenti – l'analisi dei documenti è stata condotta attraverso la correlazione tra le frequenze delle occorrenze, rispetto ai documenti in assoluto e in relazione al grado scolastico, per far emergere a quali relazioni interdisciplinari i docenti coinvolti ricorrono più frequentemente quando progettano interventi di educazione alla cittadinanza.

Analisi quantitativa

È stata elaborata una tabella con le occorrenze di ogni disciplina e ricavate le seguenti ricorrenze, espresse di seguito espresse esclusivamente in valori assoluti (tab. 1) e in colonne ordinate, data l'esiguità del numero di documenti.

	Discipline							
Scuole	Italiano	Cittadinanza e Costituz.	Arte e Immagine	Storia	Musica	Geografia	Tecnologia	Educazione Fisica
1	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X			
3	X	X	X					
4	X	X						
5	X							
Tot.	5	4	3	2	2	1	1	1

Tab. 1 – Valori assoluti delle occorrenze

I dati relativi ai rapporti interdisciplinari sono stati ricavati attraverso l'elaborazione di una tabella a doppia entrata, le cui intersezioni corrispondono alla frequenza con cui le discipline compaiono congiuntamente all'interno dei documenti (Unità di Competenze).

	Inglese	Matematica	Scienze	Cittadinanza e Costituz.	Arte e Immagine	Storia	Musica	Geografia	Tecnologia	Educazione Fisica
Italiano	0	0	0	4	3	2	2	1	1	1
Inglese		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matematica			0	0	0	0	0	0	0	0
Scienze				0	0	0	0	0	0	0
Cittadinanza e Costituz.					3	2	2	1	1	1
Arte e Immagine						2	2	1	1	1
Storia							2	1	1	1
Musica								1	1	1
Geografia									1	1
Tecnologia										1

Tab. 2 – Frequenza delle occorrenze congiunte

Sono stati infine ricavati 'indici di congiunzione' (tab. 3) rapportando il numero delle congiunzioni con il valore medio delle occorrenze delle stesse. Es. I.C. (Italiano-Arte e Imm.) = 3/(media(5;3)) = 0,75 (Carlucci Aiello & Pirri, 2005).

	Inglese	Matematica	Scienze	Cittadinanza e Costituz.	Arte e Immagine	Storia	Musica	Geografia	Tecnologia	Educazione Fisica
Italiano	0,00	0,00	0,00	0,89	0,75	0,57	0,57	0,33	0,33	0,33
Inglese		--	--	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Matematica			--	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Scienze				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Cittadinanza e Costituz.					0,86	0,67	0,67	0,40	0,40	0,40
Arte e Immagine						0,80	0,80	0,50	0,50	0,50
Storia							1,00	0,67	0,67	0,67
Musica								0,67	0,67	0,67
Geografia									1,00	1,00
Tecnologia										1,00

Tab. 3 – Indici di congiunzione delle discipline

Come è possibile ricavare dalla Tab. 3 – se si eccettuano discipline come Matematica, Scienze e Inglese/Lingue straniere, del tutto assenti – gli indici di congiunzione più significativi sono espressi:

– dalle *relazioni binarie* Italiano/Cittadinanza e Costituzione (0,89 – 1/5) e Italiano/Arte e Immagine (0,75 – 3/5);
– dalle *relazioni plurime*:
  • più dense (Italiano / Cittadinanza e Costituzione/ Arte e Immagine / Tecnologie / Educazione fisica / Geografia;
  • meno dense – Italiano / Cittadinanza e Costituzione/ Storia / Arte e Immagine / Musica (…….) e Italiano / Storia / Arte e Immagine / Musica.

In sintesi, dall'analisi documentale delle Unità di Competenza è emerso che:

– le discipline maggiormente implicate negli interventi di educazione alla cittadinanza sono, in ordine, Italiano, Cittadinanza e Costituzione, Arte e Immagine, Storia e Musica;
– le relazioni interdisciplinari più frequenti, invece, sono quelle tra Italiano/Cittadinanza e Costituzione, seguita da Italiano/Arte e Immagine;

– le discipline dell'area matematico-scientifico-tecnologica, se si eccettua l'unico caso di Tecnologie, sono del tutto assenti.

Le occorrenze assolute e gli 'indici di congiunzione' presentati saranno ulteriormente trattati in funzione dei gradi scolastici e dell'integrazione di ulteriore documentazione (Unità di Competenze) prodotte nella seconda fase dell'indagine e, in parallelo, nelle indagini sulla medesima tematica (Yin, 2003).

Al momento è possibile accogliere i dati indicativi secondo cui: a) sarebbe l'Italiano e non Cittadinanza e Costituzione l'insegnamento *pivot* degli interventi didattici a favore dell'educazione alla cittadinanza; b) sarebbe il rapporto interdisciplinare Italiano e Arte e Immagine quello più frequente.

a. Primi esiti

È stato detto che gli interventi di educazione alla cittadinanza devono incentivare

> approcci olistici riguardo i processi di insegnamento-apprendimento che favoriscono le interazioni tra insegnante e studenti, le conoscenze disciplinari e l'ambiente di apprendimento e propende per la modifica delle metodologie in uso (EC/EACEA/Eurydice, 2017: 13).

Le Unità di Competenza analizzate hanno messo in evidenza la forte predisposizione dei docenti verso interventi didattici di tipo interdisciplinare caratterizzati dalla preponderanza degli insegnamenti linguistici, in particolare (Italiano) e dell'espressività (Arte e Immagine e Musica), in generale.

La frequenza dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione è appena inferiore a quella di Italiano e di poco superiore all'insegnamento di Arte e Immagine, a riprova di come venga di fatto ancora considerata la disciplina elettiva dei percorsi di educazione alla cittadinanza, sulla base dell'esiguo campione coinvolto.

Possiamo affermare – sulla base della stima delle connessioni interdisciplinari desumibili dall'analisi delle Unità di Competenza – che l'educazione alla cittadinanza 'autonoma e responsabile' è riconosciuta come aspetto fondamentale del curricolo di intervento scolastico; tuttavia, tale intervento non sembra legato al piano trasversale di tutte le discipline – come invece affermato nelle recenti *Indicazioni Nazionali Nuovi Scenari* (MIUR, 2018) – né all'insegnamento specifico di Cittadinanza e Costituzione ma investe una vasta area di discipline – dove prevalgono, oltre a questa, Italiano, Arte e Immagine, Storia e Musica.

3. La valutazione delle *citizenship skills* nella scuola: criticità e prospettive

L'analisi documentale delle Unità di Competenze prodotte dagli insegnanti *partner* della ricerca (cfr. Perla 2014; Perla & Vinci, 2016a) ha mostrato una centratura sulla descrizione delle modalità di realizzazione delle

attività formative (con puntuale definizione di tempi, metodi, strumenti, risorse umane, esiti attesi) e degli apprendimenti attesi (conoscenze disciplinari e abilità utili per la promozione delle competenze).

Tratteggiata quasi in modo "sfumato", invece, la sezione descrittiva delle modalità di *valutazione* delle competenze degli studenti, la quale è stata analizzata specificamente attraverso una tabella a doppia entrata, le cui intersezioni corrispondono alla frequenza con cui compaiono, all'interno dei documenti (Unità di Competenze), alcuni elementi – sintetizzati in tabella – rilevanti ai fini della valutazione delle competenze (cfr. Capperucci, 2011, 2016; Tessaro, 2012, 2014; Trinchero, 2012), ossia la presenza/assenza di: rubriche di valutazione; schede di osservazione del docente; strumenti di autovalutazione dello studente; dimensioni e indicatori di competenza chiaramente definiti; áncore, che permettono l'esplicitazione dei livelli di padronanza della competenza; un grado di coerenza fra strumenti/modalità di valutazione della competenza e il compito autentico definito nel format DidaSco di progettazione dell'U.d.C. (cfr. Vinci, 2016); la definizione di tempi, metodi e strumenti della valutazione; la distinzione fra valutazione di processo e di prodotto.

Scuole	Rubrica	Schede docente	Autovalutazione studente	Dimensioni e indicatori	Ancore	Coerenza valutazione e compito	Tempi valutaz.	Metodi valutaz.	Strumenti valutaz.	Processo – prodotto
1	X	x		x	x		x	x	X	x
2							x	x	X	
3			x				x	x	X	
4								x		
5										
Tot.	1	1	1	1	1	0	3	4	3	1

Tab. 4 – Tabella di analisi della sezione "valutazione" nelle U.d.C.

Come si evince dall'analisi dei dati, gli insegnanti hanno descritto prevalentemente le *modalità* di valutazione (4), i *tempi* di attuazione e gli *strumenti* utilizzati (3) per la valutazione delle competenze. Fra gli strumenti citati, compaiono maggiormente quelli *strutturati* come schede e questionari (di verifica e di gradimento); fra i metodi, prevale l'*osservazione*, incentrata prevalentemente sulle modalità di lavoro del singolo all'interno del gruppo (i criteri maggiormente citati sono quelli dell'autonomia, della responsabilità, della collaborazione, del rispetto del punto di vista altrui). Le altre voci appaiono piuttosto carenti: ad eccezione di una sola U.d.C., tutte le altre documentazioni non hanno indicato rubriche e/o schede di osserva-

zione del docente, né hanno descritto dimensioni, indicatori e áncore che permettano di osservare e valutare il grado di competenza padroneggiata.

Alcuni elementi emersi dall'analisi, in particolare, appaiono degni di riflessione.

Il primo riguarda l'assenza di modalità e strumenti per *l'autovalutazione degli studenti.*

Della documentazione analizzata, solo una U.d.C. comprende l'esplicitazione di tale voce, ma in forme che appaiono assai distanti da quello che potrebbe essere, realmente, un processo di *autovalutazione*, capace di sollecitare il punto di vista del soggetto nel processo valutativo, ossia i significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento (prestazioni, processi, atteggiamenti, idea di sé), quindi una dimensione *soggettiva* del processo valutativo che funge, per lo studente, da opportunità di sviluppo di una maggiore consapevolezza sulla propria esperienza apprenditiva (cfr. Pellerey, 2004; Castoldi, 2016); nella U.d.C., infatti, si legge: "*L'autovalutazione avverrà in maniera frequente e prevedendo test di personalità con maggiore risalto agli aspetti emotivi, sociali e motivazionali che il progetto ha suscitato in ogni alunno*". In alcuni casi si afferma la volontà di utilizzare alcuni strumenti valutativi e autovalutativi, ma senza indicarne modalità ("*si utilizzeranno adeguate rubriche di osservazione e autovalutazione*").

Il secondo elemento critico appare il basso grado di coerenza fra la valutazione e il "compito" progettato in partenza, ossia la situazione-problema o consegna iniziale, cui il processo valutativo dovrebbe essere legato (cfr. Tessaro, 2014). Il criterio della *coerenza* – come detto precedentemente, insieme a quello della *verticalità* e della *documentazione* – è particolarmente importante, in quanto sollecita i docenti ad una forte connessione delle attività e delle modalità di valutazione con il curricolo, secondo una progettazione capace di integrare proposte coerenti e non frammentate, estemporanee e giustapposte (cfr. MIUR, 2018) e, al contempo, di documentare quanto progettato, anche al fine della rendicontazione, razionalizzazione e trasferibilità delle iniziative e delle esperienze maturate.

In realtà, nessuno dei documenti progettati dagli insegnanti sembra rispondere a tali criteri: le modalità di valutazione sembrano perlopiù "dichiarate", ma non effettivamente *documentate* attraverso forme di scrittura e organizzatori capaci di far avanzare la conoscenza in funzione di professionalizzazione e di "permettere una buona valutazione" (Perla, 2017); nei casi in cui vi è una maggiore esplicitazione, le modalità valutative appaiono incentrate sulla verifica dei contenuti, come si evince da un estratto dell'analisi documentale: "*Il raggiungimento degli obiettivi sarà misurato attraverso conversazioni e dibattiti, finalizzati al controllo dell'acquisizione dei contenuti e del consolidamento dei concetti*". Un dato, questo, in linea con uno studio transnazionale che ha esaminato le forme di valutazione degli alunni nell'educazione alla cittadinanza in otto paesi europei e ha rivelato discrepanze ricorrenti tra le linee guida ufficiali e la pratica riguardo le dimensioni dell'educazione alla cittadinanza effettivamente valutate: anche

se a livello 'politico' si afferma che nell'educazione alla cittadinanza occorre valutare plurime dimensioni, in pratica la maggior parte dei paesi valuta la dimensione cognitiva (conoscenza e comprensione) più frequentemente delle dimensioni affettive e sociali quali abilità, attitudini, comportamenti, livello di partecipazione (cfr. Kerr *et al*., 2009). La valutazione, in pratica, tende ad enfatizzare conoscenze e abilità, tralasciando gli atteggiamenti (cfr. Gordon *et al*., 2009).

Il terzo elemento emerso in maniera trasversale dall'analisi documentale – e condiviso anche negli incontri di ricerca-formazione, finalizzati ad una restituzione degli esiti del percorso – appare la difficoltà di definire dimensioni e indicatori di competenza in relazione a percorsi formativi progettati sul tema del 'bene comune': più in generale, la difficoltà di *messa a fuoco* dell'oggetto evaluando, quando si parla di competenze di cittadinanza.

Tali criticità sollecitano una prospettiva di lavoro e di formazione importante sul tema della valutazione dell'agire educativo (cfr. Perla & Vinci, 2016b, 2016c), in quanto le scuole sono sollecitate sempre più a dover definire dei traguardi di sviluppo delle competenze sociali e civiche da valutare attraverso appositi strumenti docimologici e attraverso precisi e chiari indicatori e descrittori di livello: in tal senso gli insegnanti devono chiarire e condividere questioni, si è detto, tutt'altro che risolte, in relazione al che *cosa valutare*, alle *procedure* e agli *strumenti* da utilizzare, alla possibilità e opportunità di estendere la valutazione – come viene sollecitato in una prospettiva europea – anche agli aspetti non cognitivi, di carattere comportamentale e affettivo-motivazionale (cfr. Perla, 2002).

Con il D.lgs. attuativo della L. 107/2015, n. 62, *Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato* – che rinvia per la valutazione nell'ambito di Cittadinanza e costituzione all'art.1 L. 169/2008 – e la successiva nota MIUR n. 1865 del 10/10/2017, le istituzioni scolastico-educative sono poste, infatti, innanzi alla complessa sfida di valutare le competenze di Cittadinanza e Costituzione degli studenti. In particolare, il D.lgs. 62/2017 precisa che la valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e che gli esami di Stato conclusivi del I e del II ciclo comportano, in sede di colloquio, la verifica del livello di padronanza delle competenze di cittadinanza.

L'attenzione alla valutazione degli studenti nell'area dell'educazione alla cittadinanza è da tempo ribadita a livello internazionale, sia in letteratura (cfr. Turnbull, 2002; Breslin, 2006; Halstead & Pike 2006; Jerome, 2008; Kerr, Keating & Ireland 2009), sia, in particolare, grazie alle indagini comparative internazionali nel campo della valutazione sull'educazione civica e sulla cittadinanza, quali quelle promosse dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA (cfr. Ainley, Schulz & Friedman, 2013).

I risultati della quarta e ultima indagine IEA – *International Civic and Citizenship Study 2016* – forniscono informazioni dettagliate sulle conoscenze degli studenti in ambiti tematici legati all'educazione civica (quali ad esempio i sistemi politici e le istituzioni politiche e sociali), su alcuni

atteggiamenti legati alla vita sociale e civica (quali, ad esempio, gli atteggiamenti nei confronti delle istituzioni, nei confronti delle differenze di genere e della parità dei diritti, nei confronti delle differenze etniche), sulle loro convinzioni relative alla partecipazione politica e sociale (quali, ad esempio, l'autoefficacia in relazione alla partecipazione alla vita della scuola o i comportamenti attesi rispetto alla partecipazione politica da adulti) (cfr. Schulz *et al*., 2010). Le domande inserite nelle prove valutative (test) si riferiscono a caratteristiche generali delle società democratiche e dei meccanismi politico istituzionali che ne regolano l'esistenza: si tratta, quindi, di conoscenze che possono essere acquisite dagli studenti non soltanto all'interno del campo dell'istruzione formale, ma anche nella propria esperienza *esterna* alla scuola (in famiglia, ad esempio) e grazie alla costante esposizione ai mezzi di comunicazione e al più generale dibattito politico e culturale.

I risultati delle indagini ICCS forniscono anche informazioni dettagliate sui contesti scolastici in cui gli studenti sono inseriti e sulle modalità con cui – al di là di quanto previsto dai documenti ufficiali e dai curricoli nazionali – l'educazione alla cittadinanza viene effettivamente realizzata nelle singole scuole. Il *framework di valutazione* adottato nell'indagine ICCS 2016 si incentra sulla misurazione, attraverso test cognitivi e questionari (in cui vi sono scale Likert, quesiti a risposta multipla, categoriale e aperta), di costrutti cognitivi e affettivi-comportamentali (atteggiamenti, impegno e disposizioni a partecipare alla vita civile delle loro società) relativi all'educazione civica e alla cittadinanza; tale frame considera, inoltre, il ruolo di diversi fattori di contesto che potrebbero influenzare i risultati dell'apprendimento degli studenti relativi all'educazione civica e alla cittadinanza.

Anche il rapporto *Citizenship Education at School in Europe* (EC/EACEA/Eurydice, 2017) ha evidenziato la necessità che siano messi a punto strumenti e strumenti di valutazione appropriati nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza che, per sua natura, costituisce un corpus di sapere complesso e *interdisciplinare*, che non viene erogato solo attraverso il curriculum formale ma anche attraverso l'apprendimento non formale e informale. Ciò richiede metodi di valutazione in grado di cogliere i risultati delle diverse esperienze di apprendimento che fanno parte dell'educazione alla cittadinanza, che tenga conto di tutti i contesti in cui viene erogata e della vasta gamma di obiettivi e risultati di apprendimento attesi nei curricoli di cittadinanza, comprendenti conoscenze teoriche, lo sviluppo di abilità quali capacità analitiche e di pensiero critico, l'adozione di determinati valori e atteggiamenti e, ultimo ma non meno importante, la partecipazione attiva e il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica e comunitaria. Se le modalità e gli oggetti della valutazione hanno un'influenza nel determinare la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento (cfr. Black & William, 1999; Mons, 2009; Halasz & Michel, 2011), è importante che la valutazione rifletta correttamente i vari obiettivi o dimensioni oggetto del processo di insegnamento e apprendimento: nel caso dell'educazione alla cittadinanza, occorre sviluppare chiare linee guida in merito ai risultati dell'appren-

dimento attesi e da valutare, al fine di garantire che le competenze sociali e civiche siano effettivamente attuate, promosse dagli insegnanti e apprese dagli studenti (cfr. Roca & Sánchez, 2008). La necessità di sviluppare metodi di valutazione che vadano oltre la misurazione dell'acquisizione delle conoscenze teoriche è stata approfondita, in particolare, nel terzo capitolo del Rapporto, dedicato specificamente alla valutazione degli studenti e alla valutazione esterna delle scuole in relazione all'educazione alla cittadinanza.

La valutazione di alcune componenti dell'educazione alla cittadinanza e in particolare degli atteggiamenti e dei valori, si legge nel Rapporto, costituisce un compito particolarmente complesso: mentre la dimensione cognitiva degli apprendimenti viene sempre valutata, la valutazione degli atteggiamenti e delle competenze degli studenti si verifica in misura minore, è più complessa e applicata in modo meno sistematico. Ciononostante, si suggerisce chiaramente come affrontare tale 'sfida', a partire da una diversa scelta dei metodi di valutazione: mentre tradizionalmente gli insegnanti valutano attraverso metodi basati sulla scelta di una risposta esatta fra diverse opzioni predeterminate, nella valutazione delle competenze civiche e di cittadinanza occorre privilegiare metodi di valutazione che coinvolgano gli studenti nell'esecuzione di un compito autentico in un contesto reale (cfr. Scallon, 2007; Pepper, 2011) e valutazioni basate sulle prestazioni (cfr. Commissione europea, 2012) come, ad esempio, quelle basate sui progetti, ricerche individuali, composizioni o saggi scritti, studi di casi, giochi di ruolo, lavori di gruppo, interviste, diari riflessivi, portfoli e altri strumenti di autovalutazione o valutazione tra pari.

Un altro modo per raccogliere informazioni sulla qualità dell'educazione alla cittadinanza, descritta nel terzo capitolo del Report (che esamina in quale misura gli aspetti dell'organizzazione scolastica che hanno un impatto sull'offerta di educazione alla cittadinanza sono inclusi nella valutazione scolastica), è la *valutazione esterna della scuola*, che permette di monitorare o migliorare la qualità generale della scuola, valutando specificatamente: l'insegnamento in classe (esempi di criteri di valutazione: opportunità per gli studenti di esprimersi con fiducia e ascoltarsi reciprocamente durante discussioni o dibattiti in classe), il clima d'aula (esempi di criteri di valutazione relativi alla sicurezza, alla salute, al benessere: esistenza di pratiche anti-violenza o anti-bullismo), il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica (esempi di criteri di valutazione: partecipazione ad attività organizzate dalla scuola o al processo decisionale scolastico attraverso la rappresentanza in corpi scolastici o studenteschi, la partecipazione dei genitori negli organi di governo della scuola), i rapporti con la comunità locale/più ampia (esempi di criteri di valutazione: sviluppo di progetti o partnership con istituzioni e organizzazioni non governative, o centri culturali ed educativi).

Per quanto riguarda l'*oggetto* della valutazione all'interno degli orientamenti ufficiali, il Report raccomanda di valutare le diverse componenti dell'educazione alla cittadinanza, ovvero conoscenze, abilità, attitudini e valori che conducono: a *interagire in modo efficace e costruttivo con gli*

altri, a *pensare in modo critico*, ad *agire in modo socialmente responsabile* e ad *agire democraticamente*. Questi settori di competenza, formalizzati sulla base del quadro di riferimento europeo sulle competenze sociali e civiche (cfr. Parlamento europeo e Consiglio, 2006; CE, 2016; Ten Dam *et al*., 2011), bilanciano, nell'agire democraticamente, l'aspetto sociale e comunitario della cittadinanza con quello individuale e liberale.

> Whatever the content, citizenship education helps narrow the gap between the individual and the community, ideally in a way that advances the interests of the community while enhancing the liberty of the individual (EC/EACEA/Eurydice, 2017: 25).

Sulla stessa prospettiva si colloca la proposta del Council of Europe (2016) – *Competences for Democratic Culture* – di un nuovo modello concettuale delle competenze di cittadinanza, fortemente legato al concetto di *partecipazione* in una cultura democratica e interculturale. Il modello si basa su quattro ampie categorie di competenza – valori, attitudini, abilità, conoscenza e comprensione critica – così declinate:

Values	Attitudes	Skills	Knowledge and critical understanding
– Valuing human dignity and human rights – Valuing cultural diversity – Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law	– Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices – Respect – Civic-mindedness – Responsibility – Self-efficacy – Tolerance of ambiguity	– Autonomous learning skills – Analytical and critical thinking skills – Skills of listening and observing – Empathy – Flexibility and adaptability – Linguistic, communicative and plurilingual skills – Co-opera on skills – Conflict-resolution skills	– Knowledge and critical understanding of the self – Knowledge and critical understanding of language and communication – Knowledge and critical understanding of the world: politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, environment, sustainability

Tab. 5 – Modello concettuale delle competenze di cittadinanza (Council of Europe, 2016)

Una concezione ampia dell'educazione alla cittadinanza, quale quella elaborata dal Consiglio d'Europa, richiede adeguati percorsi di formazione degli insegnanti che consentano di progettare percorsi didattici coerenti e di valutare le competenze degli studenti tenendo conto delle 'sfide' e della complessità richiamata, esplicitando scopi, metodi, strumenti ed orizzonte di senso sotteso che, sovente, restano *impliciti* (Perla, 2010).

Nella stessa prospettiva si colloca l'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (2015) che, nell'Obiettivo 4 (*Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*), esplicita i "Traguardi per una istruzione di qualità", fra cui: Traguardo 4.7: Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile; Traguardo 4.c:

> Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo.

In conclusione. L'indagine 'Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto' – una ricerca-formazione collaborativa con una rete di cinque Istituti Comprensivi del Comune di Bari – ha permesso, in primis, di rileggere in chiave teorico-epistemologica il costrutto di bene comune inteso come oggetto di riflessione educativa e di analizzare i processi di costruzione dei significati condivisi di *bene comune* a partire dai significati personali dei singoli docenti (cfr. Agrati, Massaro & Vinci, 2017). La ricerca ha permesso, inoltre, di sperimentare differenti dispositivi metodologici e forme di scrittura professionale (cfr. Perla, 2012) funzionali alla esplicitazione e alla condivisione del sapere, fra cui un format progettuale di Unità di Competenza, utilizzato al termine del percorso di ricerca-formazione come strumento di "traducibilità" e trasposizione didattica del costrutto di bene comune.

L'analisi dei documenti progettuali ha permesso, per un verso, di verificare la presenza di discipline pivot negli interventi di educazione alla cittadinanza progettati e di comprendere più analiticamente le connessioni interdisciplinari più frequenti. Per altro verso, ha permesso di individuare evidenti criticità, e un bisogno patente di formazione, nella valutazione delle *citizenship skills* degli studenti, da parte dei docenti.

Bibliografia

Agazzi, E. (1994), *Cultura scientifica e interdisciplinarità*, Brescia: La Scuola.

Agrati, L. (2016), "La competenza metodologico-didattica del Coordinatore per l'inclusione. Un esempio di UDA 'inclusiva'", in A. Bellino (a cura di), *Il Coordinatore per l'inclusione. Indicazioni operative per dirigenti e docenti,* Barletta: Cafagna, pp. 133-150.

Ead. (2018), *Per una didattica inclusiva attraverso il movimento. Premesse teoriche, spunti operativi*, Lecce: Pensa Multimedia.

Agrati, L., Massaro, S. & Vinci, V. (2017), "Il bene comune come "sapere da insegnare". La ricerca-formazione Cittadinanza, costruzione identitaria e cultura del rispetto", in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 7, n. 2, pp. 600-637.

Ainley, J., Schulz, W. & Friedman, T. (eds.) (2013), *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Bertin, G.M. (1977), *Educazione alla ragione,* Roma: Armando.

Black, P. & William, D. (1999), *Assessment for Learning: beyond the Black Box,* London: GL Assessment.

Botturi, F. (1996), "Per una teoria liberale del bene comune", in *Vita e pensiero*, vol. 2, pp. 82-94.

Bowen, G.A. (2009), "Document Analysis as a Qualitative Research Method", in *Qualitative Research Journal*, vol. 9, issue 2, pp. 27-40.

Breslin, T. (2006), "Calling Citizenship to Account: Issues of Assessment and Progression", in T. Breslin & B. DuFour (eds.), *Developing Citizens*, London: Hodder Murray.

Campanale, D. (1972), *Problemi di antropologia filosofica*: Padova: La Garangola.

Capperucci, D. (a cura di) (2011), "L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co", in *Form@re*, n. 1, pp. 133-151.

Id. (a cura di) (2016), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano: FrancoAngeli.

Carapezza Figlia, G. (2012), "Proprietà e funzione sociale. La problematica dei beni comuni nella giurisprudenza delle Sezioni Unite", in *Rassegna di diritto civile*, vol. 2, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Castoldi, M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma: Carocci.

Center fo Universal Education at Brookings (2017), *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*, Washington: The Brookings Institution.

Charmaz, K. (2012), "Mixing or Adding Methods?: An Exploration and Critique", in N.K. Denzin & M. Giardina (eds.), *Qualitative Inquiry and the Politics of Advocacy*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna: il Mulino.

Id. (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Bologna: il Mulino.

Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Giammancheri, E. (1983), "La Costituzione e la scienza non bastano", in *Pedagogia e Vita*, n. 1.
Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967), *The discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Publishing Company.
Gordon, J. *et al*. (2009), *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
Innerarity, D. (2008), *Il nuovo spazio pubblico*, Roma: Meltemi.
Jerome, L. (2008) "Assessing Citizenship Education", in J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (eds.), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy,* London: Sage, pp. 545-558.
Halàsz, G. & Michel, A. (2011), "Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation", in *European Journal of Education,* vol. 46, n. 3, pp. 289-306.
Halstead, M. & Pike, M. (2006), *Citizenship and moral education: Values in action*, London, UK: Routledge.
He, M.F., Schultz, B.D. & Schubert, W.H. (eds.) (2015), *Guide to Curriculum in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. (2009), *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*, Slough: NFER/CIDREE.
Kridel, C. (ed.) (2010), *Encyclopedia of curriculum studies*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Laneve, C. (ed.) (2010), *Dentro il 'fare scuola'. Sguardi plurali sulle pratiche*, Brescia: La Scuola.
MacIntyre, A. (1988), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale,* Milano: Feltrinelli.
Maffettone, S. & Veca, S. (2003), "Introduzione", in S. Maffettone & S. Veca (a cura di), *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*, Roma-Bari: Laterza.
Maritain, J. (1995), *La Persona e il bene comune*, Brescia: Morcelliana.
Massaro, S. (2013), *Metamorfosi della democrazia ed educazione. Principi e metodologie*, Milano: Guerini.
Matteini, M. (1994), "L'etica neoaristotelica delle virtù nella riflessione morale di Alasdair Macintyre", in *Nuova Umanità*, XVI, n. 1, pp. 93-119.
MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it, consultato il 20 marzo 2018.
MIUR, (2018), *Indicazioni Nazionali Nuovi Scenari*, http://www.miur.gov.it/documents, consultato il 20 marzo 2018.
Mons, N. (2009), *Theoretical and real effects of standardised assessment. Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, Brussels: EACEA/Eurydice.
Mortari, L. (a cura di) (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Bruno Mondadori.
Musaio, M. (2017), "Il bene comune da ritrovare tra coordinate teoriche, pratiche educative e relazione all'altro nei contesti multiculturali e di vulnerabilità", in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 7, n. 2, pp. 165-184.

O'Leary, Z. (2014), *Essential guide to doing research*, London: Sage.
Pellerey, M. (2004), *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*, Firenze: La Nuova Italia.
Pepper, D. (2011), "Assessing Key competences across the Curriculum and Europe", in *European Journal of Education*, vol. 46, n. 3.
Perla, L. (2002), *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni,* Brescia: La Scuola.
Ead. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia: La Scuola.
Ead. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari: Progedit
Ead. (a cura di) (2014), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Ead. (2017), "Document-AZIONE=Professionalizz-AZIONE? Scritture per la coformazione in servizio degli insegnanti", in P. Magnoler, A.M. Notti & L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 69-87.
Perla, L. & Vinci, V. (2016a), "Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università", in *Italian Journal of Educational Research*, vol. IX, n. 16, pp. 127-145.
Perla, L. & Vinci, V. (2016b), "La valutazione dell'agire educativo: modelli e dispositivi", in L. Perla & M. G. Riva, *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali,* pp. 200-213.
Perla, L. & Vinci, V. (2016c), "Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa", in *Italian Journal of Educational Research*, vol. 17, n. 9, pp. 191-218.
Possenti, V. (1991), *Le società liberali al bivio*, Perugia: Marietti.
Rawls J. (1982), *Una teoria della giustizia*, Milano: Feltrinelli.
Rhonheimer, M., (1992), "Perché una filosofia politica? Elementi storici per una risposta" in *Acta Philosophica*, vol. 2, pp. 233-63.
Id. (2013), "Democratic state & common good", in M. Rhonheimer, *The common good of constitutional democracy*, Washington, DC: The Catholic University of America Press, pp. 72-141.
Risoluzione 70/1 – *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 25 Settembre 2015), http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf, consultato il 20 marzo 2018.
Roca, E. & Sánchez Núñez-Arenas, R. (2008), "Citizens' competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system", in C. Van Woensel (ed.), *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*, Slough: NFER, pp. 107-122.
Rorty, R.M. (1986), *Conseguenze del pragmatismo*, Milano: Feltrinelli.
Rossi, P.G. & Toppano, E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Roma: Carocci.

Rossi, P.G., Giannandrea, L. & Magnoler, P. (2010), "Mediazione, dispositivi ed eterotopia. Dal situated learning al post costruttivismo", in *Education Sciences & Society*, vol. 1, n. 1, pp. 101- 116.

Sandel, M. (1982), *Liberalism and the Limits of Justice*, Oxford: Oxford University Press.

Scallon, G. (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [Assessing learning in a competence-based approach], Bruxelles: De Boeck.

Schulz, W. *et al*. (2010), *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*, Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W. *et al*. (2016), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*, Cham: Springer.

Scurati, C. (1997), *Pedagogia della scuola*, Brescia: La Scuola.

Id. (2008), *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*, Brescia: La Scuola.

Spadafora, G. (2010), "Formazione, persona, democrazia: una questione aperta", in *Education, Sciences & Society*, vol. 2, n. 2.

Stein, E. (2000), *La struttura della persona umana*, Roma: Città Nuova.

Ten Dam, G. *et al*. (2011), "Measuring young people's citizenship competences", in *European Journal of Education*, vol. 46, n. 3, pp. 354-372.

Tessaro, F. (2012), "Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione", in *Formazione & Insegnamento*, vol. X, n. 1, pp. 105-120.

Id. (2014), "Compiti autentici o prove di realtà?", in *Formazione & Insegnamento*, vol. XII, n. 3, pp. 77-88.

Toso, M. (2007), "Democrazia e religione", in *Pedagogia e Vita*, n. 3-4, pp. 14-43.

Touraine, A. (1988), *Il ritorno dell'attore*, Roma, Editori Riuniti.

Trinchero, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la* scuola, Milano: FrancoAngeli.

Turnbull, J. (2002), "Values in educating for citizenship: sources, influences and assessment, in *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 10, n. 1, pp. 123-134.

Verga, L. (1991), "L'etica nella società in trasformazione e nel dibattito filosofico attuale" in AA.VV., *L'educazione morale nella società attuale. XXIX Convegno di Scholè*, Brescia: LaScuola.

Vico, G. (2002), *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Brescia: La Scuola.

Vinci, V. (2016), "La progettazione di Unità di Competenza: un esempio di dispositivo di sviluppo professionale insegnante in Puglia", in L. Perla & M. Tempesta (a cura di), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 227-247.

Weber, M. (1961), *Economia e società*, Milano: Edizioni di Comunità.

Yin, R.K. (2003), *Case Study design and research: design and methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, 3rd ed.

Zagrebelsky, G. (2007), *Imparare democrazia*, Torino: Einaudi.

Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)