

Elia Pasolini

Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali

(doi: 10.12828/100665)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Educazione civica e alla cittadinanza

Le proposte delle organizzazioni internazionali

di **Elia Pasolini**

Title: Civic and Citizenship Education. Proposals by the International Organizations

ABSTRACT: *In the globalization era, citizenship is strongly changing, and these changes inevitably affect the forms of civic and citizenship education. International organizations are gaining reliability and prestige as they produce policy-relevant knowledge, and their contributions are becoming ever more impactful on the governance of education. In this work, we analyze the proposals on civic and citizenship education by the Council of European Union, the Council of Europe, UNESCO, and OECD. Each of these organizations addresses themes and objectives for helping national governments in educating the citizens of the future. These four proposals outline an international framework that can help understand the structures and contents of Civic Education, as introduced in the Italian education system. They also provide helpful suggestions on how to design and evaluate this 'new' subject.*

KEYWORDS: *Civic and citizenship education, European Union, Council of Europe, UNESCO, OECD*

Introduzione

L'entrata in vigore della Legge 92/2019 ha riportato l'educazione civica al centro del dibattito sulla scuola. Un ritorno, questo, che si inserisce in un contesto più ampio di quello italiano. L'attenzione verso il ruolo della scuola nell'educare i giovani alla cittadinanza è cresciuta (Losito, 2014) soprattutto in risposta a cambiamenti sociali che hanno rimesso in discussione i concetti di convivenza civica, di nazionalità e di cittadinanza. Alcuni autori (Missira, 2019; Eurydice,

Elia Pasolini, *Università di Bologna*,
elia.pasolini2@unibo.it

2017; Nussbaum, 2010) si riferiscono a questi mutamenti ponendo l'accento su elementi di crisi, quali ad esempio la sfiducia verso le istituzioni, la crisi economica, o la presunta inefficacia del sistema educativo nel sostenere i valori democratici. Si fa riferimento a fenomeni quali terrorismo, crisi ambientale, manipolazione dell'informazione. Anche non volendo focalizzarsi sulle problematiche, è comunque innegabile che le nostre società diventino rapidamente più complesse, e più grandi, rispetto a quanto non fossero cinquant'anni fa. Questi eventi, nazionali e globali, stanno certamente puntando i riflettori sull'educazione civica e sul ruolo della scuola nel formare i cittadini di un mondo in cambiamento (Kennedy, 2012).

A ripensare il rapporto scuola-cittadinanza non sono stati però solo i governi nazionali. Anche diverse istituzioni internazionali si sono occupate dell'educazione civica, avanzando proposte. In questo contributo si vuole ricostruire il lavoro di quattro organismi autorevoli in materia di istruzione. Lo scopo è quello di disegnare una 'cornice' internazionale dell'educazione civica e alla cittadinanza, entro cui collocare e comprendere criticamente la recente normativa italiana.

I lavori qui presentati testimoniano quanto la governance educativa stia vivendo un processo di progressiva denazionalizzazione (Forsberg, 2019). Secondo Mike Zapp (2020) alcune organizzazioni internazionali stanno guadagnando autorevolezza in primo luogo perché producono materiali di alto valore scientifico, e dunque forniscono agli stakeholders evidenze solide su cui fondare i processi decisionali. Questo avviene in modo particolare nel settore educativo (Zapp, 2017). In secondo luogo, per Zapp (2020) la produzione di conoscenza scientifica *policy-relevant* darebbe modo a queste organizzazioni di influenzare le agende degli stati. Si tratta di un potere di tipo *soft*, cioè quello di fissare significati, diffondere norme e buone prassi, a cui si aggiunge il monitoraggio compiuto attraverso ricerche comparative internazionali (Forsberg, 2019).

1. L'educazione civica e le competenze di cittadinanza per l'Unione Europea

In ambito di istruzione, le istituzioni dell'UE svolgono un ruolo di incentivo alla cooperazione e di supporto ai governi nazionali. La loro azione si presenta come una forma ibrida di influenza, attraverso coordinamento, definizione delle

priorità, finanziamento ad iniziative coerenti con le strategie comunitarie. Allo stato attuale, due delle più importanti politiche educative europee sono il *Quadro strategico per la cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione* (ET2020), e la strategia per la costruzione di uno *Spazio Europeo dell'Istruzione*. In entrambi i casi si tratta di politiche che concepiscono l'educazione come mezzo fondamentale per la costruzione di una cittadinanza europea attiva e responsabile (Commissione Europea, 2020). L'idea di educazione civica promossa nell'Unione si fonda sulla necessità di rispondere ai problemi richiamati in apertura, sostenere la democrazia e costruire una vera e propria cittadinanza sovra-nazionale (Commissione Europea, 2018). Già nella Dichiarazione di Parigi (2015), firmata dai ministri dell'istruzione dei paesi membri, si leggeva che «la finalità primaria dell'istruzione non è solo sviluppare conoscenze, abilità, competenze e attitudini e far acquisire valori fondamentali, ma anche aiutare i giovani [...] a divenire componenti della società attivi, responsabili e mentalmente aperti».

Il più importante tentativo di definire gli esiti a cui dovrebbe puntare ogni sistema formativo è la *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, emanata per la prima volta nel 2006 e successivamente aggiornata nel maggio del 2018. Le competenze qui individuate sono «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva» (Consiglio dell'UE, 2018). Tutte le otto competenze chiave¹ sono in una certa misura competenze di cittadinanza, in quanto indispensabili a ciascuno per orientarsi nella società in cui vive (Losito, 2015). Tuttavia, una sola viene definita «competenza in materia di cittadinanza», la quale si riferisce alla «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale» (Consiglio dell'UE, 2018).

Nel disegno del Consiglio, tale competenza comprende: la conoscenza di concetti riguardanti individui, gruppi, organizzazioni lavorative, società ed economia; la comprensione dei valori comuni europei, le principali vicende contemporanee e storiche nazionali, europee e mondiali; la conoscenza dei movimenti sociali e dei sistemi sostenibili. Sul piano delle abilità, questa competenza

¹ Competenza alfabetica funzionale; multilinguistica; matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria; digitale; personale e sociale e capacità di imparare a imparare; in materia di cittadinanza; imprenditoriale; in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

presuppone: la capacità di impegnarsi con gli altri per un interesse comune; il pensiero critico; il problem-solving; la capacità di partecipare alle attività della comunità e ai processi decisionali; di accedere ai mezzi di comunicazione e di interpretarli. Infine, per quanto attiene agli atteggiamenti e ai valori: il rispetto dei diritti umani; la disponibilità alla partecipazione civica; il sostegno della diversità socio-culturale, della parità di genere, di una cultura di pace; il rispetto della privacy; la responsabilità ambientale; il superamento dei pregiudizi e la comprensione degli interessi altrui.

Il quadro proposto dal Consiglio rimane volutamente generico nei contenuti, lasciando la definizione degli obiettivi di apprendimento ai governi e alle singole scuole.

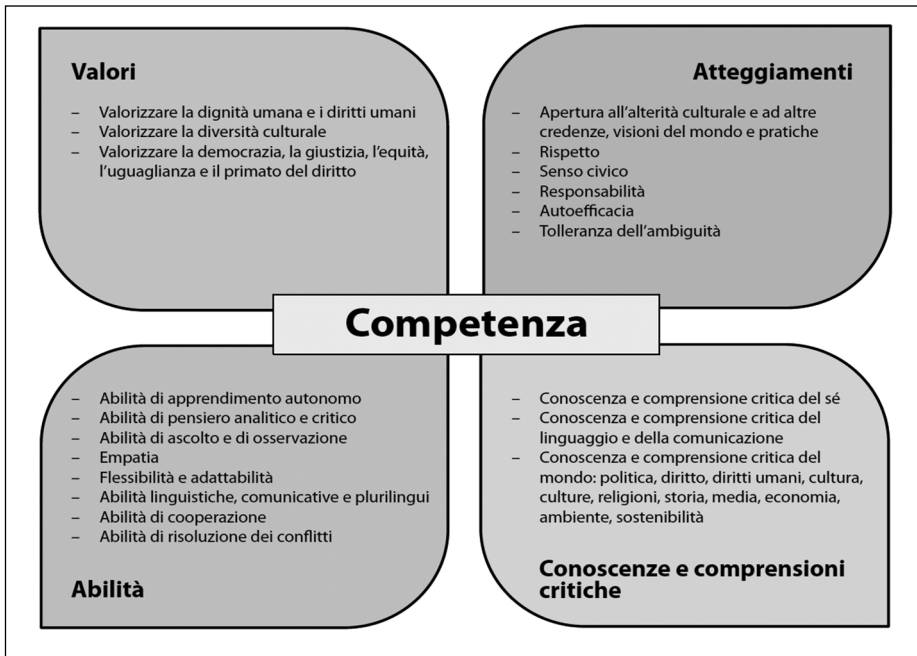
2. Il Consiglio d'Europa e l'educazione ad una cultura democratica

Il Consiglio d'Europa (CdE) riunisce i 47 stati firmatari della Convenzione europea dei diritti dell'uomo. Tra i suoi macro-obiettivi figura anche la promozione dell'educazione ai diritti umani e alla democrazia, per la quale opera azioni di *capacity-building*, indirizzo politico e coordinamento. Negli anni il CdE ha prodotto diversi strumenti con cui indirizzare le politiche dei paesi membri. Attualmente i più importanti nell'ambito dell'educazione civica sono la *Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani* e il *Framework delle competenze per una cultura della democrazia*.

Con una Raccomandazione del 2010 (CM/Rec/2010/7), il Comitato dei Ministri degli esteri del CdE approvava una Carta in cui venivano definiti gli scopi dell'educazione alla cittadinanza democratica e dell'educazione ai diritti umani. Queste due 'educazioni', strettamente interrelate, differiscono solamente in merito ad alcuni interessi tematici. La prima dovrebbe equipaggiare gli studenti con quelle conoscenze, abilità e atteggiamenti utili a: esercitare e difendere i loro diritti democratici e accogliere le responsabilità; dare valore alla diversità; prendere parte alla vita democratica. La seconda, dovrebbe sviluppare quelle competenze utili alla costruzione di una cultura universale dei diritti umani e delle libertà fondamentali, nonché alla loro protezione e difesa.

Il secondo fondamentale lavoro proposto dal CdE è il *Framework delle competenze per una cultura della democrazia*. Tale quadro concettuale vuole offri-

FIG. 1. *Le 20 competenze incluse nel modello delle competenze per una cultura della democrazia del Consiglio d'Europa*



Fonte: © Consiglio d'Europa 2016

re un supporto alla progettazione, alla didattica e alla valutazione nell'ambito dell'educazione civica (Consiglio d'Europa, 2018a). Al suo centro si trova la convinzione che tutti i sistemi formativi dovrebbero avere come scopo la preparazione alla cittadinanza democratica. Dunque, con questo Framework il CdE vuole definire quali siano le competenze necessarie ad essere cittadini attivi e partecipativi. Esso è stato pubblicato per la prima volta nel 2016 e approfondito in tre volumi nel 2018.

Nel primo di questi volumi si trova la definizione delle venti competenze per una cultura della democrazia, divise in valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze. Come si vede nella Figura 1, il modello raccoglie un'ampia gamma di competenze che potrebbero essere incluse a buon diritto tra gli esiti dell'educazione civica. Il loro significato viene descritto più diffusamente nel volume.

Questo quadro concettuale si presenta come uno strumento che ogni educatore ed insegnante può scegliere di adattare al proprio contesto. Lo scopo dei

restanti due volumi è proprio quello di supportare l'adozione del framework. Il Volume 2 (Consiglio d'Europa, 2018b) contiene una serie di descrittori degli obiettivi di apprendimento, per ognuna delle venti competenze. Essi sono pensati per aiutare i professionisti a concretizzare e valutare le competenze generali. Il Volume 3 (Consiglio d'Europa, 2018c), contiene infine suggerimenti utili ad implementare il modello nei contesti educativi. Completo di queste Linee guida, dal carattere spiccatamente pratico, tutto il *framework* si presenta come un prezioso strumento di supporto alla progettazione, alla didattica e alla valutazione dell'educazione civica.

3. Educare alla cittadinanza globale: il modello dell'UNESCO

L'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) è la più grande istituzione internazionale che si occupa di educazione. Ne fanno parte i 193 paesi membri dell'ONU e la sua missione è quella di sostenere i fini delle Nazioni Unite tramite la cooperazione negli ambiti educativi, scientifici e culturali. I suoi programmi puntano dunque a raggiungere gli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs), dei quali il quarto è rivolto alla diffusione di un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e alla promozione di opportunità di apprendimento permanente per tutti (United Nations, 2015). Tale obiettivo è stato concretizzato dai membri dell'UNESCO con la Dichiarazione di Incheon (2015). Al suo interno, l'istruzione viene definita «di qualità» se contribuisce anche a sviluppare «abilità, valori ed atteggiamenti che consentono ai cittadini di condurre una vita sana e soddisfacente, prendere decisioni informate, rispondere alle sfide locali e globali attraverso l'educazione ad uno sviluppo sostenibile (ESD) e l'educazione alla cittadinanza globale (GCED)».

Anche prima dell'approvazione dell'Agenda, l'UNESCO lavorava già sui contenuti della così detta «educazione alla cittadinanza globale» (GCED). Nel 2015 veniva pubblicato un prezioso modello concettuale, tradotto nel 2018 grazie al contributo del Centro per la Cooperazione Internazionale di Trento. Nel proporre il suo modello, l'UNESCO parte dalla consapevolezza che nel mondo globalizzato l'essere un cittadino diventa una condizione priva di frontiere, che implica un'«appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale» (UNESCO,

2015: 14). Per questo l'organizzazione definisce la cittadinanza come 'globale', e propone un'istruzione che intrecci sempre le dimensioni del locale, nazionale e globale.

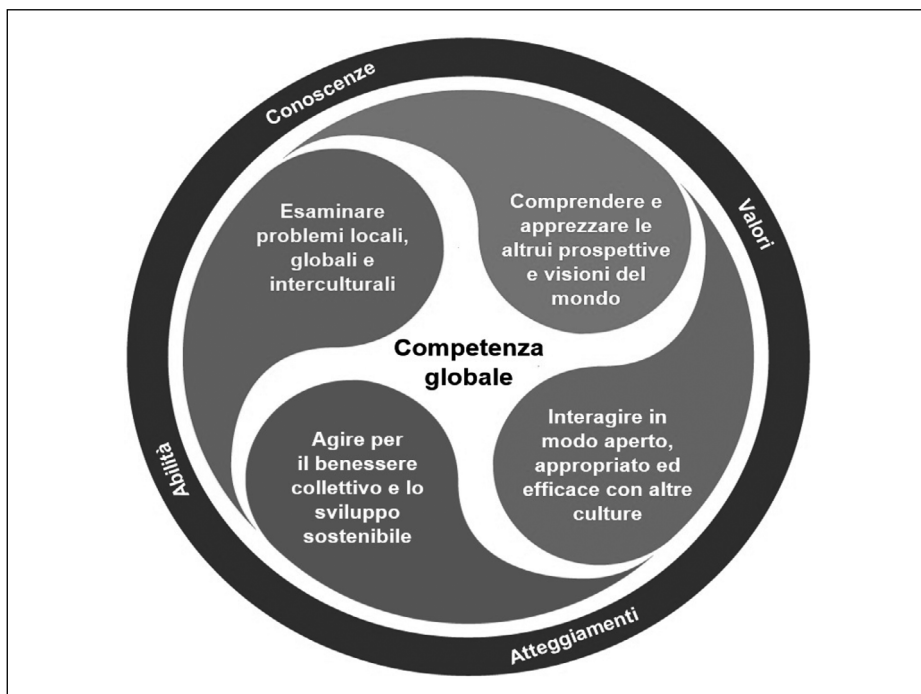
Nel modello sono definite tre tipologie di apprendimenti: cognitivi, socio-emotivi e comportamentali (*ibidem*: 29). Per ognuna di esse sono descritti i risultati generali dell'apprendimento, e successivamente individuate nove «aree tematiche». Queste si configurano come un gruppo di 'questioni da approfondire' lungo tutta l'esperienza scolastica, fin dalla scuola primaria. Gli obiettivi generali vengono ulteriormente precisati all'interno delle aree tematiche. L'UNESCO individua degli obiettivi di apprendimento per ogni fascia d'età (*ibidem*: 31-40), e fornisce consigli sugli argomenti da sviluppare. Per fare un esempio: all'interno dell'area tematica «Strutture e sistemi locali, nazionali e globali» si suggerisce come obiettivo di apprendimento per la fascia 5-9 anni «Descrivere come è organizzato il contesto locale e come si relaziona con il mondo esterno». Per questo obiettivo si individuano temi quali ad esempio «L'io, la famiglia, la scuola, il quartiere, la comunità, la nazione, il mondo» o «Perché esistono regole e responsabilità e perché possono cambiare nel corso del tempo». L'elenco completo degli obiettivi generali e specifici di apprendimento per ogni fascia d'età è disponibile nella pubblicazione (UNESCO, 2015).

Questa proposta viene completata con alcuni suggerimenti relativi all'utilizzo nella pratica scolastica. Oltre alla guida – utile soprattutto alla progettazione ma anche ricca di stimoli sulla didattica – sul sito dell'UNESCO è possibile scaricare ulteriori strumenti sull'educazione alla cittadinanza globale.

4. OCSE-PISA: la 'competenza globale'

Anche l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) svolge azioni di riflessione scientifica e coordinamento in ambito educativo. Essa ha sempre avuto un'ottica incentrata sugli studi economici, ed è con quest'ottica che si affaccia ad osservare i sistemi di istruzione. In tale ambito l'OCSE conduce la nota indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), la quale confronta le competenze degli studenti quindicenni tra i diversi paesi partecipanti. Nonostante PISA si focalizzi principalmente sulle competenze in matematica, scienze e lettura, altri costrutti sono stati presi in considerazione

FIG. 2. *Il modello della 'competenza globale' in OCSE-PISA*



Fonte: traduzione propria da OECD (2018: 29)

nel tempo. Ad esempio, nell'edizione 2018 è stato definito il costrutto della così detta «competenza globale» (Fig. 2).

Come già fatto dall'UNESCO, anche l'OCSE parte dalla consapevolezza che viviamo in un mondo sempre più interconnesso. In quest'ottica l'istruzione può e deve aiutare gli studenti a costruirsi capacità e sguardi globali ed interculturali (OECD, 2018). Con questo modello l'organizzazione non vuole solo valutare una competenza ma anche fornire un supporto alla costruzione di risorse educative e curricula che raggiungano obiettivi di apprendimento in ambito civico (*ibidem*: 7). Questi obiettivi sono individuati in senso generale attraverso le quattro 'dimensioni' in cui è suddivisa la competenza globale, descritte nella Figura 2.

Allo scopo di sviluppare nel soggetto queste dimensioni, gli esiti educativi vengono individuati come conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti. Come si è visto anche nelle proposte precedenti, OCSE ha specificato questi esiti in alcune

pubblicazioni, disponibili online (OECD, 2018). Si rimanda dunque ad esse per una ricostruzione completa del modello, di cui si riportano alcuni contenuti a titolo d'esempio. Tra le conoscenze si citano temi relativi a povertà e diritti umani, interdipendenza dei mercati o sostenibilità ambientale. Tra le abilità si trovano la capacità di ragionare con le informazioni, di gestire pacificamente i conflitti, o l'adattabilità a diversi contesti culturali. Una mentalità globale e il rispetto dell'altrui dignità, sono invece esempi di atteggiamenti inclusi nel modello. Infine, i valori fanno riferimento alla dignità e ai diritti umani, all'interculturalità, alla non discriminazione.

Questo lavoro risulta diverso dalle proposte viste in precedenza. Per via della sua costruzione appare meno adeguato ad un utilizzo in supporto della progettazione didattica. Nonostante sia stato approfondito anche come modello a sé stante, la proposta dell'OCSE nasce come un costrutto valutativo, ed è in quest'ottica che può essere più utile.

5. Due tratti comuni e una differenza

Le quattro proposte qui descritte hanno molte differenze, ma anche diverse similitudini. Ad esempio, larga parte dei contenuti sono trasversali e definiscono un insieme di temi, problematiche, concetti a cui si ritiene che i giovani debbano essere socializzati. Un confronto puntuale e sistematico tra le proposte esula dagli scopi del presente lavoro, tuttavia si vuole comunque puntare l'attenzione su due tratti comuni, che forniscono uno stimolo nell'impostazione di una didattica dell'educazione civica.

Il primo aspetto ha a che vedere con la dimensione territoriale della cittadinanza. Tutti i quattro modelli partono dal presupposto con cui si è aperto questo lavoro: l'essere un cittadino, oggi, è una condizione che non consegue più dal far parte di uno Stato ma che deriva dall'appartenenza ad istituzioni multi-livello (Corradini, 1999; Donati, 1993). Dunque, qualsiasi educazione alla cittadinanza, anche se promossa da un'istituzione statale, non può prescindere dall'adottare sguardi locali, nazionali e globali. In altre parole, gli studenti dovranno «guardare oltre i confini, perché la [loro] vita quotidiana può essere influenzata tanto da forze esterne quanto interne a quei confini» (Kennedy, 2012: 124).

Un secondo tratto comune ai quattro modelli riguarda il modo in cui strutturano gli esiti di apprendimento. Tre delle proposte utilizzano il termine ‘competenza’ e strutturando gli esiti chiamano in campo conoscenze, abilità, valori ed atteggiamenti. Anche l’UNESCO, che pure non utilizza il concetto di competenza, identifica comunque un’area cognitiva, una socio-affettiva e una comportamentale. Concepire in questo modo gli apprendimenti è coerente con l’idea di scuola delle competenze che propongono la letteratura e la normativa nazionali ed internazionali, anche se nei lavori citati vengono utilizzate accezioni a volte diverse da quelle più diffuse. Ad esempio, nel modello del Consiglio d’Europa (Fig. 1) si parla di ‘competenze’ – al plurale – in riferimento ad un insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori. In letteratura, invece, queste ultime aree vengono solitamente definite come ‘componenti’ o come ‘dimensioni’ della competenza stessa.

In questa sede non si può approfondire il concetto di competenza o la sua importanza in ambito educativo, per cui si rimanda alla letteratura dedicata, tuttavia si vuole cogliere la provocazione che da esso deriva: anche nel campo dell’educazione civica non bisogna limitarsi alla trasmissione di conoscenze, ma tenere anche in considerazione le dimensioni del ‘saper fare’ e le spinte motivazionali e valoriali. Lo sviluppo di queste dimensioni comporta un’adeguata progettazione, l’utilizzo di metodologie attive ed esperienziali, una riflessione sull’insieme di esperienze vissute dallo studente all’interno della scuola (Trinchero, 2012; Castoldi, 2009; Losito, 2009). Insomma, l’adozione di una prospettiva coerente con una didattica per competenze.

Se è vero che le quattro istituzioni promuovono il concetto di competenza, lo fanno però attribuendovi un profilo culturale diverso. Questa differenza si iscrive in un problema di fondo che riguarda l’applicazione di tale concetto all’ambito educativo, problema che Massimo Baldacci illustra così:

Il costrutto della competenza si è affermato inizialmente nell’ambito della formazione professionale, e si presenta perciò con un alone di tipo produttivistico. [...] Nel trasferimento di questo costrutto alla formazione scolastica, il nesso con la realtà economica è rimasto rilevante, evocando una subalternità della scuola al mondo delle imprese (Baldacci, 2019: 218).

Il discorso non punta a sminuire la rilevanza che il concetto di competenza può avere in ambito educativo, bensì vuole portare a riflettere sulle visioni

formative – le «cornici culturali» (*ibidem*, 219-21) – che esso può trasmettere. Spesso si sostiene la necessità di sviluppare le competenze attraverso idee utilitaristiche: essere competenti per essere utili alla società e per prendere parte al sistema produttivo. Baldacci chiama questa la «cornice neoliberista» (*ibidem*) entro cui collocare un'idea della competenza come fattore della produttività. A questa idea, che egli ritiene egemonica e che spiegherebbe perché i sistemi politici ed economici premano per una scuola delle competenze, Baldacci contrappone una «cornice democratica» (*ibidem*). Secondo tale ottica, ciò che deve interessare alla scuola è la tutela e la promozione delle libertà dell'individuo, delle sue effettive possibilità di scegliere. Dunque, le competenze vanno interpretate «non solo e non tanto per la loro utilizzabilità nella produzione economica [...], bensì come condizione per avvalersi delle opportunità di vita, e quindi come condizioni per l'espansione delle libertà sostanziali dell'individuo» (*ibidem*). Si tratta, in altre parole, di sviluppare le competenze per formare l'uomo e la donna in quanto individui liberi, e non come individui-produttori.

Tenendo in considerazione queste due visioni, è possibile individuare nei quattro modelli quegli elementi che si avvicinano maggiormente all'una o all'altra. Gli indizi che 'smascherano' le cornici culturali si possono rintracciare soprattutto nelle sezioni dichiarative delle pubblicazioni. Nell'appendice della Raccomandazione del Consiglio Europeo, ad esempio, quando si esplicitano i fini per cui favorire lo sviluppo delle competenze, il primo che viene citato è appunto l'«occupabilità» e solo successivamente seguono la «realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale». Anche il framework proposto da OCSE si avvicina in diverse parti alla cornice neoliberale. Ad esempio, tra i motivi per cui si ritiene che gli studenti necessitano della competenza globale figura «prosperare in un mercato del lavoro in cambiamento». Diversamente, nelle pubblicazioni del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO non si utilizzano fini quali occupabilità o partecipazione al mercato del lavoro per giustificare la necessità di sviluppo delle competenze di cittadinanza. Sotto questo profilo i modelli proposti – ma anche la normativa nazionale dell'educazione civica – vanno sempre considerati con sguardo critico, facendo emergere le visioni pedagogiche e educative che vi sono sottese.

Conclusioni

In questo contributo si sono ricostruite le proposte di quattro organizzazioni internazionali in merito all'educazione alla cittadinanza. Tali lavori forniscono una 'cornice' entro cui comprendere criticamente la normativa nazionale. Le istituzioni considerate operano tutte azioni di *soft power* nell'influenzare le politiche nazionali, fornendo ai governi di tutto il mondo riflessioni ed evidenze dall'alto valore scientifico. Tuttavia, l'opportunità di considerare queste proposte non deriva solo dal fatto che le politiche nazionali siano influenzate da esse. Tali lavori presentano anche strumenti e suggerimenti preziosi ai professionisti del sistema educativo. L'approfondimento delle pubblicazioni citate e di altre ad esse collegate può dunque fornire materiale per concretizzare, progettare, condurre e valutare la nuova educazione civica nei contesti scolastici italiani.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli.
- Castoldi, M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.
- Commissione Europea (2020), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*, COM(2020) 625 final.
- Commissione Europea (2018), *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Costruire un'Europa più forte: il ruolo delle politiche in materia di gioventù, istruzione e cultura*, COM(2018) 268 final.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018/C 189/01.
- Consiglio d'Europa (2016), *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*. Revisione 2017, Strasburgo.
- Consiglio d'Europa (2018a), *Reference framework of competences for democratic culture*. Volume 1: *Context, concepts and model*, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>.
- Consiglio d'Europa (2018b), *Reference framework of competences for democratic culture*. Vol-

- ume 2: *Descriptors of competences for democratic culture*, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>.
- Consiglio d'Europa (2018c), *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>.
- Corradini, L. (1999), «Educare a una nuova cittadinanza», in L. Corradini e G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna, Il Mulino.
- Donati, P. (1993), *La cittadinanza societaria*, Roma-Bari, Laterza.
- Eurydice (2017), *Citizenship education at school in Europe. 2017 Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Forsberg, S. (2019), «Setting a global agenda of education: Cooperation and tension within the global education policy field», *Geoforum*, 100, 32-40.
- Kennedy, K. J. (2012), «Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states?», *Education Sciences*, 2, 121-35.
- Losito, B. (2015), «Si possono valutare le competenze di cittadinanza?», *Rivista dell'istruzione*, XXXI (1-2), 99-104.
- Losito, B. (2014), «Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave», *Scuola democratica*, 1, 53-72.
- Losito, B. (2009), «La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia», *CADMO*, 1, 99-112.
- Missira, W. (2019), «Strengthening European citizenship education», *Journal of Social Science Education*, 18 (3), 55-68.
- Nussbaum, M.C. (2010), *Not for the profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press.
- OECD (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*, Paris, Directorate for Education and Skills OECD, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- Trincherò, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli.
- UNESCO (2015), *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, Paris; trad. it. *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, Trento, Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.
- United Nations (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly.

- Zapp, M. (2020), «The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance», *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, doi: 10.1080/03057925.2019.1702503.
- Zapp, M. (2017), «The scientization of the world polity. International organizations and the production of scientific knowledge, 1950-2015», *International Sociology*, 33 (1), 3-26.