

Educazione alla cittadinanza: riflessioni su un'esperienza condotta in una scuola primaria italiana

Citizenship Education: Reflections on an Experience Carried Out in an Italian Primary School

Valentina Grión

e-mail: valentina.grión@unipd.it
Università degli studi di Padova. Italia

Giuliana De Vecchi

e-mail: devecchigiuliana@gmail.com
Istituto Comprensivo di Soligo (TV). Italia

Riassunto: In ambito scolastico italiano, l'educazione alla cittadinanza è strettamente legata alla pratica della costruzione di uno spazio democratico che sviluppa negli alunni un senso di appartenenza alla comunità di riferimento e una spiccata sensibilità verso i problemi ad essa riferiti. Condizione indispensabile e irrinunciabile, affinché gli studenti interiorizzino la struttura e la forma del convivere civile, è fare in modo che ogni momento del vivere quotidiano sia organizzato secondo un modello di vita democratica, in cui ognuno è protagonista e partecipa in prima persona alla stesura e controllo delle regole, siano esse sociali o funzionali alla progettazione della didattica. Assumendo, dunque, la prospettiva di chi ritiene la «cittadinanza» come elemento «implicito» del curriculum e forma di ethos della scuola (Bloomfield 2003; Gearon, 2003), piuttosto che come specifica disciplina, in questo articolo s'intende proporre alcune riflessioni svolte su un'esperienza di educazione alla cittadinanza, intesa come educazione alla convivenza civile e democratica, condotta in una scuola primaria italiana. L'esperienza svolta, frutto di un processo di «azione-riflessione-azione», messo in atto dalle insegnanti in modo collaborativo durante i cinque anni di scuola, ha permesso di creare un «framework di principi-guida» emergenti dalla riflessione sull'esperienza stessa. Lo scritto, propone, in conclusione, alcune riflessioni sulle necessarie competenze dell'insegnante per poter costruire comunità educative dentro le quali l'educazione alla cittadinanza possa essere lo sfondo integratore di tutte le attività proposte.

Parole chiave: scuola primaria; partecipazione; responsabilizzazione degli studenti; curriculum implicito; comunità.

Abstract: In Italian schools, Citizenship education is based on practices of constructing a democratic space in order to develop students' sense of belonging to their community and sensitivity to the problems that affect this community. These conditions are necessary to allow students to internalize the structure and dynamics of cohabitation and to ensure that daily life can be organised in such a way that everyone can be a protagonist and participate in the creation and regulation of rules, be they social in nature, or linked to teaching and education. Taking the perspective that Citizenship is an implicit part of the curriculum and school ethos (Bloomfield 2003; Gearon, 2003), rather than as a specific school subject, this article proposes some reflections on an experience on Citizenship education – intended as instruction on

cohabitation and democracy – carried out at an Italian primary school. This experiment, which is the result of a continuous process of «action-reflection-action» conducted by teachers over five school years, has allowed the implementation of a «framework of guiding principles» for Citizenship education. In conclusion, the article puts forward some reflections on the teaching abilities necessary for creating educational communities within which Citizenship education work as an integral background of all proposed activities.

Keywords: primary school; students' participation; students' responsibility; implicit curriculum; community.

Recibido / Received: 20/09/2015

Aceptado / Accepted: 08/12/2015

1. Educare alla cittadinanza democratica

Democracy is not only something to fight for, it is something to fight with (Williams 1941, p. VI).

La tendenza «market led» (Fielding, 2011), individualistica – nel senso ristretto di individualismo – e competitiva dell'educazione ha stimolato, a livello internazionale, l'adozione di approcci teorici e di metodi educativi i cui effetti, a lungo termine, risultano più incisivi dei risultati immediati, conducendo ad una progressiva assunzione di credenze e atteggiamenti a-democratici da parte dei ragazzi, futuri cittadini delle nostre società.

All'interno di questa complessità contestuale, la scuola, in qualità di agenzia educativa, è chiamata a contrastare tali tendenze negative, attraverso la costruzione di una «genuina vita comunitaria e democratica» (Fielding, 2012; Smyth, 2006), fondata sulla diretta e legittima partecipazione e corresponsabilità di tutti i attori, nei processi che quotidianamente si realizzano. La convivenza democratica dovrebbe perciò rappresentare un obiettivo prioritario dell'educazione e della scuola. Più specificamente, si rileva, la necessità di esplorare, anche nella scuola e non solo al di fuori di essa (vedi ad esempio le ben note e costruttive esperienze italiane dei Consigli Comunali dei ragazzi), «nuove» forme di democrazia, attraverso la costruzione di contesti scolastici capaci di riscoprire il valore delle tradizioni classiche e partecipative della democrazia (Fielding, 2012), i cui nuclei fondanti sono: l'importanza del bene comune, il più ampio coinvolgimento nei processi decisionali, il diritto di ciascuno di esprimere liberamente e autenticamente propri giudizi, senza intimidazioni derivanti da autoritarismi gerarchici o correnti dominanti (White, 2008).

In questa prospettiva, promuovere forme reali di ascolto e di coinvolgimento di tutti gli attori della comunità, favorire l'impegno individuale di ciascuno e assicurare la partecipazione collettiva alla realizzazione di processi, dovrebbero costituire gli obiettivi che la scuola si propone di perseguire quotidianamente. All'interno di simili processi, l'apprendimento, l'insegnamento e la stessa leadership dovrebbero realizzarsi come processi e prodotti di esperienze relazionali

collettive e di responsabilità condivise E' in tal senso che l'educazione alla cittadinanza potrebbe mostrare il suo profondo significato nella scuola,

Assumendo la prospettiva di chi ritiene la «cittadinanza» come elemento «implicito» del curricolo o forma di ethos della scuola (Bloomfield, 2003; Gearon, 2003), piuttosto che come specifica disciplina, in quest'articolo s'intende proporre la riflessione su un'esperienza di educazione alla cittadinanza intesa come educazione alla convivenza civile e democratica. Come chiaramente espresso da Kennedy (2003), l'educazione alla cittadinanza è:

authentic teaching that moves beyond abstract academic concepts and gives students opportunities to «engage with both the knowledge they are expected to learn»... and with activities that will give them experience with the «practice of democracy» (p. 65, citato in Kerr, 2005, p. 77).

2. L'Educazione alla cittadinanza nelle Indicazioni della scuola italiana

A livello europeo, tra le otto competenze chiave individuate dal Consiglio e dal Parlamento europeo nel 2006 (Vassiliou, 2012), emergono le tematiche riguardanti i rapporti interpersonali e di convivenza civile che sono articolate in «competenze civiche [che] consentono di partecipare pienamente alla vita civica, [e che] devono fondarsi su una solida conoscenza dei valori sociali [...] come pure sull'impegno a partecipare alla vita sociale in modo attivo e democratico» (ivi, p. 5).

Questi aspetti non sono trascurati nelle *Indicazioni Nazionali* della Scuola italiana; infatti, riguardo all'educazione alla cittadinanza, si sostiene che «in quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi emotivi ed affettivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria» (2012, p. 6). Quest'affermazione è molto importante perché iscrive la vita scolastica all'interno di un orizzonte che dà senso e qualifica le azioni, i vissuti quotidiani e pone le basi per impostare un lavoro che coinvolge la totalità della persona che entra a far parte della comunità scolastica – sia essa insegnante o studente/studentessa – posta «al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi» (ivi, p. 5).

Sostanziale nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, risulta, in particolare il termine «comunità» in quanto, come riferiscono Codello e Stella (2011, p. 64), «La comunità definisce il suo valore [...] come spazio che soddisfa bisogni di appartenenza e si regge su sentimenti di partecipazione, solidarietà, reciprocità e vicinanza emotiva». Anche Grion (2013, p. 148) rileva come il termine convogli

«un'idea di scuola come luogo sostanziato dagli incontri umani, dalle relazioni fra persone, dalla condivisione di ideali, storie, abitudini».

In linea con tale prospettiva una classe di alunni e insegnanti che si costituisce come comunità nasce e vive ponendo alla base del proprio stare a scuola, l'idea di *condivisione*, qui interpretata come co-costruzione, da parte di tutti, di un sistema di riferimento di norme e regole non imposte o subite passivamente, ma pensate e discusse insieme. Questo è un processo che si afferma a poco a poco, si struttura piano piano e si gioca sull'idea che ognuno ha un proprio spazio di libertà, che si forma all'interno di quell'ambito di azione concordato, spazio sia fisico sia mentale, che pone vincoli chiari e precisi perché decisi in comune accordo e rispondenti alle esigenze del contesto di appartenenza. In questo caso la convivenza civile è basata sulla cooperazione e sull'assunzione responsabile e consapevole di un insieme di regole co-costruite, pensate per rispondere a specifici problemi della comunità. Ciò avvalorava l'idea espressa anche nel «Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione'», che la scuola sia «palestra ideale di questa pratica, quando sviluppa nella persona che apprende la consapevolezza dei propri percorsi formativi e favorisce e sostiene un processo relazionale finalizzato alla crescita globale, nella convinzione che le ragazze e i ragazzi, attraverso l'assunzione di responsabilità partecipative, si educino al confronto ed imparino le regole fondamentali del vivere sociale» (MIUR, 2009, p. 12).

Dunque l'idea di comunità che sostanzia l'educazione alla cittadinanza, s'identifica come rete di relazioni che sta alla base della convivenza civile e ha come proprio fondamento la partecipazione democratica praticata in ogni momento del vivere quotidiano. Tali processi strutturano un comune sentire, la condivisione di quelle azioni che scandiscono i tempi e i modi dello stare a scuola, all'interno dei quali ognuno è protagonista, praticando, in tal modo, quell'«esercizio alla democrazia... [che rappresenta] un diritto-dovere che va appreso e praticato giorno per giorno fin dalla più giovane età» (MIUR, 2009, p. 12).

Perciò la possibilità di concordare ed elaborare insieme un sistema normativo di regole sociali e di co-costruzione delle attività didattiche attesta la necessità di una modalità di lavoro che presuppone impegno, organizzazione, pratica quotidiana, da parte di insegnanti, alunni e alunne. Qui l'autenticità è data dal fatto che tutti gli attori del processo di formazione-apprendimento sono chiamati in causa in un coinvolgimento totale, responsabile e aderente al contesto in cui si trovano a vivere; infatti, come sostiene De Monticelli, «occorre che l'apprendimento delle regole del gioco umano, qualunque sia la comunità e dunque la cultura in cui si nasce, sia veramente un elementare *apprendistato* [...] sia per quanto riguarda i fatti, sia per quanto riguarda le loro qualità di valore, positive e negative» (De Monticelli, 2011, p. 137).

3. La classe come comunità

In a time when the health of our nation's democracy is at stake, everyone must reconsider their individual role in society. Research and experience illustrates that people who have been meaningfully involved when they are young are most likely to be informed citizens who are engaged throughout their communities... (Fletcher, 2005, p. 24).

Una classe di studenti e insegnanti si autocostruisce come una comunità *vera e propria* quando definisce da sé un sistema di riferimento che comprende regole, criteri di valutazione e autovalutazione, strumenti di controllo, modalità di lavoro. «La comunità – secondo Bernardi (1981, p. 22) – si ripristina nel decentramento della capacità decisionale che riempie il consenso di significati concreti e rimette in moto i meccanismi di produzione di socialità». Infatti, solo in un contesto in cui il potere decisionale è redistribuito può crescere un'autentica rete di relazioni e un vero e proprio senso di appartenenza. Questo si verifica solo se si apre uno spazio democratico all'interno del quale «l'insegnamento e la stessa leadership non possono che realizzarsi come processi e prodotti di esperienze relazionali collettive e di responsabilità condivise» (Grion, 2013, p. 139).

In una comunità di pratica la regola co-costruita, discussa insieme, concordata diventa comprensibile e permette ai singoli di assumersi la responsabilità nel rispettarla o nel trasgredirla. Infatti, la trasgressione di quelle regole, la cui definizione ha richiesto la co-partecipazione di tutti gli attori della comunità, chiama i singoli a risponderne a tutto il gruppo di appartenenza, motivando e spiegando le ragioni del proprio comportamento e del proprio modo di operare: quando ognuno ha dato il proprio contributo alla stesura e alla loro codificazione è chiamato a motivare il suo comportamento e a spiegare a tutti il suo modo di operare.

4. Dalla partecipazione generica alla responsabilità operativa

La realtà entro cui si muove la scuola è «caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità» (MIUR, 2012, p. 4); inoltre, nella nostra società «la differenziazione delle prestazioni e l'incremento degli specialismi non consentono più controlli previ e generalizzati, ma al contrario esigono *assegnazione/assunzione* di responsabilità» (Natoli, 2008, p. 42), necessaria in questo contesto in cui occorre essere preparati a saper valutare i risultati «in ordine ai bisogni sociali e alle aspettative» (ivi, p. 42).

La convivenza civile è qui intesa proprio come capacità di individuare problemi che riguardano la collettività (per esempio problemi di ordine ambientale), di riflettere su di essi per sviluppare una propensione a cercare soluzioni condivise, che abbiano poi valore normativo per coloro che le hanno proposte e accettate.

Per questo motivo è necessario pervenire ad un livello raffinato e complesso di socialità e di condivisione di regole, un modello di convivenza che si strutturi avendo come base la consapevolezza, la co-gestione e lo sviluppo della capacità critica. Va perseguita una modalità di stare insieme che sia in grado di mobilitare il maggior numero di persone per le quali non vi può più essere una ricezione inconsapevole di norme implicite e rispettate perché imposte dalla necessità, ma che siano guidate dal pensare «ad una normalità del dubbio [e del] chieder ragione delle norme» (De Monticelli, p. 139).

Ecco allora che, accanto all'accezione classica di democrazia definita «autentica solo se [...] partecipata e trasparente» (Natoli, 2008, p. 42) si può affiancare l'idea del vivere la realtà sociale e democratica pensando ad un coinvolgimento personale più diretto e significativo: «non più una partecipazione generica ma una *responsabilità operativa*» (ibidem, p. 42, corsivo nostro) .

5. Riflessione sull'esperienza: genesi dello spazio democratico in classe

Come nasce nella scuola lo «spazio democratico» base per la costruzione di una serena convivenza civile? Blandino sostiene che «per la buona qualità della scuola e dell'insegnamento è fondamentale una buona qualità dei rapporti interpersonali» (Blandino, 2008, p. 50) perché «decisivi sono i modelli di relazione che vengono messi in opera dagli insegnanti» (ibidem, p. 49). *In un'ottica più ampia e più aperta verso l'altro è fondamentale far proprio un modello di formazione-apprendimento che porti ad «assumere un'ottica che riformula le azioni dell'insegnante, il suo approccio alla didattica, il suo punto di vista sulla gestione delle attività quotidiane e il suo stesso modo di stare a scuola e di gestire la rete di relazioni»* (Grion, De Vecchi, 2014).

L'esperienza che verrà descritta in seguito, rappresentativa di prassi ispirate a quanto sopra discusso, è stata condotta in una scuola primaria, in due classi seguite nell'arco di cinque anni dalla prima alla quinta. Essa ha coinvolto le insegnanti di italiano e di matematica (presenti per il maggior numero di ore in classe) che hanno messo in atto un lavoro transdisciplinare continuo nel tempo e caratterizzante tutti i momenti della giornata scolastica.

All'interno della classe si è tessuta pian piano una trama di relazioni favorite da una rete comunicativa, attraverso la quale è stato possibile sviluppare un modello di vita democratico che, permeando i vissuti quotidiani, sia sociali, sia più propriamente didattici, ha fatto vivere in modo pregnante e sentito tutti i momenti di socialità, realizzando un'atmosfera di convivenza civile contestualizzata e partecipata, perché, come sostiene Corradini (2005, p. 42), l'educazione alla cittadinanza, «dovrebbe, per così dire, trasudare da ogni materia e da ogni momento della vita della scuola».

L'esperienza svolta, rappresenta il frutto di un processo di «azione-riflessione-azione», messo in atto dalle insegnanti in modo collaborativo durante i cinque anni di scuola. Tale processo ha permesso di creare un «framework di principi-guida», emergenti dalla riflessione sull'esperienza atta a realizzare una reale convivenza democratica in classe, come forma privilegiata per perseguire l'educazione alla cittadinanza.

6. Un framework per l'educazione alla cittadinanza

6.1. Le condizioni

Le condizioni per realizzare una reale convivenza democratica sono essenzialmente tre:

1. La predisposizione chiara e ben identificabile:

- *di uno spazio idoneo e funzionale*: banchi e sedie disposti in cerchio, l'insegnante seduta insieme agli alunni: tale organizzazione intesa come elemento che connota stabilmente ciò che si va a fare;
- *di tempi concordati e ben definiti* da dedicare a ciascuna attività;

2. Dell'assunzione, da parte dell'insegnante, di un *atteggiamento di costante apertura* e ascolto verso tutti, garantendo ogni possibile forma di scambio comunicativo, perché lo spazio della conversazione e della comunicazione è l'interfaccia che permette di aprire una finestra di dialogo tra il pensiero dell'insegnante e quello di alunni e alunne e degli alunni fra di loro; è l'ambito entro il quale s'incontrano e interagiscono i pensieri di tutti (Grion, De Vecchi, 2014);

3. Dell'attivazione di un ciclo *di azioni* da mettere in atto ricorsivamente:

- *riflessione*: individuazione di un problema;
- *discussione*: proposte per la costruzione e la gestione di strumenti di controllo e di valutazione;
- *comune presa di decisioni*: scelta tra le varie proposte attraverso la votazione;
- *attuazione* di ciò che è stato votato, cercando di salvaguardare anche il punto di vista e i diritti delle minoranze;
- *riflessione* per valutare e per ricostruire il percorso svolto e per riprogettare le azioni successive.

Così, la democrazia vissuta e partecipata quotidianamente assume le caratteristiche di una vera e propria «democrazia partecipativa» (Fielding, 2006, 2012) fondata su interazioni «faccia a faccia» tra presenti, tra persone che si influenzano l'una con l'altra e che cambiano opinione ascoltandosi (Sartori, 2008).

6.2. *Il ruolo della riflessione*

Il modello presentato ha avuto come suo specifico *focus* la *riflessione* personale e collettiva in classe, la capacità cioè di ragionare insieme, di attivare simultaneamente il proprio pensiero per metterlo in comunicazione con quello degli altri, per trovare soluzioni ai problemi contingenti.

Il distacco dal fare permette di prendere le distanze da vissuti emotivi e dalle azioni quotidiane per farli oggetto di discussione e di riprogettazione. Infatti, «i principi in base ai quali si agisce, e i criteri con cui si giudica e si conduce la propria vita, dipendono, in ultima analisi dalla vita della mente» (Arendt, 2009, p. 153) che qui viene interpretata come attività riflessiva e capacità di pensare, a cui assegnare spazi quotidiani e momenti routinari che costituiscono interfacce interpretative delle pratiche in atto. E' in tal senso, dunque, che la riflessione costituisce l'ossatura di tutto il lavoro; è da essa che prendono le mosse i percorsi, le piste di lavoro, le azioni da intraprendere; inoltre nascono e prendono forma un sentire, un linguaggio e un lessico *comuni* che, nella ricorsività del loro uso, determinano l'apertura alla dimensione democratica dello stare insieme. In tal senso la riflessione diventa pratica e abitudine a fermarsi, modalità per superare o risolvere insoddisfazioni e problemi.

Proprio nell'ambito specifico dell'educazione alla cittadinanza, la riflessione ha assunto una valenza specifica perché ragionando sull'idea di *rispetto* si sono definiti insieme i limiti entro i quali ognuno era obbligato a stare: insieme si è visto che tale concetto era alla base della convivenza civile perché regolava il modo di rapportarsi con gli altri, con gli oggetti, con gli animali e con le regole stesse, sia esse relative all'ambito sociale, sia riferite all'esecuzione di un lavoro.

La riflessione condivisa ha rappresentato un elemento fondamentale per definire inoltre:

- Gli indicatori per regolare e valutare sia i processi sia i comportamenti e i prodotti delle azioni;
- Gli strumenti di rilevazione e di controllo.

6.3. *Dal problema alla valutazione: le fasi di attuazione delle azioni didattiche*

Ogni attività ha sempre preso vita dall'*individuazione ed esplicitazione di un problema*. Ogni problema era quindi discusso e sviscerato in modo che tutti potessero capire e sapere esattamente di cosa si stesse parlando e quali azioni sarebbero state intraprese.

Dopo la discussione, per risolvere il problema, si realizzava la fase della *presa di decisioni*: l'insegnante invitava tutti a fare delle proposte che visualizzava

attraverso la scrittura o l'uso di immagini, grafici ecc. Ogni proposta veniva votata e ognuno aveva modo di prendere atto facilmente quale, fra le idee elaborate, generava maggiore interesse: ovviamente la proposta che otteneva il maggior numero di voti veniva attuata per prima; le altre, nel rispetto anche della minoranza, erano messe in atto in un momento successivo, oppure si cercava di integrare i vari suggerimenti in modo da dare ascolto a tutte le voci in base al principio secondo cui ogni parere è un punto di vista diverso da considerare e rispettare.

Di seguito si passava alla fase di attuazione di quanto deciso: quanto precedentemente concordato veniva messo in pratica e realizzato secondo modalità e parametri individuati e approvati insieme; in tal modo ogni membro della comunità-classe era in grado di agire autonomamente e responsabilmente avendo precedentemente partecipato e dato il proprio contributo alle fasi precedenti.

Nell'ultima fase di questo processo ricorsivo, si realizzava la *riflessione come valutazione*. Le considerazioni finali condivise dal gruppo classe erano finalizzate a ricostruire il percorso fatto, a valutare le azioni in base a quanto concordato, deciso e condiviso.

Un ulteriore momento dedicato alla riflessione veniva utilizzato per progettare o riprogettare alla luce dell'esperienza realizzata

7. Conclusioni

Come si sottolinea in ambito europeo, l'educazione alla cittadinanza

non è qualcosa fuori contesto. Gli studenti cominciano a familiarizzare con i valori e i principi del processo democratico durante le esperienze nelle prime comunità in cui diventano membri attivi: la classe e la scuola. E' quindi importante che queste esperienze riflettano il processo democratico e forniscano ai giovani le competenze e le capacità necessarie per poter partecipare attivamente alla vita della comunità (Eurydice, 2012, p. 39).

L'esperienza qui presentata si è mossa proprio in tal senso, dimostrando come, in una scuola primaria, questa forma di educazione possa realizzarsi permeando il «clima» scolastico e tutte le pratiche quotidianamente realizzate.

La concretizzazione di tale processo di educazione e democratizzazione implica però l'assunzione di particolari atteggiamenti da parte degli insegnanti, e forse anche la rottura di gerarchie che ancora oggi troppo spesso caratterizzano la scuola italiana.

Nell'esperienza presentata, le docenti, abbandonando il ruolo «tradizionale» di «uniche» voci autorevoli in classe, assumono la posizione di membri esperti

della comunità, aperte al necessario dialogo con i propri allievi, tutti partecipi, attivi e responsabili nei percorsi per il raggiungimento di obiettivi condivisi e comunemente sentiti e voluti.

In tale prospettiva, affinché l'educazione alla cittadinanza possa efficacemente realizzarsi nelle scuole, risulta fondamentale non tanto la formazione dei docenti all'insegnamento specifico della disciplina, quanto invece una formazione orientata a riflettere e ripensare il ruolo docente all'interno della scuola, oggi da intendere come «comunità» nella, e al servizio della, più ampia comunità sociale e non più solo ed esclusivamente come «istituzione» deputata all'istruzione (Fielding, 2006; Grion, 2013).

E' a questa «nuova» cultura della scuola come comunità veramente inclusiva e democratica, che pensiamo si possa fare riferimento per contrastare le degenerazioni create, a livello educativo, dalle logiche *marked oriented* contro le quali – come ritiene Fielding (2014) – l'educazione alla cittadinanza democratica potrebbe giocare un ruolo fondamentale.

8. Bibliografia

- Arendt, H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bernardi, U. (1981). *La comunità come bisogno*, Milano: Jaca Book.
- Bloomfield, P. (2003). Local and National and global citizenship. *Education*, 3(13), 59-67.
- Codello, F., & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*. Firenze: Terra Nuova.
- Corradini, L. (2005). L'educazione alla convivenza civile come sviluppo dell'educazione civica. In Cosimo, G., & Verni, G. (a cura di), *Convivenza civile a scuola. Relazioni e percorsi formativi* (pp. 33-50). Bari: Ufficio Scolastico Regionale Puglia.
- De Monticelli, R. (2011). *La questione civile*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centered education, *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313.
- Fielding, M. (2011). Student voice and the possibility of radical democratic education: re-narrating forgotten histories, developing alternative futures. In Czerniawski, G., & Kidd, W. (Eds.), *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide* (pp. 3-17). Bingley: Emerald.

- Eurydice (2012). L'educazione alla cittadinanza in Europa. Retrived 15.09.15, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Quaderno_28_cittadinanza.pdf
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. (2014). Why co-operative schools should oppose competition and what they might do instead. In Woodin, T. (Ed.), *Co-operation, learning and co-operative values: contemporary issues in education* (pp. 17-30). London: Routledge.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement. Guide To Students As Partners In School Change (II Ed.)*. Olympia: Freechild Project.
- Gearon, L. (2003). *How Do We Learn to Become Good Citizens? A Professional User Review of UK Research Undertaken for the British Educational Research Association*. Nottingham: BERA.
- Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione. In Grion, V., & Cook-Sather, A. (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-154). Milano: Guerini.
- Grion V., & De Vecchi G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Kennedy, K. (2003). Preparing young Australians for an uncertain future: New thinking about citizenship education. *Teaching Education*, 14(1), 53-67.
- Kerr, D. (2005). Citizenship Education In England. Listening To Young People: New Insights From The Citizenship Education Longitudinal Study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 74-96.
- MIUR. (2009). *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione»*, 4 marzo 2009.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 4 settembre 2012.
- Natoli, S. (2008). *Stare al mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Sartori, G. (2008). *La democrazia in trenta lezioni*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Smyth J. (2006). «When students have power»: student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around «dropping out» of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 285-298

- Vassiliou, A. (2012). Prefazione. In Eurydice. (2012), *L'educazione alla cittadinanza in Europa* (pp. 5-6). Retrived 15.09.15, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Quaderno_28_cittadinanza.pdf
- White, S. (2008). The Emerging Politics of Republican Democracy. In S. White & D. Leighton (Eds.). *Building a Citizen Democracy* (pp. 7-22). London: Lawrence & Wishart.
- Williams, F. (1941). Introduction. In Macmurray, J., *A Challenge to the Churches – Religion and Democracy* (pp v-vi). London: Kegan Paul.