

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13108

# L'educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento: l'azione di accompagnamento e monitoraggio a cura di IPRASE

## Civic and citizenship education in the province of Trento: support and monitoring action by IPRASE

Bruno Losito<sup>1</sup>Valeria Damiani<sup>2</sup>Tatiana Arrigoni & Simone Virdia<sup>3</sup>

### Sintesi

Introdotta dalla delibera di Giunta Provinciale n. 1233/2020, "Educazione civica e alla cittadinanza" (ECC) si caratterizza come un insegnamento scolastico innovativo. L'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) è stato incaricato di intraprendere azioni dedicate a fini di supporto e monitoraggio dello stesso. Nel fare ciò si è adottato un duplice approccio, quantitativo e qualitativo, combinando la raccolta e l'analisi di dati con la formazione del personale docente e il supporto alle singole scuole nella stesura di curricula e griglie valutative. Nel corso del presente articolo viene illustrata l'azione IPRASE nel suo complesso unitamente ad alcuni primi risultati.

**Parole chiave:** Educazione civica e alla cittadinanza; Accompagnamento formativo; Monitoraggio; Provincia autonoma di Trento; IPRASE.

### Abstract

Introduced by Trento Provincial Council Resolution no. 1233/2020, "Educazione civica e alla cittadinanza" (ECC) represents an innovative school subject. In order to support and monitor its implementation, IPRASE (the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation) has been charged with carrying out dedicated support and monitoring activities. To do so, a two-tier quantitative and qualitative approach has been adopted, combining data collection and analysis with teacher training and support for individual schools in designing curricula and assessment and evaluation criteria and tools. In this paper we present IPRASE's overall activities and illustrate some of the initial results.

**Keywords:** Civic and citizenship education; Support actions; Monitoring; Autonomous Province of Trento; IPRASE.

1. Università Roma Tre.

2. LUMSA Roma

3. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), [tatiana.arrigoni@iprase.tn.it](mailto:tatiana.arrigoni@iprase.tn.it)

## 1. Introduzione

A partire dal 1958, in più occasioni si è cercato di affrontare il problema di individuare obiettivi, contenuti e spazi per l'educazione civica nella scuola Italiana. Da ultimi, la legge del 20 agosto 2019 n. 92, e, a seguire, il Decreto del Ministero dell'Istruzione n. 35 del 22 giugno 2020, hanno introdotto, fornendo relative indicazioni di indirizzo, il nuovo insegnamento di *educazione civica* nel sistema di istruzione italiano, a partire dall'anno scolastico 2020-21<sup>4</sup>. La scelta effettuata dal legislatore, pur con alcune ambiguità, è stata per una collocazione delle attività inerenti a tale insegnamento a livello cross-curricolare, e per la conseguente indicazione che tali attività siano programmate, realizzate e valutate secondo un approccio interdisciplinare e in collaborazione tra insegnanti diversi, egualmente "con-titolari" del nuovo insegnamento<sup>5</sup>.

In attuazione di quanto disposto dall'articolo 3 della legge sopra citata, la Giunta della Provincia autonoma di Trento, con delibera n. 1233 del 21 agosto 2020, ha a sua volta adottato le *Linee guida per l'elaborazione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica e alla cittadinanza*. Tale adozione ha inteso configurarsi come espressione di scelte specifiche a livello provinciale in un'ottica di sostanziale uniformità, pur con alcune differenziazioni, rispetto alla via tracciata a livello nazionale,

in considerazione e a rinnovamento di una consuetudine già in essere nella scuola trentina nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. In questa prospettiva va letta la denominazione dell'insegnamento, diversa da quella nazionale per l'aggiunta dell'espressione "... e alla cittadinanza" a integrazione di "educazione civica". Alla base di tale scelta, la volontà di indicare in maniera esplicita l'opportunità di intrecciare, nel nuovo insegnamento, contenuti conoscitivi a momenti di vissuto esperienziale ed azione effettiva. Un'indicazione che, in realtà, è un ribadire disposizioni già esistenti a livello provinciale. Di fatto in Trentino i documenti di riferimento relativi alla programmazione per il primo e il secondo ciclo di istruzione (*Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche - primo ciclo; Linee guida per il secondo ciclo di istruzione*)<sup>6</sup>, alla voce "educazione alla cittadinanza" e, rispettivamente, "competenze di cittadinanza", prospettano un'azione didattica che sappia darsi obiettivi multidimensionali, afferenti contemporaneamente all'ambito cognitivo (in considerazione dello sviluppo di specifiche conoscenze e abilità), socio-emotivo (in relazione alla maturazione del senso di appartenenza a una dimensione comunitaria del vivere, allargantesi progressivamente dal locale al globale) e comportamentale (nei termini di esercizio e pratica di un agire consapevole, responsabile e trasformativo

4. Per una visione d'insieme, strutturata secondo la messa a fuoco di momenti salienti, della storia dell'educazione civica in Italia si consideri Corradini, 2019.

5. Damiani, 2021 include una rassegna di approcci possibili all'educazione civica e alla cittadinanza a livello europeo, quali risultanti dai dati del rapporto Euridyce 2017 e dallo studio IEA ICCS 2016.

6. Cfr. <https://www.vivoscuola.it/content/download/28631/680407/file/Linee%20guida%20-%20primo%20ciclo.pdf>; <https://www.vivoscuola.it/content/download/29291/689848/version/1/file/Piani+di+studio+2+ciclo+linee+guida+2018.pdf>

nella relazione con sé, con gli altri, con l'ambiente)<sup>7</sup>.

Allo stesso tempo, tuttavia, le Linee guida provinciali recepiscono alcuni elementi inediti introdotti dalla legge del 20 agosto 2019 n. 92, assumendoli quali fattori di possibile rinnovamento dell'educazione alla cittadinanza anche in Provincia di Trento: la formalizzazione della stessa nei termini di un insegnamento trasversale della durata minima di 33 ore, sviluppato seguendo un percorso elaborato collegialmente dal Consiglio di Classe; il ruolo di corresponsabilità di quest'ultimo a livello di programmazione, attuazione e valutazione di tale percorso; la coordinazione delle attività riferite a "Educazione civica e alla cittadinanza" da parte di un docente specifico del Consiglio di Classe, coordinatore di ambito per lo stesso.

Perseguire lo sviluppo di competenze che consentano la "partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri"<sup>8</sup> è senz'altro un obiettivo intrinseco a ogni insegnamento e all'educazione scolastica nella sua interezza, in riferimento non solo e non tanto ai contenuti trattati, ma anche, e soprattutto, alle realtà di relazione (tra insegnante e studenti, tra studente e insegnante, tra studente e studente, tra scuola e territorio, ecc.) che ne permeano la vita nel suo complesso. Nondimeno, la Provincia autonoma di Trento ha recepito la scelta, effettuata

a livello nazionale, di un insegnamento dedicato, affidato in contitolarità al Consiglio di Classe, con l'intenzione esplicita di attivare un processo di sensibilizzazione e responsabilizzazione, a livello di docenti, studenti e società, nei confronti della missione educativa in ambito civico e di cittadinanza dell'istituzione scolastica come tale. Inoltre, in tale scelta si sono scorte potenzialità di rinnovamento didattico di carattere più generale, in continuità con percorsi già avviati nella scuola trentina. Si tratta, in particolare, di superare uno stile di insegnamento principalmente trasmissivo e frammentato, incentrato su contenuti afferenti a discipline distinte, percepite e/o presentate come reciprocamente estranee, a favore di una didattica che favorisca lo sviluppo di competenze trasversali attraverso l'apporto congiunto e sinergico, pur nella diversificazione dei ruoli, di insegnanti di aree o materie diverse e, idealmente, dell'intero Consiglio di Classe<sup>9</sup>.

Le *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento* prevedono altresì l'attivazione da parte dell'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE), in collaborazione col Dipartimento istruzione e cultura della Provincia di Trento, di un'azione di "accompagnamento formativo del personale dirigente e docente nell'avvio del nuovo insegnamento", così come di un'attività di monitoraggio che

7. Anche le attività promosse nell'ultimo quinquennio nella scuola trentina dal Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI) di Trento nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, in sinergia con enti istituzionali e privati operanti sul territorio, condividono il medesimo approccio multidimensionale, del resto esplicitamente indicato dalla guida pedagogica *UNESCO Global Citizenship Education: topics and learning objectives*, tradotta in italiano dallo stesso CCI (vedi <https://www.cci.tn.it/>).

8. Legge 92 del 20 agosto 2019, art. 1.

9. Si considerino i documenti citati in nota 6.

valorizzi “la partecipazione attiva delle Istituzioni scolastiche nell’individuazione dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione con riguardo alle specificità dei vari indirizzi di studio”. Nei paragrafi a seguire vengono presentate in dettaglio sia tale azione di accompagnamento, rivolta ai docenti del primo ciclo di istruzione e della scuola secondaria di secondo grado in servizio in provincia di Trento, sia i primi esiti del percorso di monitoraggio ad essa associato<sup>10</sup>. In via preliminare, si anticipa che anche nel realizzare questa azione, così come il monitoraggio che la accompagna, si è inteso il nuovo insegnamento come occasione di possibile rinnovamento, in particolare in riferimento ad aspetti che, pur essendone connessi, vanno oltre la didattica in senso stretto: gli assetti organizzativi delle istituzioni scolastiche, la relazione di queste ultime coi loro referenti istituzionali, i possibili approcci per un’efficace azione formativa del corpo docente a livello di sistema.

Da un lato, infatti, quale momento iniziale dell’azione di accompagnamento IPRASE, si sono sollecitate le scuole a individuare un docente *referente* per l’Educazione civica e alla cittadinanza. Si tratta di una figura preposta al coordinamento del nuovo insegnamento a livello di istituto, responsabile, tra l’altro, del coordinamento della stesura di curricoli verticali e criteri e strumenti valutativi, e della supervisione dei percorsi elaborati dai Consigli di Classe. Come tale, il referente è chiamato a operare

in stretto collegamento con gli organi incaricati del governo e del supporto del sistema scolastico trentino (Dipartimento istruzione e cultura e IPRASE, appunto), e a essere, in virtù del suo ruolo, soggetto mediatore tra le istituzioni provinciali e il corpo docente (rappresentato, in particolare, dai coordinatori di ambito dei Consigli di Classe), trovandosi in ciò confrontato con la sfida di costruire con gli uni e con gli altri, e tra gli stessi, una relazione sinergica. Dall’altra parte, sfruttando la comunicazione attivata con gli istituti scolastici per il tramite dei loro referenti di Educazione civica e alla cittadinanza, IPRASE ha inteso dar vita a un percorso di accompagnamento che potesse avere anche un carattere dialogico-maieutico. Deliberatamente non si sono voluti fornire ai docenti strumenti e istruzioni pronti all’uso, presumibilmente adatti a ogni situazione, indipendentemente dalle specificità e dai contesti. Piuttosto, messi a disposizione materiali essenziali concernenti aspetti di metodo, si è chiesto agli istituti scolastici, coordinati dai loro referenti, di prendere in carico direttamente l’opera di predisposizione di curricoli, criteri e strumenti valutativi e corrispettivi percorsi dei Consigli di Classe. I referenti, in ogni caso, sapevano di potere contare sull’affiancamento di una presenza esperta, rappresentata dal gruppo di lavoro IPRASE, pronta a fornire, su richiesta e all’occorrenza, consulenza e supporto sul caso singolo, con aggiornamenti periodici

10. L’azione è frutto di un lavoro congiunto al quale hanno contribuito: Bruno Losito (Università Roma Tre), Valeria Damiani (Università LUMSA, Roma), Tatiana Arrigoni, Luciano Covi, Chiara Tamanini, Simone Viridia (referenti IPRASE), Matilde Carollo, Nicoletta Zanetti (referenti del Dipartimento istruzione e cultura della Provincia Autonoma di Trento).

nel corso dell'anno scolastico, in un'ottica di scambio tra insegnanti e specialisti capace di favorire lo sviluppo di un efficace lavoro di scuola e di sistema, procedente per analisi e aggiustamenti progressivi.

Come anticipato, sia dei materiali forniti ai docenti, tramite *corsi* dedicati, sia dell'azione di *affiancamento esperto* a cura di IPRASE, si dà conto nel dettaglio nei paragrafi a seguire, nei quali si illustra, inoltre, il percorso di *monitoraggio* quantitativo che si affianca all'accompagnamento formativo in corso. Si ribadisce che al momento della stesura del presente articolo sia l'implementazione del nuovo insegnamento sia i processi di accompagnamento e monitoraggio a cura di IPRASE sono ancora in corso di svolgimento. I dati a disposizione di chi scrive sono pertanto parziali e non consentono di trarre conclusioni definitive. Nondimeno offrono spunti per una riflessione su prospettive future, nell'ottica della possibile acquisizione e del progressivo consolidamento di un'identità specifica dell'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza in Provincia di Trento. Tale riflessione è presentata nella sezione conclusiva del presente contributo.

## 2. Il piano di accompagnamento formativo dell'IPRASE sull'Educazione civica e alla cittadinanza (ECC)

Il piano promosso e realizzato dall'IPRASE per i docenti delle scuole trentine del primo

e del secondo ciclo prevede la realizzazione di un *corso di formazione a distanza* (FAD) asincrono erogato sulla piattaforma e-learning dell'Istituto, rivolto sia a docenti referenti sia a docenti coordinatori di Educazione civica e alla cittadinanza, e di un percorso di *affiancamento* per referenti volto a sostenere gli insegnanti nel primo anno di implementazione della nuova normativa (nazionale e provinciale) relativa all'Educazione civica e alla cittadinanza. Per l'anno scolastico 2020-2021 tale percorso di affiancamento è stato incentrato sull'analisi e sulla discussione del materiale inviato dai docenti (schede di progettazione, griglie di valutazione, documenti curricolari e organizzativi a livello di istituto ecc.), attraverso lo scambio di documenti e incontri specifici tra insegnanti e il gruppo di lavoro IPRASE.

Quale parte integrante del piano per referenti sono stati inoltre realizzati dei *webinar* (alcuni rivolti a tutti i referenti, altri differenziati per primo e secondo ciclo) di confronto e di approfondimento sui temi del corso FAD e sul lavoro svolto nelle scuole. Inoltre, un questionario di *monitoraggio*, rivolto ai referenti dell'ECC, è stato somministrato online nel mese di gennaio 2021. Un secondo questionario di monitoraggio rivolto ai docenti coordinatori dell'ECC è stato somministrato nella seconda metà del mese di aprile 2021.

I paragrafi che seguono presentano brevemente gli obiettivi generali del piano di accompagnamento formativo ECC promosso dall'IPRASE, i contenuti dei moduli in cui si articola il corso di formazione asincrono e dei webinar, la struttura del percorso di affiancamento esperto, e le caratteristiche del questionario somministrato ai referenti.

## 2.1. Obiettivi del piano di accompagnamento formativo

La presentazione e l'analisi del quadro normativo di riferimento (*Linee guida* provinciali, le novità in relazione agli aspetti organizzativi, i nuclei tematici) e delle principali funzioni delle nuove figure di riferimento (il coordinatore di ambito a livello di classe e il referente d'istituto per l'insegnamento di Educazione civica e alla cittadinanza) sono stati oggetto di un primo incontro online che si è svolto nel mese di settembre 2020.

Durante tale incontro è stato avviato un percorso di riflessione aperta, che ha caratterizzato e continua a caratterizzare il piano di accompagnamento, in relazione alle modalità di intervento delle singole scuole e alle innovazioni generate dall'introduzione di questa nuova area curricolare. Non si potevano dunque non affrontare le novità dal punto di vista organizzativo, ma anche in relazione al curriculum e all'attività didattica sull'ECC (in riferimento, in particolare, alla trasversalità della nuova "materia"), a partire dall'analisi delle diverse accezioni di 'competenze di cittadinanza' (anche a confronto con alcune proposte formulate a livello internazionale - Unione Europea, Consiglio d'Europa, UNESCO, OCSE, ...), del ruolo che la scuola è chiamata a svolgere come ambiente democratico di apprendimento, della rilevanza delle esperienze di cittadinanza per gli studenti dentro e fuori la scuola.

Il piano di accompagnamento formativo è stato quindi presentato fin da subito come

uno spazio non solo di formazione ma anche di discussione aperta, soprattutto in relazione alla didattica, alla valutazione e alle implicazioni della nuova normativa per il contesto scuola nel suo complesso. Il piano è stato inteso come ricerca di equilibrio tra continuità e innovazione, tra gradualità nell'introduzione degli elementi di novità e fattibilità, tra la valorizzazione di quanto già realizzato nelle scuole (in termini sia di progetti svolti, ma anche di esperienza in materia di ECC, in relazione alla progettazione/valutazione per competenze, alla progettazione trasversale all'interno del curriculum) e la necessità di stimolare il cambiamento. Il fine ultimo è affrontare uno dei nodi che caratterizzano l'ECC a livello nazionale e internazionale e che la letteratura ha più volte messo in evidenza, ovvero il problema dello scarto tra dichiarazioni di principio e condizioni reali, tra curriculum formale e curriculum reale, tra dichiarato e agito che caratterizza questo ambito dell'educazione scolastica più di altri (Argyris & Schön, 1978; Birzea *et al.*, 2004; Eurydice, 2012; 2017; Schulz *et al.*, 2010; 2018). Dato l'ampio spettro dei campi di intervento e il carattere di riflessione aperta, il piano si caratterizza come un processo *in fieri*, che non si esaurisce con l'anno scolastico 2020/2021 in cui è stato avviato.

## 2.2. La formazione asincrona e i webinar

Il corso di formazione a distanza è composto da sei moduli<sup>11</sup> rivolti ai

11. Il corso è stato curato dal gruppo di lavoro IPRASE, che ha anche redatto i materiali inseriti nei moduli.

coordinatori e ai referenti dell'ECC, per una durata complessiva di 12 ore di formazione asincrona. Ogni modulo prevede uno o più video di presentazione, schede base, materiali e documenti di analisi e di approfondimento, esempi di buone pratiche. Attraverso la piattaforma e-learning dell'IPRASE è stato possibile inoltre inserire una sezione "Forum" per le comunicazioni, una sezione "Materiali" con documenti integrativi ai moduli, le registrazioni dei webinar e i documenti del Dipartimento, una sezione FAQ (contenente domande scaturite dai webinar e inviate all'IPRASE per e-mail) e un glossario sulle parole chiave dell'ECC.

Oltre a un primo modulo incentrato sulle *Linee guida* per l'Educazione civica e alla cittadinanza in Provincia di Trento e sul ruolo del coordinatore di ambito e del referente di istituto, il corso è composto da un modulo sulla progettazione dell'Educazione civica e alla cittadinanza (dedicato al tema della progettazione didattica per competenze di cittadinanza), un modulo sulla scuola come ambiente democratico di apprendimento ("whole-school-approach"), uno sulle metodologie di didattica attiva per l'ECC e due moduli sulla valutazione (incentrati su temi quali la valutazione delle competenze e delle competenze di cittadinanza, le metodologie e gli strumenti valutativi, la raccolta delle evidenze e la formulazione del giudizio valutativo). Le tematiche affrontate nei moduli della formazione asincrona riprendono alcuni degli elementi cardine relativi alla progettazione e alla valutazione dei percorsi di ECC e, più in generale, alla progettazione e alla valutazione per competenze, come evidenziato dalla let-

teratura di settore.

A partire dall'analisi dei diversi approcci con cui l'educazione civica e alla cittadinanza viene realizzata nei contesti scolastici (Eurydice, 2017; Schultz *et al.*, 2018), vengono illustrate le diverse definizioni di ECC e di competenza/competenze di cittadinanza, incluse in alcuni documenti nazionali e internazionali di riferimento (MIUR, 2018; Unione Europea, 2018; Council of Europe, 2016 a; UNESCO, 2015).

Nel presentare l'approccio per competenze è stata posta particolare attenzione ad alcuni aspetti specifici, rilevanti anche per la realizzazione di percorsi di ECC, quali la natura situata della competenza, la necessità di mobilitare particolari risorse per la risoluzione di compiti-problemi, caratterizzati da diversi livelli di complessità e difficoltà. Sulla base di questo inquadramento generale, sono state analizzate le diverse implicazioni a livello didattico e valutativo dell'approccio per competenze di cittadinanza in termini di individuazione dei livelli di competenza, eventuale trasferibilità delle risorse in contesti diversi, importanza della riflessività e della meta-cognizione, necessità di considerare una pluralità di approcci didattici, che valorizzino la partecipazione attiva degli studenti (Cerini, 2019; Benadusi & Molina, 2018; OECD, 2019; Trincherò, 2012; Castoldi, 2011; Ryken & Salganik, 2007; Pellerey, 2004; Perrenoud, 2003).

Su questo ultimo aspetto è stato approfondito il metodo del dibattito, a partire anche dall'esperienza decennale da parte di diverse scuole trentine nel torneo di dibattito argomentativo "A suon di parole"

(Sommaggio & Tamanini, 2020).

La progettazione di percorsi di ECC è stata analizzata seguendo la doppia direttrice del livello classe e del livello scuola, secondo l'ottica dello *whole school approach*, e ha riguardato, tra gli altri, temi quali la collaborazione con enti/istituzioni esistenti sul territorio, la valorizzazione delle esperienze di forme di impegno sociali e civiche, la costruzione di un clima di classe e di scuola democratico, coerente con i principi dell'educazione civica e alla cittadinanza (Council of Europe, 2016b; 2009; 2007).

Per quanto concerne la valutazione, sono state evidenziate le criticità insite nella valutazione delle competenze in generale e, di conseguenza, anche nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica (peraltro con alcuni aspetti di maggiore complessità) quali la necessità di raccogliere evidenze relative alle diverse 'componenti' delle competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità riflessiva) utilizzando strumenti valutativi diversi; la condivisione a livello collegiale ma anche con gli studenti dei criteri valutativi, delle tecniche e delle procedure adottate per la rilevazione di evidenze, e delle modalità di formulazione dei giudizi di valutazione; la coerenza tra progettazione e valutazione (Castoldi, 2016; Pellerey, 2004).

In aggiunta alla parte asincrona, la formazione ha previsto la realizzazione di alcuni webinar (quattro in tutto, fino a maggio 2021) dedicati ai temi dell'organizzazione e della progettazione dell'ECC (ottobre 2020), della valutazione (su questo tema sono stati realizzati due webinar nel mese di novembre

2020, uno per le scuole del primo ciclo di istruzione e uno per la secondaria di secondo grado), e alla presentazione e condivisione di alcune esperienze che le scuole trentine hanno svolto nei primi mesi di questo anno scolastico e che sono state oggetto di analisi e discussione preliminare con il gruppo di lavoro IPRASE (anche in questo caso, gli incontri sono stati differenziati per primo e secondo ciclo e si sono svolti nel mese di febbraio 2021). Nell'incontro di febbraio sono stati inoltre presentati alcuni risultati del questionario per i referenti. L'ultimo webinar (maggio 2021) è incentrato sulla valutazione.

### 2.3. Le azioni di affiancamento e il monitoraggio

Le azioni di affiancamento e di monitoraggio hanno seguito una duplice direttrice. Da un lato, attraverso la raccolta dei materiali inviati dai docenti su richiesta del gruppo di lavoro IPRASE, è stato possibile analizzare in profondità e discutere assieme agli insegnanti (nel corso di alcuni incontri dedicati e realizzati scuola per scuola) i punti di forza, come la valorizzazione degli aspetti di continuità rispetto alle prassi già in uso, e di innovazione messi in atto da parte delle scuole, e alcuni elementi di criticità, principalmente legati alla progettazione e alla valutazione, che rimangono ad ogni modo delle questioni 'aperte' in relazione all'ECC. Dall'altro, attraverso la redazione e la somministrazione online di un questionario per i referenti, sono stati raccolti dati sulla realtà dell'attivazione dell'ECC nelle scuole



trentine in relazione alla progettazione di percorsi di ECC e all'organizzazione degli istituti nei primi mesi di implementazione della nuova normativa.

Il questionario per i referenti, in particolare, è articolato in quattro sezioni, per un totale di 28 quesiti. La prima sezione contiene domande volte a raccogliere alcune informazioni generali da parte dei rispondenti (ad esempio, istituto scolastico di appartenenza e anni di insegnamento). La seconda sezione è incentrata sugli aspetti organizzativi legati all'ECC nell'istituto di appartenenza e al ruolo del referente, in relazione sia al rapporto con i coordinatori di ambito dei Consigli di Classe sia all'azione svolta a livello di istituto. Questa sezione contiene domande relative, ad esempio, alle modalità di individuazione del referente e dei coordinatori per l'ECC e all'eventuale partecipazione a corsi di formazione. La terza sezione include domande sulle iniziative e/o progetti legati ai temi dell'ECC realizzati nell'Istituto del referente negli ultimi tre anni scolastici (mirate ad esempio a rilevare dati sul coinvolgimento di una o più aree disciplinari nei progetti o sui nuclei tematici oggetto della progettazione), mentre l'ultima sezione riguarda la progettazione dei percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza attivati nell'anno scolastico in corso, in attuazione della nuova legge nazionale e delle *Linee Guida* provinciali, e include domande volte a rilevare per esempio la presenza di una progettazione di istituto di riferimento per i

Consigli di Classe e le metodologie didattiche previste<sup>12</sup>.

### 3. Risultati del questionario rivolto ai referenti: la progettazione dei percorsi di ECC

Il questionario somministrato nel mese di gennaio 2021 è stato rivolto a tutti i referenti per la ECC che hanno seguito il corso di formazione *blended* promosso da IPRASE. Su un totale di 103 referenti presenti al corso, hanno partecipato all'indagine 87 referenti, 58 del primo ciclo e 28 del secondo ciclo. I 58 referenti del primo ciclo rappresentano 46 istituti comprensivi diversi, mentre i 28 referenti del secondo ciclo rappresentano 23 istituti scolastici. Qui di seguito riportiamo alcuni dei risultati emersi dal questionario in merito alla progettazione dei percorsi di ECC.

Prima dell'avvio di questo nuovo insegnamento, le scuole trentine avevano già realizzato diversi progetti e iniziative legati ai temi dell'ECC. Il 93% dei referenti del primo ciclo e il 96% dei referenti del secondo ciclo hanno infatti indicato che nel loro istituto erano già presenti azioni sui temi dell'ECC prima dell'anno scolastico 2020-2021. Per quanto riguarda invece l'anno scolastico in corso (vedi Fig. 1), nonostante le difficoltà dovute alla pandemia, l'80% dei referenti, senza grandi distinzioni tra primo e secondo ciclo, ha riportato che i percorsi di ECC sono

12. Il questionario rivolto ai coordinatori mira a raccogliere dati sulla partecipazione a corsi di formazione, sui percorsi di ECC realizzati o in corso di realizzazione all'interno dei Consigli di Classe, sui criteri, le tecniche e gli strumenti utilizzati per la valutazione dei percorsi di ECC e per l'espressione dei giudizi valutativi nei Consigli di Classe. Al momento della stesura di questo articolo i risultati del questionario per i coordinatori non sono stati ancora analizzati.

stati progettati in tutti i Consigli di Classe del loro istituto. Solo il 10% nel secondo ciclo e meno del 5% nel primo ciclo ha dichiarato che solamente in alcune classi sono stati progettati percorsi di ECC.

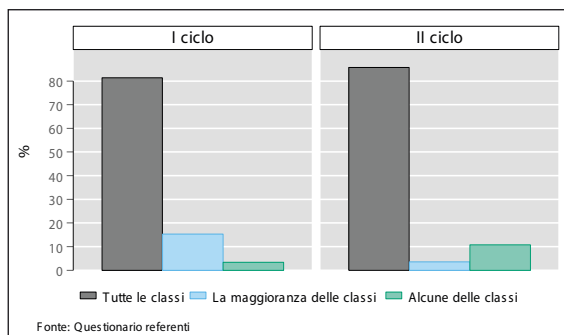


Fig. 1 - Percentuale di referenti che hanno riportato l'avvio della progettazione dei percorsi di ECC.

Un aspetto innovativo che l'insegnamento dell'ECC introduce nelle scuole trentine è la trasversalità e contitolarietà, quindi la corresponsabilità educativo-didattica di tutti gli insegnanti di un Consiglio di Classe. Come illustrato in Fig. 2, quasi il 70% dei referenti nel primo ciclo ha riportato che il coinvolgimento di più discipline nella progettazione dei percorsi di ECC ha riguardato tutte o quasi tutte le classi dell'istituto. Sono molto pochi i referenti del primo ciclo che hanno riferito che il coinvolgimento di più discipline ha riguardato solo alcune classi. Leggermente più critica è la situazione nel secondo ciclo. La percentuale di referenti che riporta che tutte o quasi tutte le classi hanno progettato coinvolgendo più discipline cala di quasi venti punti percentuali rispetto al primo ciclo, mentre la percentuale di chi riporta che questo è accaduto solo

in alcune classi è superiore al 10%. Questa differenza tra primo e secondo ciclo potrebbe essere in parte legata alla maggiore facilità nella scuola primaria nell'organizzare i percorsi di ECC coinvolgendo più aree di apprendimento, essendoci meno insegnanti e meno insegnamenti da coordinare. Purtroppo, i dati a disposizione non ci permettono di distinguere tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado al fine di evidenziare eventuali differenze tra questi due ordini scolastici.

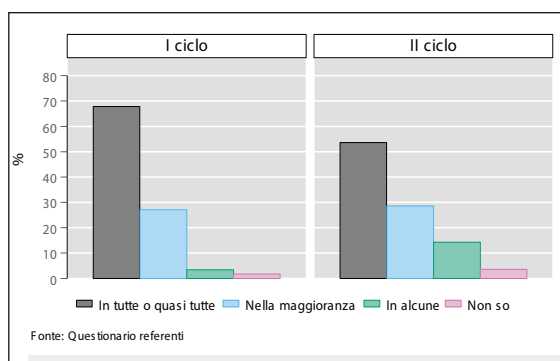


Fig. 2 - Percentuale di referenti che hanno riportato il coinvolgimento di più discipline nella progettazione dei percorsi ECC.

La Fig. 3 riporta le principali aree disciplinari coinvolte nella progettazione dei percorsi di ECC. Sono soprattutto le discipline umanistiche, le scienze naturali e le lingue straniere ad essere state coinvolte nei percorsi di ECC, riportate dalla quasi totalità dei referenti sia del primo sia del secondo ciclo. Nel secondo ciclo vengono menzionate dalla quasi totalità dei referenti anche le scienze umane. Meno coinvolte risultano essere state invece le discipline tecnico-professionali, comunque riportate da circa il 65% dei

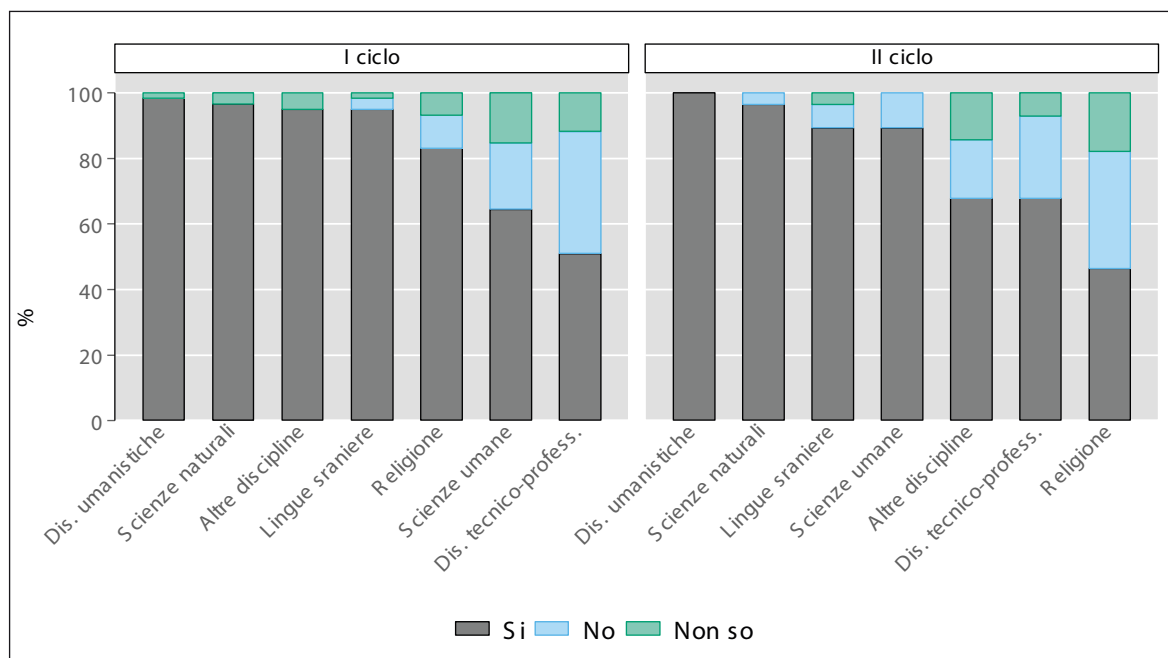


Fig. 3 - Percentuale di referenti che hanno riportato il coinvolgimento delle varie aree disciplinari nella progettazione dei percorsi di ECC.

referenti del secondo ciclo. Per capire meglio se le discipline tecnico-professionali sono state effettivamente poco coinvolte nei percorsi di ECC, bisognerebbe almeno differenziare questo risultato per tipo di scuola secondaria di secondo grado, approfondimento che non è possibile fare con i dati a nostra disposizione.

Le Figg. 4 e 5 mostrano, rispettivamente per il primo e per il secondo ciclo, il coinvolgimento dei nuclei tematici nei progetti e nelle iniziative inerenti ai temi dell'ECC già presenti nell'istituto prima dell'anno scolastico in corso ( riquadro a sinistra) e i nuclei tematici coinvolti nei percorsi di ECC progettati quest'anno scolastico ( riquadro a destra). Nello specifico si riporta la percentuale di referenti che ha indicato la presenza di attività nei vari nuclei tematici in tutti o quasi tutti, nella maggior parte, in

alcuni o in nessuno o quasi nessuno dei percorsi dei Consigli di Classe dell'istituto. Già prima dell'anno scolastico in corso tutti i nuclei tematici inerenti all'ECC erano presenti nelle scuole trentine, anche se le attività nelle varie aree tematiche coinvolgevano solo alcune classi e non l'intero istituto. In seguito all'implementazione dell'ECC è cresciuta considerevolmente la presenza delle varie aree tematiche in tutti o nella maggior parte delle azioni dei Consigli di Classe, soprattutto nel primo ciclo. Questo dato evidenzia il potenziamento delle attività inerenti all'ECC in seguito all'implementazione di questo nuovo insegnamento. Per quanto riguarda i nuclei tematici più frequenti, nel primo ciclo emergono soprattutto i seguenti temi: diritti e legalità, sviluppo sostenibile e ambiente, indicati come presenti almeno nella maggior

parte dei percorsi dei Consigli di Classe dall'80% dei referenti. Anche gli altri temi sembrano essere frequenti, con la sola eccezione del tema delle pari opportunità, dell'autonomia e dell'alfabetizzazione finanziaria, indicati come presenti almeno

nella maggior parte dei percorsi dei Consigli di Classe da meno del 20% dei referenti. I temi più comuni nel secondo ciclo sono gli stessi rispetto al primo ciclo, anche se in generale la percentuale di referenti che riporta la presenza dei vari nuclei tematici in tutti o

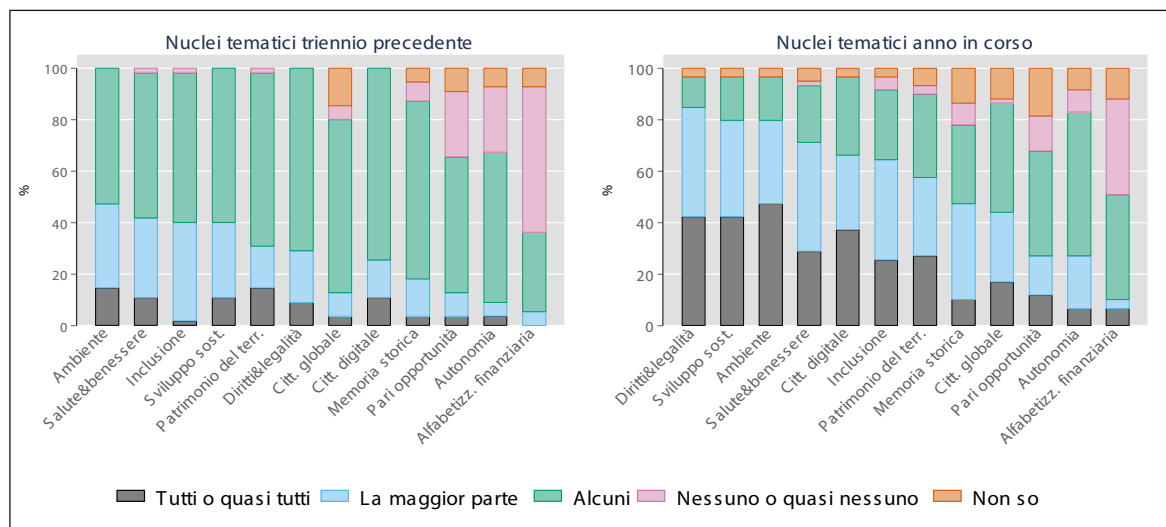


Fig. 4 - Percentuale di referenti del primo ciclo che hanno riportato il coinvolgimento dei diversi nuclei tematici nelle attività legate all'ECC prima dell'anno scolastico in corso (riquadro a sinistra) e nell'anno in corso (riquadro a destra).

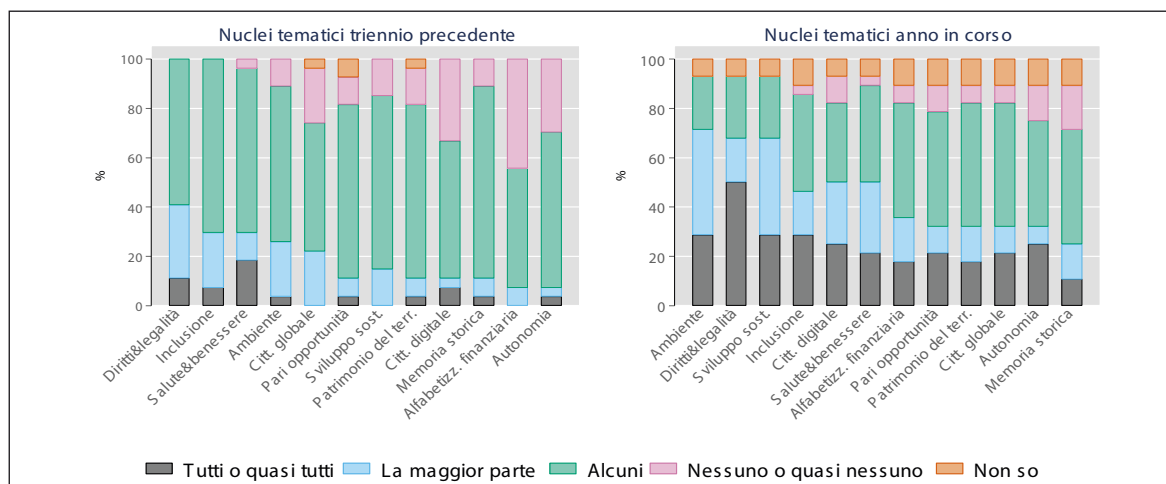


Fig. 5 - Percentuale di referenti del secondo ciclo che hanno riportato il coinvolgimento dei diversi nuclei tematici nelle attività legate all'ECC prima dell'anno scolastico in corso (riquadro a sinistra) e nell'anno in corso (riquadro a destra).

nella maggior parte dei percorsi è minore.

Come discusso poc'anzi, un obiettivo del nuovo insegnamento è quello di attivare un processo di sensibilizzazione e di responsabilizzazione nei confronti della missione educativa in ambito civico e di cittadinanza dell'istituzione scolastica. Questo processo richiede un'attenzione particolare, già a partire dalla progettazione dei percorsi di ECC, alle competenze che si vogliono sviluppare. Ai referenti è stato domandato quale fosse l'impostazione della progettazione principalmente adottata nei Consigli di Classe. Nel primo ciclo, il 60% dei referenti ha indicato che nel loro istituto i Consigli di Classe hanno impostato la progettazione partendo prevalentemente da tematiche e problemi specifici, mentre meno del 20% ha indicato che sono partiti dalle competenze. Infine, solo il 10% dei referenti del primo ciclo ha riportato che nel loro istituto la progettazione dei percorsi di ECC è partita dai contenuti disciplinari. Diversa è la situazione nel secondo ciclo dove la modalità di progettazione prevalente risulta essere quella per contenuti disciplinari, indicata dal 35% dei referenti. A seguire è stata indicata la progettazione a partire da tematiche e problemi specifici, selezionata dal 30% dei referenti. Nel secondo ciclo, circa il 10% dei referenti ha riportato che i Consigli di Classe hanno principalmente progettato a partire dalle competenze che si intendono sviluppare.

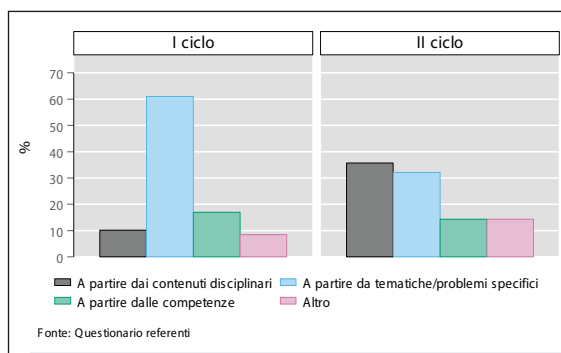


Fig. 6 - *Impostazione della progettazione principalmente adottata nei Consigli di Classe.*

## 4. Alcune riflessioni e alcuni problemi da affrontare

L'insieme delle attività sviluppate dall'IPRASE e le scelte metodologiche adottate si fondano su un duplice presupposto: il riconoscimento della pluralità e della ricchezza delle esperienze realizzate dalle scuole trentine nell'ambito dell'ECC già prima dell'approvazione della nuova normativa e - contemporaneamente - della necessità di introdurre progressivamente alcuni aspetti di innovazione in queste esperienze per realizzare appieno quanto da essa richiesto. Allo stesso tempo, il gruppo di lavoro ha impostato il proprio intervento a partire dalla convinzione che qualsiasi processo di innovazione, per essere efficace, avrebbe dovuto rispettare e valorizzare le esperienze condotte, farsi carico della necessità di operare secondo un approccio graduale e flessibile nell'ottica di coinvolgere le scuole e gli insegnanti in questo processo di cambiamento, valorizzandone il ruolo attivo e la crescita professionale. Questo approccio

trova anche un'ulteriore giustificazione nel riconoscimento del carattere aperto di alcune domande e di alcuni problemi posti alle scuole dalla nuova normativa. Domande e problemi per i quali non esistono soluzioni disponibili preconfezionate, ma che richiedono - piuttosto - un lavoro di riflessione e di ricerca che non può prescindere dal contributo degli insegnanti. Tanto più di fronte alla necessità di adattare le eventuali soluzioni individuate agli specifici contesti di lavoro delle scuole e dei territori e delle comunità all'interno dei quali sono inserite.

La possibilità di operare su un periodo medio-lungo, che va al di là dell'anno scolastico in corso, ha favorito un approccio di questo tipo, anche in considerazione di quanto esplicitamente previsto dalle stesse *Linee guida* nazionali. La situazione di emergenza imposta dalla pandemia non ha fatto che rafforzare la necessità di questo approccio, in relazione alle forti difficoltà di carattere organizzativo, didattico e relazionale che scuole e insegnanti si sono trovati ad affrontare.

#### 4.1. *L'importanza delle esperienze pregresse nell'ambito della ECC*

L'importanza delle esperienze pregresse delle scuole nell'ambito della ECC è emersa con chiarezza in questo primo anno di lavoro. Molte scuole sono partite dal consolidamento delle scelte operate nelle iniziative e nei progetti realizzati negli anni passati, introducendo progressivamente alcuni degli

elementi di innovazione prospettati dalle linee guida nazionali e provinciali. Ne sono traccia le diverse soluzioni adottate a livello di progettazione, con il coinvolgimento non solo dei Consigli di Classe, ma anche dei dipartimenti e delle commissioni di lavoro già operanti all'interno dei singoli istituti scolastici.

Nella progettazione dei nuovi percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza hanno trovato espressione le diverse 'culture' organizzative, curricolari, didattiche che caratterizzano in modo esplicito e a volte anche implicito le diverse scuole. Secondo Schein (1985), la cultura di un'organizzazione corrisponde al livello profondo delle convinzioni di base (*basic assumptions*) e delle credenze (*beliefs*) condivise dai suoi membri, che operano a volte inconsciamente e che definiscono la prospettiva secondo cui l'organizzazione vede se stessa e l'ambiente in cui agisce (Schein, 1985). Negli incontri condotti con i referenti di alcune delle scuole questo aspetto è emerso con particolare rilevanza, così come è apparso abbastanza chiaro come l'introduzione di elementi rilevanti di innovazione didattica e curricolare (quali quelli richiesti dalla ECC) richiedano un cambiamento progressivo di queste 'culture' e il consolidarsi di convinzioni condivise all'interno di ogni singola scuola. Ad esempio, le scuole all'interno delle quali è più consolidata un'abitudine al lavoro collegiale e alla progettazione comune hanno in qualche modo 'esteso' questa modalità di lavoro all'Educazione civica e alla cittadinanza e alla richiesta di collegialità prevista per questo ambito. In questo senso va interpretata la

scelta perseguita dai referenti di molte scuole di avere impostato la progettazione dei nuovi percorsi di ECC a partire dal confronto con i colleghi, dall'analisi delle diverse prospettive, dall'individuazione di un insieme comune e condiviso di proposte. Le scuole con rapporti più consolidati con le proprie comunità e con i diversi soggetti operanti al loro interno hanno progettato e realizzato percorsi di educazione civica e alla cittadinanza che hanno teso a valorizzare tali rapporti. Per le scuole, soprattutto secondarie, nelle quali gli studenti sono stati anche in passato più coinvolti nei processi decisionali - sia a livello organizzativo, sia didattico - è stato più facile cercare di coinvolgere gli studenti nelle attività di progettazione e realizzazione dei percorsi di ECC.

Questo aiuta a capire le differenze nelle scelte operate dalle scuole e le diverse modalità adottate per definire e individuare l'ambito specifico dell'Educazione civica e alla cittadinanza in relazione agli altri ambiti curricolari. In questa attività di definizione e individuazione (alcuni insegnanti hanno parlato della necessità di 'delimitare il campo' della ECC), le scuole hanno adottato approcci diversificati. Come emerso anche dalle risposte date dai referenti al questionario, una prima differenza ha riguardato i 'punti di partenza' adottati nella progettazione dei percorsi di ECC: in alcuni casi si è partiti dalle competenze chiave individuate nelle *Raccomandazioni* dell'Unione europea (2006; 2018), in altri da problemi e tematiche specifiche individuate come rilevanti per la ECC, in altri ancora dai contenuti dei curricula disciplinari presenti nei vari corsi di

studio (soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado).

Al di là di queste differenze, un elemento di consapevolezza interessante sembra emergere nel lavoro fino ad ora condotto dalle scuole: quello relativo alle 'opportunità' offerte dalla ECC per avviare e sostenere un processo di innovazione più ampio e più profondo sia a livello curricolare, sia a livello organizzativo, in riferimento al 'lavoro per competenze', al confronto e alla collaborazione tra ambiti disciplinari diversi, alle metodologie didattiche. Consapevolezza a cui in molte scuole è sembrata affiancarsi anche la convinzione della necessità che su questi aspetti si avvii un percorso di riflessione comune, di 'ricerca insieme' che consenta di trovare le soluzioni più adeguate ai problemi che questa innovazione richiede. Ne è in qualche modo manifestazione la scelta operata da diverse scuole di organizzare archivi di documentazione comuni (materiali per la progettazione, materiali didattici e per la valutazione), di sviluppare ambienti dedicati per il confronto e la discussione (*classi e archivi virtuali ad hoc*), di produrre documenti per lo sviluppo di un confronto all'interno dei Consigli di Classe e, più in generale, della scuola (analisi dei materiali prodotti da parte dei referenti e restituzione a tutti i colleghi).

## 4.2. Alcune questioni aperte

Al di là delle diverse scelte operate e dei diversi approcci seguiti nella progettazione dei percorsi di ECC, nell'analisi dei materiali prodotti dalle scuole, così come in quella

delle risposte date dai referenti ad alcune domande del questionario ad essi rivolto, è possibile individuare alcuni aspetti su cui è necessario un approfondimento ulteriore e un confronto da sviluppare nei prossimi mesi e nel prossimo anno scolastico. Questo approfondimento riguarda in particolare i seguenti aspetti.

1. *Integrazione tra contenuti e competenze.*

Indipendentemente dal punto di partenza scelto, quasi tutte le scuole hanno individuato sia aspetti contenutistici, sia competenze o aspetti di competenze intorno alle quali costruire e realizzare i propri percorsi di ECC. Non sempre, però, risulta del tutto chiaro il rapporto tra questi contenuti e queste competenze. Si ha a volte l'impressione che si tratti di due ambiti che non riescono a interagire tra di loro, quasi che la costruzione e lo sviluppo delle competenze sia in qualche modo indipendente dai contenuti (e dai problemi) intorno ai quali si chiede agli studenti di metterle in atto. Né è sempre chiaro quale sia il contributo specifico che le varie discipline sono chiamate a dare alla costruzione e allo sviluppo delle competenze indicate. Il rischio è quello di mantenere distinte - dal punto di vista progettuale, didattico e valutativo - le conoscenze disciplinari e le competenze e di decontestualizzare entrambi gli ambiti.

2. *Rapporto tra competenze di cittadinanza, competenze chiave, soft e life skills.* Non è sempre chiaro quale siano i profili di competenze cui le scuole sembrano rifarsi nella progettazione dei percorsi di ECC. A volte sembra che l'Educazione civica e

alla cittadinanza debba farsi carico della costruzione e dello sviluppo dell'insieme delle competenze chiave (ad esempio delle otto competenze chiave individuate a livello di UE), sovrapponendo quasi il compito della ECC con quello dell'intera educazione scolastica. Altre volte, le competenze o gli aspetti di competenza indicati nella progettazione non sembrano riferirsi direttamente all'ambito della ECC, ma si collocano su un terreno più vicino a quello individuato dalle cosiddette *soft e life skills* e alle competenze relazionali.

Non sempre le competenze indicate vengono contestualizzate, rischiando - conseguentemente - di perdere una delle loro caratteristiche fondamentali, quella di essere sollecitate da problemi specifici, rispetto ai quali 'mobilitare' il proprio patrimonio di conoscenze e abilità per poterli affrontare e possibilmente risolvere (Pellerey, 2004; 2010; Perrenoud, 2003; Rychen & Salganik, 2003).

3. *Scelta delle metodologie didattiche in rapporto alle competenze.* Un ulteriore aspetto su cui sarebbe importante concentrare la riflessione futura è quello del rapporto tra metodologie didattiche e competenze che si intendono costruire. Le scuole trentine hanno una tradizione consolidata nell'uso di metodologie didattiche interattive, che sollecitano la partecipazione diretta degli studenti e la loro capacità di riflessione. Si tratta di approfondire questa esperienza in rapporto all'ambito specifico dell'Educazione civica e alla cittadinanza, valorizzando il patrimonio di competenza didattica degli



insegnanti.

4. *Valutazione*. Così come avviene per altri ambiti dell'educazione scolastica, anche nella ECC la valutazione sembra essere uno degli aspetti su cui è necessaria una riflessione particolarmente accurata. Da quanto è stato possibile riscontrare fino ad ora, anche analizzando i materiali prodotti dalle scuole e nella discussione e nel confronto con gli insegnanti, nella valutazione in ambito di Educazione civica e alla cittadinanza si riscontrano le stesse difficoltà e, in alcuni casi, le stesse ambiguità cui ci si trova di fronte nella valutazione delle competenze in generale: difficoltà a individuare criteri sufficientemente univoci di valutazione; ambiguità nell'individuazione di diversi livelli

di competenza; mancata individuazione di descrittori sufficientemente univoci e chiari delle diverse prestazioni osservabili; difficoltà a indicare con sufficiente chiarezza quali siano le 'evidenze' valutative da raccogliere, con quali tecniche e strumenti, in quali contesti; modalità di espressione dei giudizi valutativi non sempre coerenti con gli obiettivi dichiarati.

Si tratta di aspetti sui quali non esistono al momento risposte univoche e sufficientemente condivisibili. È su di essi, quindi, che sarebbe opportuno indirizzare la riflessione degli insegnanti, individuando alcuni ambiti su cui concentrare la ricerca comune, intorno alla quale far crescere e consolidare l'Educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole trentine.

## Bibliografia

- Argyris C., & Schön, D.** (1978). *Organisational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading (Mass.): Addison Wesley.
- Benadusi, L., & Molina, S.** (a cura di) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M.** (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Castoldi, M.** (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cerini, G.** (a cura di) (2019). *Competenza è cittadinanza*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Corradini, L.** (2019). L'educazione civica e la costituzione: cronistoria. In Cerini, G. (a cura di) (2019), pp. 25-38.
- Council of Europe** (2016a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: context, concepts and model*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>
- Council of Europe** (2016b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 3: guidance for implementation*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>

- Council of Europe** (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competence*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/16802f726a>
- Council of Europe** (2007). *Democratic governance of schools*. Disponibile al link: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>
- Damiani, V.** (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, numero speciale/2021, pp. 29-42.
- Eurydice** (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice** (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Brussels, Belgium: Author.
- GU UE** (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 30.12.2006.
- GU UE** (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, 4.06.2018.
- MIUR** (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Disponibile al link [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- OECD** (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- Pellerey, M.** (2010). *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P.** (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.** (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*. Goettingen: Hogrefe & Huber Publishing.
- Schein, E. H.** (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B.** (2010). *ICCS 2009 international report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman T.** (2018). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sommaggio, P., & Tamanini, C.** (a cura di) (2020). *A suon di parole: il gioco del contraddittorio. Il format trentino del dibattito per l'innovazione della didattica*. Milano: Mimesis edizioni.
- Trincherò, R.** (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO** (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing.