Francesca Fioretti

Per una scuola democratica

Studi di caso in Italia e in Portogallo



RICERCHE SPERIMENTALI

Serie diretta da Benedetto Vertecchi

FrancoAngeli

Ricerche sperimentali
Collana diretta da Benedetto Vertecchi

Comitato scientifico internazionale: Rosalind Duhs (University College London), Colette Dufresne-Tassé (Université de Montréal), Yves Jeanneret (Université Paris-Sorbonne), Emma Nardi (Università Roma Tre), Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana), Clara Tornar (Università Roma Tre), Benedetto Vertecchi (Università Roma Tre), Chris Whetton (National Foundation for Educational Research, UK).

La collana ha lo scopo di promuovere lo sviluppo della conoscenza sperimentale sull'educazione accogliendo contributi di riflessione e ricerca che si inseriscano tra i temi più attuali nel confronto internazionale.

Serie **Monografie**
Accoglie contributi d'insieme relativi ad aree della ricerca nelle quali gli autori siano particolarmente impegnati.

Serie **Didattica museale** (diretta da Emma Nardi)
Contiene contributi relativi a studi e ricerche nel campo della didattica museale e della mediazione culturale nei musei. Particolare attenzione è dedicata all'analisi delle caratteristiche del pubblico e alla valutazione della ricaduta educativa delle visite museali.

Serie **Strumenti**
Lo sviluppo della ricerca sperimentale richiede la disponibilità di riferimenti metodologici sui quali uniformare le diverse fasi di avanzamento dei progetti. Questa sezione della collana *Ricerche sperimentali* si propone di offrire gli elementi di una cultura metodologica generalmente accreditata.

Serie **Studi montessoriani** (diretta da Clara Tornar)
Questa serie è dedicata all'approfondimento di temi attinenti la pedagogia montessoriana nella varietà e ricchezza degli aspetti storici, teorici e metodologici che la contraddistinguono. Sono anche proposte opere di Maria Montessori di non agevole reperibilità.

Serie **Progetti e ricerche**
I volumi di questa serie si caratterizzano per il doppio frontespizio, uno nel *recto*, uno nel *verso*, il primo in italiano, l'altro in inglese. L'intenzione è di promuovere la diffusione oltre lo spazio linguistico italiano delle proposte e dei risultati derivanti dall'impegno nella ricerca sperimentale.

I testi pubblicati nella collana sono stati sottoposti a procedimento di revisione ISI-like. Eventuali eccezioni sono diversamente segnalate.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: Pubblica con noi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Francesca Fioretti

Per una scuola democratica

Studi di caso in Italia e in Portogallo

FrancoAngeli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Isbn e-book Open Access: 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume, ha utilizzato strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico dell'autore.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Indice

Premessa, di *Gabriella Agrusti* pag. 9

Introduzione » 11

Parte prima
Il quadro teorico

1. La competenza di cittadinanza. Dal quadro europeo alle normative portoghese e italiana » 17
1.1. Verso le competenze chiave per la cittadinanza » 17
1.1.1. Dal Libro Bianco di Delors alla Strategia di Lisbona (2000) 17
1.1.2. Dalle "competenze sociali e civiche" alla "competenza in materia di cittadinanza" nelle Raccomandazioni UE 2006-2018 20
1.1.3. La "competenza democratica" del Consiglio d'Europa 24
1.2. Dall'*educazione civica* all'*educazione civica e alla cittadinanza* » 26
1.2.1. Approcci e contenuti 29
1.2.2. Valutazione 30
1.2.3. Formazione iniziale, pre-servizio e in servizio degli insegnanti 30
1.3. L'educazione civica e alla cittadinanza in Portogallo e in Italia » 31
1.3.1. L'educazione alla cittadinanza nella normativa portoghese 32
1.3.2. L'educazione civica nella normativa italiana 36

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2. Costruire una scuola democratica attraverso lo *whole-school approach* » 40
2.1. La scuola come ambiente democratico di apprendimento » 40
2.1.1. Contesti e ambienti per l'apprendimento civico 41
2.1.2. Verso un'idea di scuola democratica 42
2.2. Lo *whole-school approach* per una scuola democratica » 43
2.2.1. Processo di insegnamento-apprendimento e clima di classe per l'educazione civica e alla cittadinanza 44
2.2.2. La gestione e la cultura della scuola 46
2.2.3. Sostenere la partecipazione ai processi decisionali 48
2.2.4. La cooperazione con la comunità locale 49
2.3. L'educazione civica e alla cittadinanza come area di progetto » 51
2.4. Lo *whole-school approach* in Portogallo e in Italia: accenni normativi » 52

3. La dirigenza scolastica come guida educativa per una scuola democratica » 54
3.1. La guida educativa nella scuola » 55
3.1.1. La guida pedagogica del dirigente scolastico 57
3.1.2. La dirigenza scolastica per la trasformazione 58
3.1.3. La guida distribuita come qualità della scuola 61
3.2. Lo stile progettuale del dirigente scolastico per una scuola democratica » 63
3.2.1. Gli stili progettuali 65
3.3. La guida della scuola in Portogallo e in Italia » 68
3.3.1. Il direttore nella normativa portoghese 68
3.3.2. Il dirigente scolastico nella normativa italiana 70

Parte seconda
La metodologia

4. Gli studi di caso multipli » 75
4.1. Il disegno di ricerca » 75
4.2. La scelta dei contesti scolastici » 77
4.2.1. I quattro istituti di Roma 78
4.2.2. I quattro istituti di Porto 79

5. Strumenti di rilevazione e analisi dei dati » 81
5.1. Il questionario per i docenti » 81

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

5.2. Le interviste semi-strutturate e i *focus group* » 85
5.2.1. Le interviste al dirigente scolastico, al direttore e al referente dell'educazione civica e alla cittadinanza 85
5.2.2. I focus group 86
5.3. Le rilevazioni di *follow up* » 88
5.4. Le analisi dei dati: procedure di codifica e *intercoder reliability* » 88
5.4.1. L'analisi tematica 89
5.4.2. Affidabilità tra codificatori e percentuale di accordo 91

Parte terza
Gli studi di caso

6. I profili delle scuole » 101
6.1. Educazione civica e *Cidadania* e *Desenvolvimento*: la declinazione delle normative nazionali nei contesti scolastici » 102
6.2. *Whole-school approach* e stile progettuale del dirigente scolastico: un'analisi tra casi » 109

7. Lo studio di caso nella scuola secondaria inferiore S-4 di Roma » 115
7.1. L'insegnamento dell'educazione civica e la cooperazione con il territorio » 116
7.1.1. Il curricolo di educazione civica e il Dipartimento 116
7.1.2. Le attività per l'educazione civica e la cooperazione con gli enti esterni 118
7.1.3. Un evento per riscoprire l'educazione civica come area di progetto 121
7.1.4. La valutazione dei progetti di istituto 123
7.1.5. Percezioni sulle aree di miglioramento per l'insegnamento dell'educazione civica 124
7.2. Clima di classe e collaborazione nell'insegnamento » 124
7.3. La gestione della scuola » 127
7.3.1. Partecipazione dei docenti a scuola 127
7.3.2. Processi decisionali 128
7.4. Verso un approccio *whole-school* per l'educazione civica e alla cittadinanza: il caso della S-4 » 131

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

8. Lo studio di caso nella scuola del terzo ciclo S-8 di Porto » 133
8.1. *Cidadania e Desenvolvimento* e la cooperazione con il territorio » 134
8.1.1. L'Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola 134
8.1.2. Il Piano di Innovazione Pedagogica 135
8.1.3. Le attività per Cidadania e Desenvolvimento e la cooperazione con gli enti esterni 138
8.1.4. La valutazione di istituto 141
8.1.5. Percezioni sulle aree di miglioramento per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza 141
8.2. Clima di classe e collaborazione nell'insegnamento » 142
8.3. La gestione della scuola » 144
8.3.1. Partecipazione dei docenti a scuola 144
8.3.2. I processi decisionali 146
8.4. Tra innovazione ed educazione alla cittadinanza: il caso della S-8 » 149

Conclusioni » 151

Riferimenti bibliografici » 155

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Premessa

di *Gabriella Agrusti*

Le democrazie contemporanee manifestano segnali di fragilità sempre più difficili da ignorare: in più di un contesto nazionale assistiamo ad una generalizzata riduzione della fiducia nelle istituzioni, ad evidenti disuguaglianze nella partecipazione alla vita della società, particolarmente nei giovani (Borhan, 2025), ad una pervasiva disinformazione che genera polarizzazioni acritiche. In questo quadro, una educazione civica e alla cittadinanza rinnovata nei presupposti teorici e nell'impianto generale costituisce una funzione essenziale nei sistemi educativi. Ancor più rilevante è comprendere le strategie, non esclusivamente didattiche, che possano tradurre operativamente tali presupposti all'interno dei sistemi scolastici.

Recenti revisioni sistematiche su questo tema (Jerome *et al*., 2024) indicano chiaramente come gli esiti dell'educazione civica e alla cittadinanza dipendano anche in larga parte dall'*ethos* complessivo della scuola, dalla qualità delle relazioni tra tutti gli attori coinvolti nel processo, oltre che dall'insegnamento formale. L'integrazione tra curricolo, didattica, *governance*, clima scolastico e rapporti con il territorio costituisce il fulcro dello *whole-school approach* per la costruzione di una scuola democratica, riconoscibile nella coerenza tra ciò che insegna e il suo stesso funzionamento. Il nucleo fondante per la trasformazione dell'educazione civica e alla cittadinanza è rappresentato dal passaggio, non nuovo eppure mai pienamente attuato, ad una democrazia esperita direttamente dai discenti nella quotidianità scolastica, e non più solo appresa sui manuali.

Questo volume affronta dunque una questione centrale, ossia l'esistenza di uno scarto tra il piano dell'enunciazione teorica e la sua effettiva realizzazione nelle scuole, e lo fa a partire da un *excursus* normativo per giungere allo studio di scuole in due realtà nazionali, l'Italia e il Portogallo, mostrando come tale divario assuma forme diverse; esso infatti può derivare sia dall'indeterminatezza dei dispositivi organizzativi, sia dal cortocircuito tra autonomia progettuale e centralizzazione decisionale. Negli spaccati offerti, corredati da un rigoroso apparato metodologico, la guida esercitata dal dirigente scolastico appare come una forma elevata di mediazione tra applicazione della norma e cultura

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

organizzativa. L'equilibrio richiesto alla dirigenza deve essere teso infatti ad evitare due rischi opposti, quello di una gestione puramente burocratico-verticale che limita l'iniziativa individuale e quello derivante da attività estemporanee, pure efficaci, ma realizzate esclusivamente grazie all'iniziativa e al carisma del singolo e dunque non strutturali.

L'orchestrazione di azioni congiunte a livello di istituto dovrebbe consentire agli studenti e alle studentesse di esperire e vivere la democrazia tutti i giorni a scuola, senza limitare l'apprendimento della cittadinanza al curricolo formale, e includendo invece anche la cura di snodi organizzativi o attività condotte nel territorio sul quale la scuola insiste. La scuola in tal modo potrebbe rappresentare appieno, su scala minore, un sistema sociale, un "microcosmo", nel quale gli studenti non siano più percepiti esclusivamente come destinatari dell'azione formativa, bensì venga riconosciuto loro lo spazio per una partecipazione ai processi decisionali che li riguardano direttamente (Damiani, 2026b).

Ciò è in linea con i risultati dell'unica indagine internazionale su larga scala sull'educazione civica e alla cittadinanza (Schulz *et al*., 2025) che mostra associazioni consistenti e coerenti nel tempo tra livelli di apprendimento in questo ambito e ambienti scolastici nei quali sia possibile per gli studenti e le studentesse esprimere opinioni minoritarie, discutere questioni controverse in un clima di apertura e rispetto reciproco.

Un ultimo punto vale la pena sottolineare, ossia il richiamo all'esigenza di distinguere la valutazione della competenza di cittadinanza dalla valutazione del comportamento degli studenti. Il volume mostra la strada per una più articolata agenda di ricerca, centrata sulla costruzione di strumenti multidimensionali che includano la prospettiva degli studenti e delle studentesse e consentano di monitorare quanto le innovazioni riescano a stabilizzarsi nella cultura organizzativa della scuola.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Introduzione

Perché un libro sull'educazione civica e alla cittadinanza? Già ne *La scuola e la società* (1899/1915), John Dewey rifiutava una visione puramente nozionistica dell'istruzione, riaffermando la necessità di trasformare ogni scuola in una "società embrionale", un microcosmo relazionale in cui l'apprendimento non avviene per accumulo di contenuti, ma attraverso esperienze di vita associata. Questa prospettiva risulta profondamente interconnessa con la natura dell'educazione civica e alla cittadinanza (ECC), la cui finalità è preparare i futuri cittadini alla partecipazione democratica nella società, unificando conoscenze, atteggiamenti e valori attraverso esperienze e interazioni significative nei contesti di apprendimento. La democrazia, del resto, non è un'eredità scontata, bensì un progetto da rinnovare ogni giorno, di cui l'educazione costituisce il principale presidio, poiché è attraverso l'esperienza formativa che le persone imparano a riconoscersi come parte di una comunità, a confrontarsi con punti di vista diversi, a costruire significati condivisi. Se la democrazia è, prima ancora che un contenuto da insegnare e apprendere, un modo di vivere (Dewey, 1916/1980), la scuola diventa allora il luogo in cui essa può essere coltivata e praticata. Tuttavia, proprio perché la democrazia ha bisogno di essere esperita per essere appresa, trasformare la scuola in un contesto in cui praticarla è stata riconosciuta come una delle sfide più impegnative nel rafforzamento dell'ECC (Kerr, 2003).

In questa prospettiva, il Consiglio d'Europa (2018b) ha individuato nello *whole-school approach* (WSA) l'orientamento organizzativo in grado di definire la scuola come comunità democratica, attraverso un cambiamento sistemico derivante dall'integrazione dei principi e dei valori della democrazia nel processo di insegnamento-apprendimento, nella gestione e nella cooperazione con il territorio. Nella scuola democratica, dunque, la cittadinanza non è soltanto oggetto di insegnamento, ma dimensione costitutiva dell'esperienza formativa, realizzata attraverso scelte consapevoli e pratiche condivise.

Adottare lo WSA per l'ECC implica una profonda riflessione sulla natura dell'organizzazione scolastica, sui valori a cui essa si ispira e sulle modalità attraverso le quali questi ultimi trovano attuazione nella quotidianità. In questo

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

processo emerge il ruolo della dirigenza scolastica. Già nel 2009 il Consiglio dell'Unione Europea aveva parlato di quest'ultima come fattore chiave nella costruzione di ambienti di insegnamento-apprendimento efficaci. Inoltre, studi più recenti condotti nell'ambito dello WSA hanno riconosciuto come una dirigenza poco attenta allo sviluppo di una scuola democratica comprometta la possibilità stessa di progettare spazi in cui esercitare la cittadinanza (Damiani, 2026a).

Nonostante l'attenzione posta a livello europeo sull'ECC e sulle modalità di realizzazione della stessa a scuola, l'analisi degli approcci adottati nei diversi Paesi rivela significative discrepanze tra le politiche educative perseguite e la loro concreta realizzazione nei sistemi scolastici (Losito, 2007), testimoniando come la traduzione operativa delle intenzioni del legislatore incontri spesso, nella realtà degli istituti, ostacoli di natura strutturale, culturale e professionale.

Per cercare di comprendere tale discrepanza, si è scelto di rivolgere l'attenzione ai sistemi scolastici di Portogallo e Italia. I due Paesi presentano, a uno sguardo superficiale, numerose affinità: entrambi si sono dotati di una Costituzione relativamente giovane, nata all'indomani di un periodo dittatoriale; entrambi sono membri dell'Unione Europea, impegnati a tradurre nel proprio ordinamento giuridico gli orientamenti da essa promossi; entrambi condividono una tradizione linguistica e culturale neolatina; infine, entrambi hanno sancito lo statuto al contempo trasversale e disciplinare dell'ECC – rispettivamente con la *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* del 2025 in Portogallo e con la Legge n. 92/2019 in Italia. Tale convergenza di intenti è accompagnata da assetti di gestione scolastica differenti. Se da un lato l'autonomia riconosciuta alle scuole italiane sostiene forme di partecipazione e collaborazione, il sistema portoghese si fonda su un modello di gestione incentrata sulla figura unica del direttore con piene responsabilità esecutive e decisionali. Dunque, osservare da vicino queste due realtà consente di comprendere come le scuole rielaborino le direttive centrali per rispondere alle esigenze dei contesti territoriali in cui operano.

Attraverso studi di caso multipli, il presente volume si propone di esplorare le pratiche di ECC nelle scuole portoghesi e italiane per comprendere come i principi normativi vengano tradotti in pratiche concrete, descrivendo il rapporto tra organizzazione scolastica, curricolare e stile progettuale di dirigenti scolastici e direttori[1] nella promozione di una scuola democratica.

Il testo si struttura in tre parti.

La prima, costituita da tre capitoli, traccia la cornice teorica di riferimento. Il primo capitolo ripercorre il percorso legislativo europeo che ha condotto alla definizione delle più recenti competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018), per poi delineare le caratteristiche dell'ECC nei Paesi europei con un approfondimento su Portogallo e Italia. Il secondo capitolo analizza le

[1] Nel presente volume, per ragioni di leggibilità e fluidità espositiva, sarà utilizzato il maschile sovraesteso, intendendolo come genere inclusivo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

componenti dello WSA, mentre il terzo si sofferma sulla funzione di guida educativa del dirigente scolastico, con particolare attenzione allo stile progettuale nell'organizzazione dell'istituto.

La seconda, strutturata in due capitoli, è dedicata alla metodologia della ricerca. Il quarto capitolo descrive gli studi di caso multipli condotti in otto scuole – quattro a Roma e quattro a Porto – mentre il quinto illustra la fase di rilevazione dei dati, con particolare attenzione agli strumenti e all'analisi tematica condotta.

La terza, infine, si sostanzia sulla presentazione dei risultati, articolandosi in tre capitoli. Dopo una sintesi introduttiva degli otto studi, l'attenzione si concentra su due casi emblematici, uno per ciascun Paese, selezionati per far emergere con maggiore profondità in che modo l'ECC possa arrivare a configurarsi come area progettuale all'interno dell'istituzione scolastica e in quale misura i principi propri dello WSA possano essere rintracciati e ricostruiti nelle dimensioni curricolari e organizzative delle scuole stesse, nella progettazione di ambienti di apprendimento per la cittadinanza.

L'ECC richiede dunque di costruire contesti in cui gli studenti possano fare esperienza di vita democratica attraverso relazioni autentiche e processi decisionali condivisi. È a partire da questa esigenza che il volume invita dirigenti scolastici, docenti, ricercatori e decisori politici a guardare la scuola come luogo di democrazia, ripensandone l'organizzazione e le pratiche attuate, in un'ottica di integrazione tra curricolo formale e apprendimento non formale nella realizzazione di esperienze di apprendimento finalizzate allo sviluppo della competenza di cittadinanza.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Parte prima
Il quadro teorico

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

1. La competenza di cittadinanza. Dal quadro europeo alle normative portoghese e italiana

1.1. Verso le competenze chiave per la cittadinanza

La caduta del Muro di Berlino e la conseguente nascita di nuove democrazie tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta hanno imposto, a livello internazionale, una riflessione profonda sul concetto stesso di cittadinanza e sul ruolo dell'istruzione nella sua promozione (Amadeo *et al.*, 2002). È in questo scenario di trasformazione geopolitica che l'Unione Europea ha progressivamente riconosciuto come strategica l'attenzione alle competenze necessarie affinché gli individui potessero agire come cittadini partecipi nelle società democratiche, avviando un percorso che avrebbe condotto, nel corso di circa un trentennio, alla definizione delle più recenti competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Consiglio del 2018).

1.1.1. Dal Libro Bianco di Delors alla Strategia di Lisbona (2000)

Fino agli anni Ottanta, i sistemi di istruzione di molti Paesi europei fondavano la propria azione sul primato della *conoscenza*. Tuttavia, quest'ultimo fu progressivamente messo in discussione. Divenne evidente che gli studenti, al termine del percorso di istruzione, faticavano a fronteggiare efficacemente le problematiche poste dalla società, rivelando l'incapacità della scuola di rispondere ai bisogni formativi del tempo. Già nel 1993, il Libro Bianco *Crescita, competitività, occupazione*, presentato dalla Commissione delle Comunità Europee sotto la guida di Jacques Delors, ne sottolineava l'inadeguatezza rispetto alle sfide connesse alla competitività nel medio-lungo periodo. Tale consapevolezza fu ulteriormente rafforzata dal rapporto UNESCO *Nell'educazione un tesoro*, curato dallo stesso Delors (1996/1997), che definì i quattro pilastri dell'apprendimento per tutto l'arco della vita – imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere – ponendo le basi per un ripensamento dei modelli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

educativi. Prese così forma un cambio di paradigma: dalla *scuola delle conoscenze* alla *scuola delle competenze*.

Con riferimento alla ricostruzione di Castoldi (2017), il costrutto di competenza si è originariamente sviluppato richiamando la prospettiva comportamentista, che lo concepiva come una prestazione osservabile dell'individuo, il cui livello di padronanza era espresso dalla somma delle sue componenti. L'autore rileva una successiva evoluzione di tale costrutto, inteso come risultato dell'interazione tra tre fattori: le *conoscenze*, basate sulle rappresentazioni del mondo che ciascuno di noi costruisce attraverso stimoli esterni e saperi codificati; le *abilità*, ossia schemi operativi che permettono alla persona di agire; le *disposizioni ad agire*, basate sugli atteggiamenti per affrontare la realtà esterna. La prospettiva comportamentista è stata in seguito superata dal lavoro di Le Boterf (2008), il quale concepiva la competenza non come semplice somma meccanica di parti distinte, ma come una combinazione sinergica di quelle stesse parti, che perdono le loro specificità originarie per formare una nuova struttura complessa. Questa associazione non è presentata da Le Boterf come procedura definita e uniformemente applicata, bensì come un processo probabilistico in cui le diverse componenti, interagendo tra loro e con l'ambiente, portano allo sviluppo delle competenze desiderate. Si approda così a una prospettiva socio-costruttivista: gli individui costruiscono attivamente il proprio apprendimento attraverso le esperienze e le interazioni con l'ambiente. In questo contesto, come un giardiniere non può far fiorire una pianta tirandola verso l'alto – riprendendo la metafora dell'autore – allo stesso modo un adulto non può costringere lo sviluppo di una competenza: il suo compito è quello di agire in modo indiretto, predisponendo e curando un "giardino" capace di massimizzare le probabilità di combinazione e fioritura delle risorse possedute dall'individuo (Le Boterf, 2008).

La crescente enfasi data al costrutto di competenza nel percorso educativo è testimoniata dall'attenzione rivolta in Europa alle competenze necessarie per esercitare la cittadinanza.

Uno dei primi documenti a incoraggiare una crescente attenzione allo sviluppo delle competenze è stato il *Life Skills Education in Schools*, redatto e pubblicato per la prima volta nel 1993 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, successivamente rivisto e ampliato nell'edizione del 1997[2], in cui si sottolinea il ruolo della scuola nella promozione del benessere degli adolescenti. Centrale in questo documento è il costrutto di *competenza psicosociale*, definita come:

> la capacità di una persona di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. È la capacità di mantenere uno stato di benessere mentale e fisico e di dimostrarlo con comportamenti adattivi e positivi nell'interazione con gli altri, la propria cultura e il proprio ambiente (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1997, p. 1).

[2] Il documento del 1997, intitolato *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, propone una versione aggiornata delle linee guida per sostenere l'integrazione dei Programmi per lo sviluppo delle abilità per la vita nei sistemi scolastici.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

La competenza psicosociale si declina in un insieme di abilità per la vita[3] che consentono all'individuo di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide quotidiane e che chiedono di essere esercitate in un ambiente di apprendimento favorevole. In questo contesto, la proposta di elaborare dei "Programmi per lo sviluppo delle abilità per la vita" segnò il definitivo punto di rottura con un'idea della funzione della scuola come semplice trasmissione di conoscenze codificate, sostenendo un percorso educativo finalizzato a fornire agli studenti gli strumenti necessari per agire in modo autonomo e responsabile.

Successivamente, l'OECD avviò il Progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*). Esso mirava a fornire un quadro di riferimento internazionale per la definizione delle competenze chiave necessarie sia ai bambini sia agli adulti per agire in modo responsabile e con successo in una moderna società democratica di fronte alle sfide presenti e future (Salganik *et al.*, 1999; ten Dam *et al.*, 2011). Comparve così l'idea di competenza come capacità di rispondere a richieste complesse attraverso la mobilitazione simultanea di una combinazione di abilità cognitive, pratiche, motivazione, conoscenze, atteggiamenti, valori, comportamenti ed emozioni per agire efficacemente nel contesto (Rychen e Salganik, 2003). In questo progetto, sono state individuate nove competenze chiave, raggruppate in tre categorie:

1. *usare gli strumenti in modo interattivo*, riferita alla capacità di utilizzare il linguaggio, le conoscenze e le nuove tecnologie per favorire le relazioni e lo sviluppo socioeconomico. Questa categoria include la capacità di utilizzare in modo interattivo il linguaggio, i simboli e i testi, le conoscenze e le informazioni, la tecnologia;
2. *interagire in gruppi eterogenei*, strettamente connessa alle precedenti, riferita alla capacità di collaborare e stabilire relazioni sociali. Questa categoria include la capacità di relazionarsi efficacemente con gli altri, di cooperare, di gestire e risolvere i conflitti;
3. *agire in modo autonomo*, riferita alla capacità di agire in un ambiente complesso e di sviluppare il proprio progetto di vita. Questa categoria include la capacità di agire nella prospettiva del quadro d'insieme, di elaborare e realizzare piani di vita e progetti personali, di affermare diritti, interessi, limiti e bisogni.

[3]Le dieci abilità per la vita (o *life skills*) identificate dall'OMS erano: la gestione del processo decisionale, la risoluzione dei problemi, il pensiero creativo, il pensiero critico, la comunicazione efficace, la capacità di gestire le relazioni interpersonali, la consapevolezza di sé, l'empatia, la gestione delle emozioni, la gestione dello stress. Nel 1999, queste abilità sono state definite come «personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive, universali» (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1999, p. 3).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Tali competenze chiave non devono, dunque, essere considerate separatamente, bensì nella loro interazione complessa e continua, che varia in relazione ai fattori contestuali e culturali che le mobilitano (Rychen e Salganik, 2003).

L'attenzione dell'OECD per le competenze è stata ulteriormente rafforzata con l'avvio, nel 1997, della prima indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), condotta in 32 Paesi con l'obiettivo di analizzare la capacità degli studenti di riflettere e applicare le proprie conoscenze a situazioni di vita reale, raccogliendo dati sull'alfabetizzazione dei quindicenni nella lettura, nella matematica e nelle scienze, secondo la prospettiva dell'apprendimento permanente (OECD, 2001).

L'attenzione all'apprendimento permanente negli anni successivi è stata rafforzata come condizione essenziale per l'esercizio della cittadinanza e l'occupabilità nella Strategia di Lisbona (Consiglio Europeo, 2000), adottata come manifesto dell'azione comunitaria in materia di istruzione (Allulli, 2010). Il documento mirava a promuovere il progresso economico basato sulla "società della conoscenza" attraverso lo sviluppo del capitale sociale, promuovendo nuove abilità di base soprattutto nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; riconosceva il ruolo primario dell'istruzione nelle politiche economiche e sociali, nonché l'importanza delle competenze per la coesione sociale, lo sviluppo economico e il benessere del cittadino (Halász e Michel, 2011). Sulla scia della Strategia di Lisbona, il progetto *Active Citizenship for Democracy* (Cittadinanza Attiva per la Democrazia), promosso dalla Commissione Europea in collaborazione con il Consiglio d'Europa, identificò le quattro dimensioni della cittadinanza, quali politica, sociale, culturale ed economica (Abs e Veldhuis, 2006).

La promozione dell'apprendimento permanente e il ruolo dell'istruzione nella crescita economica sono stati ulteriormente rafforzati nella Strategia Europa 2020 (Commissione Europea, 2010).

1.1.2. Dalle "competenze sociali e civiche" alla "competenza in materia di cittadinanza" nelle Raccomandazioni UE 2006-2018

Il quadro fin qui delineato ha trovato espressione nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Il documento si configurava come strumento di riferimento per i responsabili politici, i formatori e i datori di lavoro, con l'obiettivo di sostenere i discenti – quali cittadini di ogni età, dai giovani agli adulti, con particolare attenzione ai gruppi in condizione di svantaggio educativo – nella realizzazione e sviluppo personale di ciascuno, chiamato a possedere le competenze necessarie per inserirsi pienamente nel contesto socioculturale e affrontare le sfide quotidiane nella prospettiva di apprendimento permanente. Le competenze chiave sono state definite:

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Allegato, 2006, p. 13).

La Raccomandazione del 2006 ha enumerato otto competenze chiave per l'apprendimento permanente:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare ad imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Tali competenze sono considerate egualmente importanti e reciprocamente interconnesse. A livello scolastico, sebbene le prime tre richiamino specifiche aree disciplinari, le altre cinque sono trasversali e integrate differentemente nei curricoli europei (Halász e Michel, 2011).

Tra le competenze chiave trasversali, si ritrovano le competenze sociali e civiche, che

includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario (Allegato, 2006, p. 16).

Va notato che la competenza sociale differisce da quella civica. La prima si riferisce al raggiungimento del benessere bio-psico-sociale, a sua volta dipendente dall'instaurarsi di relazioni significative con gli altri basate sul rispetto, la fiducia, la partecipazione e la comprensione; la competenza civica, invece, dota l'individuo degli strumenti per partecipare alla vita della comunità e

si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, compreso il modo in cui essi sono espressi nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e come sono applicati dalle varie istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale (Allegato, 2006, p. 17).

La Raccomandazione del 2006 ha trovato una sua traduzione operativa e strutturale nel *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), adottato dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2008 e revisionato nel 2017. Se la Raccomandazione definiva "che cosa" la scuola dovesse promuovere, l'EQF ha fornito uno strumento e un lessico comuni ai sistemi di

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

istruzione dell'UE per poter comprendere cosa la persona conosce ed è in grado di fare, introducendo otto livelli di qualifiche con il relativo profilo di competenza, valorizzando i risultati formativi raggiunti (Castoldi, 2017).

Nel 2015, con il documento *New Vision for Education*, il World Economic Forum (WEF) ha avviato una significativa inversione di prospettiva: le competenze sociali e civiche, che nel 2006 apparivano quasi come il traguardo finale di un percorso di studi e prerequisito per il mondo del lavoro, sono state riclassificate come alfabetizzazioni fondamentali. Questo cambio di rotta è apparso fondamentale in una prospettiva di scuola democratica: lo sviluppo e l'esercizio delle competenze civiche non erano più unicamente la finalità della scuola, bensì la base necessaria su cui innestare lo sviluppo di competenze più complesse per il Ventunesimo secolo. Nello stesso anno, l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* ha collocato l'educazione alla cittadinanza, in particolare nella sua prospettiva globale, tra gli strumenti per favorire negli individui l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per lo sviluppo sostenibile (Obiettivo 4, target 4.7) (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015).

Tuttavia, nonostante l'attenzione posta a livello europeo alla definizione delle competenze chiave, il ciclo del 2015[4] dell'indagine OECD PISA ha messo in luce persistenti criticità nei livelli di competenze di base degli studenti (OECD, 2016), evidenziando la necessità di una revisione della Raccomandazione UE del 2006 capace di sostenere un cambiamento nei sistemi di istruzione. A conclusione del processo di consultazione avviato nel 2016, la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* ha riconosciuto come le trasformazioni di natura sociale ed economica in atto avessero ridefinito il fabbisogno di competenze necessarie per affrontare i processi di automazione e il progresso tecnologico. Tuttavia, la risposta a tali sfide non risiedeva nel solo potenziamento dell'insegnamento di materie specialistiche, bensì nello sviluppo delle competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili per garantire resilienza e capacità di adattamento al cambiamento.

È in questa direzione che la Raccomandazione del 2018 ha provveduto a rielaborare e arricchire la definizione di competenze chiave, descrivendole come:

[4] Nell'indagine OECD PISA 2015, è emerso che il 20% degli studenti non raggiungeva il livello 2 su 6 di competenza nelle scienze e il 20% degli studenti non raggiungeva il livello base di competenza nella lettura (OECD, 2016). Nell'Unione Europea sono stati riscontrati risultati inferiori rispetto all'indagine del 2012 (Commissione Europea, 2016a): la media dei cosiddetti *low achievers* (studenti con scarsi risultati) nelle scienze è stata del 20,6% (in PISA 2012 era circa il 16,6%); la media nella lettura è stata del 19,7% (in PISA 2012 era circa il 17,8%); la media dei *low achievers* in matematica è aumentata di circa lo 0,1% (22,2%) rispetto a PISA 2012 (22,1%). I più recenti risultati di PISA 2025 hanno evidenziato un ulteriore calo nelle prestazioni degli studenti a livello internazionale, con una diminuzione di 28 punti nella lettura e di 22 punti in matematica rispetto al ciclo del 2015 (OECD, 2026).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità (Allegato, 2018, p. 7).

Come appare dalla comparazione delle due definizioni di "competenze chiave" nelle Raccomandazioni UE, le evoluzioni terminologiche intercorse nell'arco di poco più di un decennio possono essere ricondotte a una profonda riflessione circa il ruolo del cittadino. In prima istanza, se nella Raccomandazione del 2006 il possesso delle competenze chiave era finalizzato alla realizzazione personale, alla cittadinanza attiva, all'inclusione sociale e all'occupazione, nel 2018 la definizione si integra di tre dimensioni inedite e fondamentali, quali il perseguimento di uno stile di vita sostenibile, la partecipazione a società pacifiche e la cura della salute – in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015). Parallelamente, si osserva un mutamento semantico di rilievo: il passaggio dall'occupazione (*employment*) all'occupabilità (*employability*), che sposta il baricentro dall'ottenimento di una posizione lavorativa alla capacità del soggetto di acquisire e mantenere un'occupazione, di adattarsi ai continui mutamenti del mercato del lavoro e di gestire con flessibilità le transizioni lavorative (Healy, 2023). Per ultimo, la Raccomandazione del 2018 riconosce la molteplicità dei contesti in cui si sviluppano ed esercitano le competenze chiave, comprendendo famiglia, vicinato e comunità.

Pur mantenendo invariato il numero delle competenze chiave, esse sono state ridefinite e riformulate prestando maggiore attenzione all'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti che le compongono e che meglio dotano il cittadino degli strumenti per rispondere efficacemente ai bisogni della società. Tali competenze sono:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Sebbene tutte contribuiscano alla formazione del cittadino e all'esercizio consapevole della cittadinanza, nel 2018 è stata introdotta la specifica *competenza in materia di cittadinanza*, estrapolandola dalle competenze sociali e civiche del 2006, la quale

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità (Allegato, 2018, p. 10).

Sebbene le Raccomandazioni del 2006 e del 2018 concordino sulla necessità di conoscere i fenomeni sociali e le istituzioni ai diversi livelli, il documento del 2018 opera un significativo ampliamento della prospettiva precedente. Nella versione del 2006, infatti, le competenze civiche apparivano ancora orientate a un profilo di cittadino inteso quasi come osservatore informato del sistema istituzionale. Al contrario, la competenza in materia di cittadinanza del 2018 pone al centro la dimensione dell'agire (*agency*), trasformando la conoscenza da fine ultimo a presupposto indispensabile per la partecipazione alla vita sociale. Inoltre, il cittadino non è più chiamato esclusivamente alla comprensione degli ordinamenti giuridici locali, nazionali ed europei, ma deve maturare una consapevolezza critica circa le sfide globali e i processi interconnessi della sostenibilità.

Alla base del percorso legislativo che ha condotto a quelle che oggi sono considerate le competenze chiave per l'apprendimento permanente, volte a favorire l'esercizio della cittadinanza, vi è la convinzione che esse non siano immutabili, ma richiedano di essere costantemente rimodulate in relazione al continuo processo di trasformazione della società (Losito, 2007).

1.1.3. La "competenza democratica" del Consiglio d'Europa

Il dibattito europeo sulle competenze necessarie per l'esercizio della cittadinanza ha visto anche il contributo del Consiglio d'Europa, il quale poggia sull'assunto che l'istruzione, dalla scuola fino all'università, debba assumere la preparazione alla vita democratica come una delle sue missioni fondamentali. Questa prospettiva affonda le radici nella Raccomandazione CM/Rec(2007)6, che immagina un percorso educativo orientato verso quattro obiettivi essenziali, volti a garantire l'autonomia della persona e la partecipazione nelle società moderne: la preparazione al mercato del lavoro; la formazione di cittadini attivi in seno a società democratiche; lo sviluppo personale; lo sviluppo e il consolidamento di una base di conoscenze ampia e avanzata (Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 2007).

Sulla scia del documento *Competenze per una cultura democratica: convivere in condizioni di parità in società democratiche culturalmente diverse* (2016) e in piena coerenza con la *Carta sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani* (2010), il Consiglio d'Europa ha pubblicato nel 2018 il *Quadro di Riferimento delle Competenze per una Cultura della Democrazia* (RFCDC, 2018a). Questo documento si propone come una risorsa operativa progettata per supportare le istituzioni educative nell'insegnamento, apprendimento

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

e valutazione delle competenze necessarie per una cultura della democrazia e il dialogo interculturale. Quello di "competenza" è uno dei fondamenti teorici del Quadro: essa viene definita come un processo dinamico centrato sulla mobilitazione e uso di valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze per rispondere efficacemente a una situazione che le sollecita. Essere "competenti" significa, quindi, attingere a un bagaglio di risorse per agire con efficacia.

Declinando questa definizione nella prospettiva specifica della democrazia, il Quadro descrive la *competenza democratica* come

> la capacità di mobilitare e utilizzare le risorse psicologiche pertinenti (ossia i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e/o le comprensioni) per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano nelle situazioni democratiche (RFCDC, 2018a, p. 32).

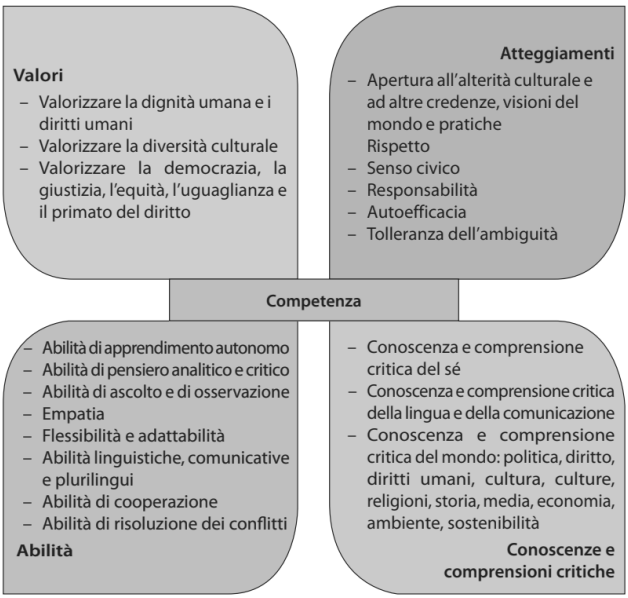

Fig. 1.1 - Le venti competenze per una cultura della democrazia (Consiglio d'Europa, 2018a, p. 38).

Per rendere questa definizione operativa, il Consiglio d'Europa aveva già proposto nel documento del 2016 una sistematizzazione delle risorse suddette, elaborando un sistema multidimensionale costituito da quelle che sono state definite "le venti competenze per una cultura democratica", articolate in quattro aree interdipendenti, quali valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze, il cui insieme è comunemente noto come "modello a farfalla" (fig. 1.1).

Si rende qui necessaria una chiarificazione terminologica. Il Consiglio d'Europa utilizza il termine "competenza" al singolare con l'accezione sopra definita,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

mentre ricorre al plurale "competenze" per indicare le specifiche risorse che la persona impiega nell'esercizio della competenza stessa. Se, dunque, la competenza democratica richiede l'attivazione simultanea o sequenziale degli insiemi di risorse collocati nelle quattro "ali della farfalla" per agire efficacemente in situazioni democratiche e interculturali (Consiglio d'Europa, 2018a), ne consegue che le conoscenze, gli atteggiamenti, i valori e le abilità ne formano le dimensioni costitutive.

L'applicazione del costrutto di competenza in campo educativo trova espressione nel già citato cambio di paradigma dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze, manifestato attraverso la riformulazione delle finalità da perseguire. La visione statica, analitica e astratta legata alla pura conoscenza – spesso decontestualizzata e riduzionistica – viene superata da una visione dinamica e situata propria delle competenze, orientata all'azione e a una prospettiva globale (Castoldi, 2017).

1.2. Dall'*educazione civica* all'*educazione civica e alla cittadinanza*

Fino alla fine degli anni Novanta, l'educazione civica ha dominato il dibattito pedagogico relativo alla formazione del cittadino. A testimonianza di ciò, l'indagine comparativa internazionale *Civic Education Study* (CIVED), condotta dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*[5] (IEA) nel 1999, faceva riferimento proprio a tale impostazione. Tuttavia, l'avvento del nuovo millennio ha segnato un punto di svolta, rendendo il costrutto di "educazione civica" progressivamente inadeguato di fronte ai profondi cambiamenti sociali legati, tra gli altri, alle questioni dell'identità nazionale, dell'appartenenza, della responsabilizzazione e delle sfide connesse ai diritti umani.

Per rispondere ai mutamenti socioculturali in atto in Europa e promuovere nuovi approcci pedagogici, nel 1997 il Consiglio d'Europa avviò il progetto *Education for Democratic Citizenship*, conclusosi con la Conferenza di Strasburgo del 19 luglio 2000. Il progetto mirava a rafforzare la consapevolezza della cittadinanza democratica e a rinnovare i processi educativi in una prospettiva di apprendimento permanente, facendo emergere come i valori democratici fossero divenuti il fulcro del processo di apprendimento (Dürr *et al.*, 2000). Nel quadro

[5] Già nel 1971, la IEA aveva condotto uno studio sull'educazione civica nell'ambito della cosiddetta "Six Subject Survey" (Torney *et al*., 1975; Amadeo *et al*., 2002). Avviata nel 1994, l'indagine CIVED mirava a raccogliere prove per riorganizzare i programmi di educazione civica in molti Paesi, in risposta agli eventi della fine del XX secolo (Torney-Purta *et al*., 2001). Nel 1999, circa 90.000 studenti quattordicenni provenienti da 28 Paesi hanno partecipato all'indagine. CIVED si è concentrata su tre ambiti connessi all'apprendimento a scuola e alle opportunità di partecipazione civica al di fuori della scuola (Schulz *et al.*, 2010): democrazia e cittadinanza; identità nazionale e relazioni internazionali; coesione sociale e diversità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

di tale progetto fu operata una profonda distinzione concettuale tra *educazione civica* ed *educazione alla cittadinanza democratica*, che testimoniava l'inadeguatezza della prima nel rispondere alle sfide sociali contemporanee. Secondo Dürr *et al.* (2000), infatti, i due approcci possono apparire convergenti solo laddove l'educazione civica venga intesa come strumento per formare giovani capaci di una partecipazione responsabile e consapevole, fondata sui valori universali della giustizia, dell'uguaglianza e del pluralismo; al contrario, le prospettive divergono qualora l'educazione civica venga interpretata esclusivamente come una trasmissione di nozioni finalizzate al senso di appartenenza istituzionale, trascurando fenomeni quali la disuguaglianza o l'esclusione sociale.

Le trasformazioni sociali derivanti dall'estensione della partecipazione nella società hanno quindi condotto a un progressivo cambio di prospettiva: dall'*educazione civica* all'*educazione civica e alla cittadinanza* (ECC). Il passaggio, non solo terminologico ma profondamente concettuale, richiama l'evoluzione dalle competenze civiche alla competenza in materia di cittadinanza nelle Raccomandazioni UE 2006-2018 e riflette un ampliamento degli orizzonti formativi. Se l'educazione civica si concentra sulle conoscenze e sulla comprensione dei meccanismi che regolano la vita pubblica, l'ECC integra tale sfera conoscitiva con le opportunità di partecipazione e di impegno nella società civica e civile (Schulz *et al*., 2010). Essa riunisce al suo interno, difatti, tre dimensioni complementari – conoscenza e comprensione, atteggiamenti e valori, impegno (Consiglio d'Europa, 2018a; Damiani, 2026b) – superando una concezione riduttiva centrata sulla sola trasmissione di contenuti. Si tratta, quindi, di sostenere non solo l'acquisizione di conoscenze su questioni civiche, ma di promuoverne l'utilizzo per comprendere e partecipare attivamente alla vita della società (Damiani, 2026b).

È qui opportuno precisare che quella adottata in questa sede è solo una delle molteplici denominazioni dell'ECC, poiché sia in letteratura che nelle prassi dei sistemi educativi permane una varietà di termini che designano quest'area.

Al centro dell'ECC vi è il rapporto tra individuo e società. Secondo Eurydice (2017), essa mira alla coesistenza armoniosa e allo sviluppo benefico delle persone e delle comunità in cui vivono, sostenendo gli studenti nel diventare cittadini attivi tanto a livello locale quanto a quello internazionale. In questo quadro, Lawy e Biesta (2006) distinguono due concezioni di "cittadinanza": la cittadinanza come *traguardo*, che si riferisce alle conoscenze e alle abilità che gli individui dovrebbero possedere per agire nella società; la cittadinanza come *pratica*, secondo cui i giovani imparano a essere cittadini attraverso la partecipazione alla comunità sociale e culturale di cui sono parte.

Per sostenere le scuole nel complesso compito di formazione di cittadini responsabili e consapevoli, Eurydice (2017) ha proposto una riorganizzazione delle competenze chiave europee e del Consiglio d'Europa in quattro macroaree, riconosciute come finalità dell'ECC, perseguite sia mediante l'insegnamento formale sia attraverso le esperienze vissute dentro e fuori la scuola:

1. interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri;

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2. sviluppare il pensiero critico;
3. agire in modo socialmente responsabile;
4. agire democraticamente.

Eurydice, quindi, sposta il baricentro dell'attenzione sull'agire del soggetto in formazione, evidenziando come la competenza di cittadinanza debba essere coltivata e sperimentata nei diversi contesti di apprendimento – formale, non formale e informale (Consiglio dell'Unione Europea, 2012)[6] – rendendo la scuola un autentico laboratorio di vita democratica.

Parlare di ECC non è un'operazione neutra; al contrario, si tratta di un ambito profondamente intriso di valori, in cui ogni scelta riflette una precisa visione antropologica e comunitaria. Interrogarsi su cosa e come promuovere la cittadinanza nelle scuole significa interrogarsi su quale tipo di cittadino ci si propone di formare e quali valori si intendono trasmettere alle generazioni future. Per questo, l'ECC è al contempo finalità del sistema di istruzione e area di insegnamento, ed è proprio questa duplice natura a costituirne insieme la ricchezza e l'ambiguità. Essa alimenta un ampio dibattito internazionale che oscilla tra la sua declinazione come disciplina dotata di propri contenuti e obiettivi e, allo stesso tempo, come area trasversale che tiene insieme curricolo ed esperienze vissute dentro e fuori la scuola. In questo senso, Damiani (2026b) la definisce «pilastro dell'istruzione […] e simultaneamente un'area "scomoda", spesso difficile da implementare nella pratica educativa» (p. VII, tradotto dalla scrivente).

A testimonianza di ciò, in Europa le politiche educative e l'integrazione dell'ECC nei curricoli scolastici variano significativamente da Paese a Paese. L'analisi condotta da Eurydice in 42 sistemi educativi nel 2017 e l'indagine comparativa internazionale *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) 2022[7] della IEA permettono di identificare le caratteristiche costitutive

[6] Sebbene la letteratura scientifica di settore e i documenti concernenti le politiche educative vedano questi tre concetti in costante evoluzione, in questa sede si è adottata la definizione del Consiglio dell'Unione Europea (2012). L'*apprendimento formale* avviene in contesti strutturati e organizzati, specificamente dedicati ad esso, e di norma porta a una qualifica (certificati o diplomi). L'*apprendimento non formale* è erogato mediante attività pianificate, con obiettivi e tempi dedicati, prevedendo una qualche forma di sostegno all'apprendimento (per esempio la relazione docente-studente); rientrano in esso la formazione sul luogo di lavoro e l'apprendimento strutturato online. L'*apprendimento informale* deriva dalle attività della vita quotidiana legate, per esempio, alla famiglia e al tempo libero e non prevede tempi, obiettivi e risorse dedicate.

[7] ICCS è l'unico studio internazionale dedicato all'ECC. Il campione dell'indagine IEA ICCS 2022 comprende circa 3.400 dirigenti scolastici, 40.000 insegnanti e 82.000 studenti frequentanti l'ottavo grado di scolarità. I Paesi partecipanti sono: Bulgaria, Brasile, Taipei Cinese, Colombia, Cipro, Danimarca, Estonia, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Romania, Serbia, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Svezia; a questi si aggiungono due Länder tedeschi come entità di *benchmarking*, quali Renania Settentrionale-Vestfalia e Schleswig-Holstein (Schulz *et al*., 2025).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

di questa area nelle nazioni monitorate, mettendo in luce approcci, obiettivi, formazione docente e pratiche valutative. Data l'ampiezza dell'impianto teorico e dei risultati, la trattazione che segue non ha pretesa di esaustività, ma intende offrire una lettura integrata dei principali orientamenti emersi nei due studi.

1.2.1. Approcci e contenuti

Nei sistemi educativi europei prevalgono tre approcci all'ECC (Eurydice, 2017):

1. come disciplina separata, dedicata specificamente alla cittadinanza, con obiettivi di apprendimento propri e un docente di riferimento;
2. come area integrata, in cui gli obiettivi di apprendimento sono inclusi in altre discipline (principalmente nelle scienze umane e sociali);
3. come area trasversale, che prevede contenuti di apprendimento presenti in tutte le discipline e responsabilità condivise tra tutti i docenti.

Oltre a questi tre approcci, ICCS 2022 ne identifica un quarto che vede l'ECC come attività extracurricolare (Schulz *et al*., 2025). Inoltre, nel ciclo precedente (2016) era stato individuato un quinto approccio, che la vedeva come il risultato dell'intera esperienza scolastica (Schulz *et al*., 2018).

Gli approcci descritti possono coesistere tanto all'interno di uno stesso Paese quanto in uno stesso istituto. Difatti, quello più diffuso nei sistemi educativi europei è stato la combinazione tra area integrata e trasversale; al contrario, la scelta di istituire una materia a sé stante è apparsa meno frequente, talvolta persino limitata a una disciplina opzionale (Eurydice, 2017; Schulz *et al*., 2025).

Nella scuola primaria della maggior parte dei Paesi europei, l'ECC è affidata principalmente ai docenti prevalenti, qualificati per l'insegnamento di tutte le discipline. Nella scuola secondaria, la responsabilità dell'insegnamento varia in funzione dell'approccio adottato: nei Paesi in cui è trattata come area trasversale, l'ECC è di competenza di tutto il corpo docente, mentre nei contesti in cui assume lo statuto di materia separata o integrata, l'insegnamento è prevalentemente affidato ai docenti di area umanistica (Eurydice, 2017).

In termini di contenuti, la maggior parte dei Paesi europei ha delineato linee guida nazionali per definire le finalità generali dell'ECC, lasciando tuttavia un certo grado di autonomia alle scuole e agli insegnanti nella loro attuazione. Sebbene vi sia una sostanziale diffusa conformità per quanto concerne gli scopi generali – in linea con le indicazioni europee – il quadro appare più variegato sul piano dei contenuti: alcuni Paesi affiancano alla definizione delle finalità e degli obiettivi di apprendimento un'indicazione sui contenuti da affrontare, mentre altri lasciano alle scuole autonomia nella scelta e nell'organizzazione di questi ultimi (Eurydice, 2017). Nonostante tali differenze, l'analisi condotta da Eurydice ha permesso di identificare due punti di convergenza fondamentali tra i diversi

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Paesi: nella scuola primaria l'ECC mira prioritariamente a promuovere lo sviluppo personale e la qualità delle relazioni interpersonali, mentre nella scuola secondaria l'attenzione si sposta progressivamente verso il pensiero critico e l'agire democratico. In quasi tutti i curricoli sono inoltre presenti tematiche inerenti ai diritti umani, alla responsabilità individuale, alla partecipazione, alla democrazia e alle istituzioni politiche (Damiani, 2021).

1.2.2. Valutazione

La valutazione dell'ECC rappresenta una delle sfide più complesse per il corpo docente. Sebbene essa sia riconosciuta come area curricolare a tutti gli effetti, indipendentemente dall'approccio adottato, la sua natura multidimensionale ne rende difficile la valutazione. Mentre, difatti, le conoscenze vengono regolarmente valutate, gli atteggiamenti e le abilità trovano meno spazio nelle pratiche valutative (Eurydice, 2017).

Nella maggior parte dei sistemi educativi analizzati da Eurydice (2017), esistono linee di indirizzo relative ai metodi e agli strumenti di valutazione degli studenti, applicabili trasversalmente a tutte le discipline, mentre sono rari i casi in cui tali indicazioni riguardano specificamente l'ECC. In particolare, viene data maggiore attenzione alle prove scritte e alla valutazione basata su progetti, mentre vi sono meno indicazioni relative all'osservazione e al portfolio (Eurydice, 2017).

Riferendosi al ciclo 2016 dell'indagine ICCS, Damiani (2021) mette in luce come la maggior parte degli insegnanti prediliga prove scritte e orali, seguite dal lavoro per progetti e dall'osservazione, mentre la valutazione tra pari risulta meno praticata[8].

1.2.3. Formazione iniziale, pre-servizio e in servizio degli insegnanti

L'insegnamento dell'ECC passa attraverso la possibilità di offrire agli studenti opportunità di apprendimento dinamiche, che integrino l'apprendimento formale e non formale, la scuola e la comunità (Dürr *et al.*, 2000). Il Rapporto Eurydice (2017) evidenzia come le competenze dei docenti siano connesse a quattro aspetti dell'insegnamento dell'ECC, i quali, di conseguenza, dovrebbero essere promossi nei percorsi di sviluppo professionale:

[8] I dati sulle pratiche valutative degli insegnanti sono stati rilevati anche nel ciclo 2022 dell'indagine IEA ICCS, ma non sono stati pubblicati.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

1. conoscenza e comprensione, che includono l'insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che l'ECC si propone di sviluppare;
2. competenze metodologiche e di progettazione;
3. competenze sociali, connesse alla partecipazione in dibattiti e riflessioni, lo sviluppo del pensiero critico e il coinvolgimento nella vita scolastica e di comunità;
4. riflessione, valutazione e miglioramento, che richiedono ai docenti di riflettere sulla propria pratica didattica in materia di ECC, la quale evolve in relazione ai cambiamenti sociali.

Nella maggior parte dei Paesi europei, la formazione iniziale nel campo dell'ECC coinvolge principalmente gli insegnanti delle scienze umane e sociali, di lingua e letteratura, di religione ed etica e di altre discipline, mentre risulta meno diffusa per gli insegnanti di matematica e scienze e per gli insegnanti specializzati. In Italia, come in Lettonia, l'ECC non è prevista come componente obbligatoria dei programmi di formazione iniziale e/o pre-servizio dei docenti. Il quadro della formazione in servizio non si discosta in misura significativa da quello precedentemente illustrato: anche in questo caso, essa è rivolta principalmente ai docenti di scienze umane e sociali, di religione ed etica e di altre materie, mentre risulta meno frequente per gli insegnanti di matematica e scienze, di arte e degli insegnanti specializzati in ECC. In quattro Paesi (Croazia, Lettonia, Slovenia e Spagna) non è offerta alcuna formazione in servizio in ECC (Schulz *et al.*, 2025).

1.3. L'educazione civica e alla cittadinanza in Portogallo e in Italia

A partire dal quadro composito di approcci all'ECC in Europa illustrato precedentemente, è possibile procedere con un approfondimento dei contesti portoghese e italiano, all'interno dei quali si colloca la presente ricerca.

Entrambi i Paesi condividono una storia caratterizzata dalla transizione da regimi autoritari a ordinamenti democratici, che ha reso l'istruzione uno degli ambiti attraverso cui ricostruire una società ispirata ai principi della democrazia. Tale transizione si è tuttavia consumata in tempi, modalità e contesti molto diversi: in Italia, maturò a metà degli anni Quaranta, con la Resistenza e la caduta del Fascismo; in Portogallo si affermò trent'anni più tardi con la Rivoluzione dei Garofani, quando l'Italia era già nel pieno del boom economico.

Sul piano educativo, i due Paesi costituiscono esempi particolarmente significativi della tensione, già richiamata nel paragrafo precedente, che investe l'ECC in quanto finalità del sistema di istruzione e, al tempo stesso, insegnamento dotato di un proprio statuto disciplinare. Nel corso degli ultimi decenni essa è stata oggetto di un progressivo processo di ridefinizione, fino

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

all'emanazione delle più recenti normative (nel 2019 in Italia e nel 2025 in Portogallo), riflettendo, da un lato, le sollecitazioni provenienti dal dibattito pedagogico internazionale, dall'altro le specificità dei rispettivi contesti socioculturali.

I paragrafi che seguono si propongono di ripercorrere le principali tappe di questi percorsi normativi, con l'obiettivo di restituire una lettura organica dei quadri entro cui si inserisce l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza – nel caso portoghese – e dell'educazione civica – nel caso italiano.

1.3.1. L'educazione alla cittadinanza nella normativa portoghese

In Portogallo, l'educazione alla cittadinanza è stata profondamente influenzata da specifici eventi politici di portata sia nazionale che internazionale.

Sul versante interno, la caduta della dittatura di Salazar[9] con la Rivoluzione dei Garofani dell'aprile 1974 avviò una profonda trasformazione del sistema educativo, sostituendo la visione indottrinante e apolitica del regime con un modello democratico finalizzato a favorire l'accesso alla scuola e a promuovere l'emancipazione personale, civica e politica dei giovani (Ribeiro *et al.*, 2014). Tale processo prese avvio con l'emanazione della Legge n. 5/1973 – attuata dopo il 1974 – da parte del Ministro della Pubblica Istruzione Simão che estese l'istruzione obbligatoria, riformò l'istruzione superiore e potenziò la formazione degli insegnanti (Menezes, 2003).

Sul versante estero, l'integrazione del Portogallo nell'Unione Europea negli anni Novanta impresse un ulteriore impulso alla promozione di una cittadinanza democratica ed europea (Nogueira e Moreira, 2011; Ribeiro *et al.*, 2014).

Nonostante i primi sforzi politici volti ad adeguare il sistema educativo alla nuova realtà, una riforma effettiva dell'istruzione non si realizzò immediatamente. Le iniziative finalizzate alla promozione di una cittadinanza democratica, pur introdotte in una prima fase, furono abbandonate nel 1976 a causa della mancanza di un sostegno formale e delle preoccupazioni legate al rischio di indottrinamento ideologico (Menezes, 2003; Ribeiro *et al.*, 2014).

Cambiamenti significativi nelle politiche portoghesi si registrarono soltanto con l'approvazione della *Lei de Bases do Sistema Educativo* (legge quadro sul sistema educativo, L. 46/1986), che estese l'istruzione obbligatoria a nove anni con l'obiettivo di formare cittadini liberi, attivi e critici. A tal fine, la Legge introdusse l'*Área de formação pessoal e social* come nuova area curricolare

[9] António de Oliveira Salazar fu un economista e politico che guidò, a partire dal 1932, la dittatura autoritaria dell'*Estado Novo* in Portogallo, un regime privo di libertà civili e fondato sul partito unico. Dopo oltre quarant'anni, il regime crollò il 25 aprile 1974, in seguito al colpo di stato militare della Rivoluzione dei Garofani.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

incentrata sull'educazione ecologica, al consumo, familiare, sessuale, alla prevenzione degli incidenti, alla salute e alla partecipazione civica (Art. 47, comma 2). La sua introduzione generò un ampio dibattito pubblico circa il suo statuto, conteso tra chi ne auspicava la configurazione come materia curricolare autonoma, chi come alternativa all'educazione morale e religiosa e chi ne sosteneva la natura trasversale. Il Decreto-Legge n. 286/1989[10] delineò infine quattro approcci per la sua implementazione (Artt. 7-8): trasversale, con il contributo di tutte le componenti curricolari; multidisciplinare, con l'introduzione dell'*Área Escola*; disciplinare, con l'istituzione della materia *Desenvolvimento Pessoal e Social*; come completamento curricolare mediante attività svolte in orario scolastico. Tuttavia, la sua sperimentazione avviata nel 1991, rimase largamente inefficace e gli approcci trasversale e multidisciplinare si rivelarono scarsamente incisivi nella pratica quotidiana (Menezes, 2003).

I successivi sviluppi normativi riflettono con chiarezza il dibattito attorno alla natura dell'educazione alla cittadinanza, costantemente sospesa tra la sua configurazione come area trasversale e come disciplina autonoma. Questa tensione, come si vedrà, non troverà una risoluzione definitiva, traducendosi nel tempo in una coesistenza di approcci differenti.

Il processo partecipativo di revisione dell'istruzione di base, avviato nel 1996, pose al centro il rafforzamento della natura trasversale dell'educazione personale e sociale, la creazione di uno spazio curricolare dedicato, il potenziamento della formazione dei docenti e la ridefinizione di un'area progettuale multidisciplinare per l'educazione alla cittadinanza. Il Decreto-Legge n. 6/2001 consolidò tali orientamenti, incorporando l'educazione alla cittadinanza nel curricolo con approccio trasversale (Art. 3, lettera c) e fornendo un quadro strutturato per la sua attuazione; istituì, inoltre, *Formação Cívica* come nuova area curricolare non disciplinare, concependola come spazio per l'educazione alla cittadinanza.

> La *Formação Cívica*, quale spazio privilegiato per lo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza, mira allo sviluppo della coscienza civica degli alunni come elemento fondamentale nel processo di formazione di cittadini responsabili, critici, attivi e partecipi, attraverso, in particolare, lo scambio di esperienze vissute dagli alunni e la loro partecipazione, individuale e collettiva, alla vita della classe, della scuola e della comunità (Art. 5, lettera c, Decreto-Legge n. 6/2001, tradotto dalla scrivente).

Il decreto fu successivamente modificato prima dal Decreto-Legge n. 18/2011 e poi dal Decreto-Legge n. 50/2011, il quale introdusse *Formação Cívica* come disciplina per il decimo anno di scolarità con l'obiettivo di potenziare l'educazione alla cittadinanza, alla salute e alla sessualità. Con il Decreto-Legge n. 139/2012, infine, *Formação Cívica* perse il proprio statuto di strumento

[10] Si ricorda che nel sistema normativo portoghese, il decreto-legge è uno strumento normativo ordinario del Governo che, diversamente dal sistema italiano, non richiede conversione parlamentare.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

privilegiato per l'educazione alla cittadinanza, per essere ricondotta a un'area trasversale promossa in tutte le discipline nel rispetto dell'autonomia scolastica.

Contestualmente, nel biennio 2008-2009, il Portogallo avviò un processo di discussione collettiva per elaborare la *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* per il quinquennio 2010-2015 (Ordinanza n. 25931/2009), successivamente prorogata fino al dicembre 2016 (Ordinanza n. 9815/2015). Pur non pervenendo a una definizione compiuta di "educazione allo sviluppo", il documento ne identificò tre dimensioni fondamentali – pedagogica, etica, politica – finalizzate complessivamente alla promozione della cittadinanza globale mediante azioni di sensibilizzazione su questioni connesse allo sviluppo in un contesto di crescente interdipendenza (IPAD, 2010). Una valutazione condotta dall'Università di Porto nel 2016 evidenziò, tuttavia, la necessità di rafforzare il collegamento tra educazione allo sviluppo ed educazione alla cittadinanza globale (Dias e Hortas, 2020), conducendo all'elaborazione del *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* (2016), che identificava l'educazione allo sviluppo come componente dell'educazione alla cittadinanza, da attuare con approccio trasversale, non prescrittivo e flessibile in tutti i livelli di scolarità (Ministério da Educação & Camões, 2016).

Sulla base di tali fondamenta, nell'ambito delle priorità definite dal Programma del XXI Governo Costituzionale, fu elaborata la *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017), quale documento di riferimento per l'educazione alla cittadinanza da attuare a partire dall'anno scolastico 2017/2018. Il quadro normativo fu ulteriormente consolidato dal Decreto-Legge n. 55/2018 che, nel ridefinire il curricolo dell'istruzione di base e secondaria, individuò nell'ENEC la strategia volta allo sviluppo di competenze per una cultura della democrazia attraverso l'istituzione dell'insegnamento di *Cidadania e Desenvolvimento* (CeD, cittadinanza e sviluppo) (Art. 3, lettera g).

La ENEC definisce i contenuti che devono essere presenti nell'educazione alla cittadinanza realizzata nelle scuole nel rispetto della normativa vigente e dell'autonomia scolastica. Essi sono organizzati in tre gruppi con differenti implicazioni. Il primo gruppo, obbligatorio per tutti i livelli di istruzione, include i diritti umani, la parità di genere, l'interculturalità, lo sviluppo sostenibile, l'educazione ambientale e l'educazione alla salute. Il secondo gruppo, previsto per almeno due cicli dell'istruzione di base, comprende la sessualità, i media, la partecipazione democratica e le istituzioni, l'educazione finanziaria e la sicurezza stradale. Il terzo gruppo, facoltativo per ogni anno scolastico, include l'imprenditorialità, il lavoro, la sicurezza, la pace, la difesa, il benessere animale e il volontariato (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2017).

Sulla base degli indirizzi nazionali, ciascuna scuola formula la propria *Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola* (EECE) in relazione alle specifiche esigenze del proprio contesto educativo e territoriale.

L'ENEC individua tre approcci complementari per l'educazione alla cittadinanza (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2017):

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

- nella scuola dell'infanzia (3-5 anni) e nel primo ciclo dell'istruzione di base (classi dal primo al quarto grado), essa è promossa come insegnamento trasversale, affidato agli insegnanti di classe, in linea con gli ambiti e le competenze stabilite dall'EECE;
- nel secondo (classi di grado quinto e sesto) e nel terzo ciclo dell'istruzione di base (classi dal settimo al nono grado), si configura, invece, come disciplina autonoma (CeD) con un insegnante responsabile, in raccordo con le scelte del Consiglio di classe.
- nell'istruzione secondaria (classi dal decimo al dodicesimo grado), è sviluppata come componente curricolare con approccio trasversale.

Pur mantenendo il proprio statuto di disciplina autonoma nei cicli intermedi, l'ENEC sottolinea l'importanza del lavoro interdisciplinare tra i docenti, valorizzando il ruolo dell'autonomia e della flessibilità curricolare nel sostenere tale collaborazione. Inoltre, in conformità all'Ordinanza n. 5908/2017, essa è integrata nelle scienze umane e sociali per l'istruzione di base e secondaria.

Il 29 agosto 2025 la Risoluzione del Consiglio dei Ministri n. 127/2025, ha approvato la nuova *Estratégia nacional de educação para a cidadania: Atualização e novos domínios* (ENEC 2025), che sostituisce la precedente – pur mantenendone l'impianto complessivo – e introduce elementi di novità (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025).

Sul piano della struttura tematica, la ENEC 2025 semplifica l'articolazione dei contenuti, organizzandoli in soli due gruppi. Il primo, obbligatorio per tutti gli anni di scolarità, comprende i diritti umani, la democrazia e le istituzioni politiche, lo sviluppo sostenibile e l'alfabetizzazione finanziaria e l'imprenditorialità. Il secondo, obbligatorio per almeno un anno di scolarità in ciascuno dei tre periodi scolastici, include la salute, il rischio e la sicurezza stradale, il pluralismo e la diversità culturale e i media. Vengono inoltre introdotte tematiche assenti o marginali nella precedente versione, tra cui l'intelligenza artificiale, la disinformazione, la cybersicurezza e la protezione dei dati personali, riflettendo in questo modo la stretta interconnessione tra l'educazione alla cittadinanza e le trasformazioni sociali.

Una novità di particolare rilievo riguarda il sistema di monitoraggio. Colmando una lacuna già segnalata in sede di valutazione della precedente *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, la ENEC 2025 affida esplicitamente il coordinamento del monitoraggio all'Istituto di Educazione, Qualità e Valutazione in raccordo con la Direzione Generale delle Statistiche dell'Istruzione e con l'Ispettorato Generale dell'Istruzione e della Scienza. Analogamente, la nuova Strategia dedica maggiore attenzione alla valutazione degli apprendimenti in CeD, precisando che essa deve avvenire in modo continuo e

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

sistematico, con strumenti diversificati, e i cui criteri devono essere definiti dal Consiglio pedagogico[11] prestando attenzione alla dimensione interdisciplinare.

Restano invece invariati alcuni elementi fondamentali dell'impianto originario: l'approccio organizzativo, il coinvolgimento attivo delle famiglie e della comunità locale, il ruolo dell'autonomia scolastica nella declinazione della Strategia attraverso l'EECE e l'articolazione di CeD come disciplina autonoma nel secondo e terzo ciclo dell'istruzione di base e come insegnamento trasversale negli altri livelli di scolarità.

1.3.2. L'educazione civica nella normativa italiana

Nel panorama italiano, l'analisi delle evoluzioni del quadro legislativo consente di cogliere elementi di comunanza e di potenziale conflittualità rispetto sia alle normative interne che alla prospettiva internazionale sull'ECC. L'elemento di maggiore discordanza emerge sul piano terminologico: se il panorama europeo e le Indicazioni Nazionali (dal 2007 al 2018) ricorrono all'espressione "educazione alla cittadinanza" nel riferirsi alle finalità del sistema di istruzione, nel percorso normativo che ha portato alla sua introduzione come disciplina si è (ri)affermata la denominazione di "educazione civica". Tale scarto terminologico non è tuttavia privo di implicazioni, facendo emergere nel percorso storico-normativo un'oscillazione costante tra trasversalità ricercata, da una parte, e statuto disciplinare autonomo, dall'altra.

Come è noto, il Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 13 giugno 1958 – firmato da Giovanni Gronchi su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro – introdusse l'insegnamento dell'educazione civica, intesa come espressione del rapporto tra la finalità educativa della scuola e la proiezione di ciascun individuo verso la vita sociale, giuridica e politica, nonché verso i principi su cui la comunità si fonda e si realizza (Allegato, d.p.r. 585/1958). Tale denominazione fu in seguito abbandonata dalla Riforma Moratti (L. 53/2003 e successivi decreti attuativi) che, nel riferirsi alla necessità di educare i giovani ai principi della convivenza civile, inserì l'educazione alla cittadinanza tra le "sei

[11] Il Consiglio pedagogico (*Conselho Pedagógico*) è l'organo preposto alla supervisione pedagogica e all'orientamento educativo del raggruppamento di scuole (*agrupamento de escolas*) o della scuola singola. È responsabile degli ambiti pedagogico-didattici, dell'orientamento e del monitoraggio degli studenti, nonché della formazione iniziale e continua del personale docente (Art. 31, Decreto-Legge n. 137/2012). Ogni scuola designa il proprio Consiglio pedagogico, che include obbligatoriamente i docenti coordinatori delle aree disciplinari ed è presieduto dal direttore. Il Consiglio pedagogico affianca il Consiglio generale (*Conselho Geral*), che è l'organo di governo strategico responsabile della definizione delle linee orientatrici dell'attività scolastica, garantendo la partecipazione e la rappresentanza dell'intera comunità educativa.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

educazioni"[12] (d.lgs. 59/2004); quest'ultima fu poi ridefinita e ricondotta nella disciplina di *Cittadinanza e Costituzione* (D.L. 137/2008, convertito in L. 169/2008) e collocata nell'area storico-geografica dal d.p.r. 89/2009.

Nonostante il suo statuto disciplinare, i documenti normativi dichiararono i suoi contenuti come trasversali, includendo in essi la legalità e la coesione sociale, il senso di comunità, i diritti umani, il dialogo interculturale, la tutela ambientale e lo sviluppo sostenibile, nella promozione delle competenze sociali e civiche, del rispetto di sé e degli altri, del pensiero critico, della gestione dei conflitti e della partecipazione. Tale duplice natura venne poi ribadita dalla Circolare Ministeriale n. 86/2010, che ha definito l'educazione alla cittadinanza un insegnamento dotato di contenuti e tempi propri, ma al contempo

> una risorsa straordinaria di trame trasversali generative di saperi, competenze, motivazioni, atteggiamenti, comportamenti, pratiche, azioni. Questo insegnamento si articola in una dimensione specifica integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale e in una dimensione educativa che attraversa e interconnette l'intero processo di insegnamento/apprendimento (CM 86/2010).

In parallelo a questo percorso disciplinare, le Indicazioni Nazionali del 2007, 2012 e 2018 scelgono di adottare la formula "educazione alla cittadinanza", sottolineando la stessa come finalità del sistema di istruzione e ponendo l'accento sulla dimensione dell'agire del soggetto in formazione.

Seguendo questa riflessione, la Legge n. 92/2019 si colloca come tentativo di ricomposizione della dicotomia tra area disciplinare e trasversale al curricolo, sebbene essa non sembri nascere solo con questa finalità. Il legislatore, reintroducendo l'educazione civica, pur con impostazione trasversale, ne forza l'insegnamento all'interno di 33 ore annuali ricavate dall'orario scolastico esistente (Art. 2) affidate in contitolarità al Consiglio di classe. In questo contesto, secondo Losito (2021), la scelta della trasversalità sembrerebbe dipesa in misura maggiore da vincoli organizzativi e di contesto – quali l'invarianza dell'organico, dei quadri orari e delle risorse disponibili – che da un'impostazione concettuale e metodologica chiaramente definita. Inoltre, in modo significativo, il legislatore ha inteso ripristinare la denominazione "educazione civica", nonostante gli scenari europei, come analizzato precedentemente, vedano il ricorso all'espressione "educazione alla cittadinanza" o "educazione civica e alla cittadinanza".

A seguito dell'entrata in vigore della Legge n. 92/2019, il 22 giugno 2020 sono state pubblicate le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (DM 35/2020), le quali forniscono un quadro teorico volto a esplicitare i principi della Legge individuando tre nuclei tematici fondamentali: la Costituzione, il diritto (nazionale e internazionale), la legalità e la solidarietà; lo sviluppo sostenibile, l'educazione ambientale, la conoscenza e la tutela del patrimonio e del territorio;

[12] Educazione alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, ambientale, alla salute, alimentare ed affettiva, successivamente semplificate nelle Indicazioni nazionali del 2007.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

e la cittadinanza digitale[13]. Nel 2024 sono state sostituite dalle nuove *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (DM 183/2024), che vedono invariati alcuni capisaldi del documento precedente (le tre aree tematiche, la contitolarità dell'insegnamento per un minimo di 33 ore annue, l'approccio trasversale ed esperienziale). Tuttavia, la loro introduzione è stata accompagnata da non poche perplessità da parte del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (da qui Consiglio). Per descriverle e definire le questioni legate alla loro emanazione, si fa riferimento al *Parere sullo schema di decreto ministeriale di adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, approvato dal Consiglio nella Seduta Plenaria n. 131 del 28 agosto 2024.

In primo luogo, l'assenza di un adeguato monitoraggio. L'Art. 4 del DM 35/2020 prevedeva di integrare le Linee Guida precedenti entro l'anno scolastico 2022/2023 con la definizione di traguardi di sviluppo delle competenze, obiettivi di apprendimento e risultati attesi, sulla base degli esiti di un processo di monitoraggio delle attività realizzate dalle scuole. Tale indagine fu avviata (si veda la Nota Prot. n. 16706 del 27 giugno 2022), ma i suoi risultati non sono mai stati resi pubblici, lasciando privo di fondamento empirico l'intero processo di revisione.

In secondo luogo, una revisione terminologica del secondo nucleo tematico – da "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio" a "Sviluppo economico e sostenibilità" – è stato giudicato non necessario e potenzialmente fuorviante. Sebbene tale nucleo possa accogliere la novità dell'educazione finanziaria e assicurativa e della pianificazione previdenziale, esso non deve estendersi a temi estranei alla Legge n. 92/2019, come lo sviluppo economico, la valorizzazione del lavoro e dell'iniziativa economica privata – talvolta in contrasto con lo sviluppo sostenibile.

Analoga questione terminologica interessa il primo nucleo tematico, la cui denominazione è stata ridotta da "Costituzione, diritto, legalità e solidarietà" a "Costituzione". Il Consiglio rileva come tale contrazione determini la perdita dei concetti di legalità e solidarietà, richiedendone il ripristino e raccomandando altresì l'inserimento di un riferimento esplicito all'educazione contro tutte le forme di discriminazione e di violenza di genere.

Per ultimo, sono state rilevate criticità in merito alla formulazione dei traguardi e degli obiettivi di apprendimento.

[13] L'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica ha comportato un aggiornamento del *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*. Al termine del primo ciclo, lo studente comprende l'importanza della cura di sé, della comunità e dell'ambiente; riconosce i principi di solidarietà, uguaglianza e diversità; comprende il funzionamento dello Stato e delle sue istituzioni; promuove lo sviluppo sostenibile e un uso consapevole delle risorse; rispetta la natura; utilizza i dispositivi digitali in modo sicuro; naviga in rete in modo responsabile e riconosce i rischi online (Allegato B, Legge n. 92/2019).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Nel paragrafo "*L'Educazione civica per il primo e per il secondo ciclo di istruzione: traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento*" si suggerisce di riformulare alcuni traguardi e obiettivi di apprendimento che non risultano tali. In particolare, alcuni traguardi si configurano come obiettivi/contenuti e alcuni obiettivi come contenuti, a volte anche molto specifici, o finalità e comportamenti (Parere, pp. 4-5).

Nonostante la mancata approvazione da parte del Consiglio e le richieste di revisioni del documento, le nuove Linee Guida sono entrate in vigore nell'anno scolastico 2024/2025.

L'analisi delle normative portoghese e italiana ha evidenziato come la tensione tra l'ECC come finalità del sistema di istruzione e al contempo ambito disciplinare attraversi, seppur con declinazioni diverse, entrambi i contesti nazionali. Nei due Paesi emerge la ricerca di equilibrio tra trasversalità e strutturazione disciplinare, perseguito intenzionalmente o determinatosi come esito di altre scelte, approdando a soluzioni normative che rischiano di tradursi nella pratica didattica quotidiana in una riduzione dell'ECC a un insieme di contenuti da trattare. Affinché essa possa realizzarsi è dunque necessario che la scuola ripensi se stessa come *scuola democratica* in cui esperire la cittadinanza nel modo in cui si organizza, si governa e si relaziona con il territorio.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2. Costruire una scuola democratica attraverso lo *whole-school approach*

2.1. La scuola come ambiente democratico di apprendimento

Come analizzato nel capitolo precedente, l'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) integra la dimensione conoscitiva dei meccanismi che regolano la vita pubblica con la partecipazione e l'impegno attivo (Schulz *et al.*, 2010), riflettendo la natura della competenza di cittadinanza così come definita dalla Raccomandazione UE del 2018. Nel rispetto di tale caratterizzazione, ridurre l'ECC alla mera istruzione formale non è sufficiente, in quanto essa richiede allo studente di esercitare valori e principi propri della cittadinanza in differenti contesti.

L'ECC è, in questo senso, pervasiva. Per questo, la scuola è chiamata a ripensarsi come ambiente democratico di apprendimento nel quale la cittadinanza non sia solo oggetto di insegnamento in classe, ma venga agita, ponendo in relazione il curricolo formale con le esperienze di apprendimento non formale, ossia quelle attività progettate e condotte al di fuori della didattica curricolare, capaci di offrire agli studenti occasioni di partecipazione ed esercizio della cittadinanza. Seguendo tale prospettiva, nella *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani* (2010) si legge che

> le prassi e le attività di insegnamento e apprendimento dovrebbero rispettare e promuovere i valori ed i principi che riguardano la democrazia e i diritti umani; in particolare, la *governance* degli istituti educativi, comprese le scuole, dovrebbe riflettere e promuovere i valori dei diritti umani e incoraggiare la responsabilizzazione e la partecipazione attiva degli allievi, del personale educativo e degli altri portatori di interesse, compresi i genitori (Sezione II, lettera e).

Educare alla cittadinanza richiede, dunque, che sia le pratiche didattiche sia la gestione dell'istituto siano espressione dei principi democratici che si intende trasmettere. È a partire da questa duplice prospettiva che diventa necessario interrogarsi sui contesti di apprendimento per la cittadinanza e sulle modalità attraverso cui tale processo può realizzarsi.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2.1.1. Contesti e ambienti per l'apprendimento civico

L'*apprendimento civico* è influenzato da fattori interni ed esterni alla scuola. Le indagini IEA (Torney-Purta *et al.*, 2001; Schulz *et al*., 2010; 2018; 2025) hanno messo in luce come esso – nelle sue componenti, ossia le conoscenze, gli atteggiamenti e l'impegno civico – sia plasmato da un insieme di contesti e di "agenti" di socializzazione con cui l'individuo interagisce (Torney-Purta *et al.*, 2001). Nelle suddette indagini, tali contesti sono articolati in quattro livelli: la comunità più ampia, includendo le caratteristiche del sistema educativo nazionale; la scuola e la classe; la famiglia e il gruppo di pari; l'individuo, con le proprie caratteristiche. Nel processo di apprendimento, ciascuna variabile contestuale può agire sia come antecedente sia come processo, ossia come condizione connessa alle modalità attraverso cui l'apprendimento civico si realizza (Schulz *et al.*, 2023).

Concentrando l'attenzione sui contesti di scuola e di classe, che includono variabili connesse al processo di insegnamento-apprendimento, alla cultura e all'ambiente scolastico, emerge come la possibilità offerta agli studenti di sperimentare comportamenti ispirati da principi democratici sostenga l'apprendimento civico. Progettare un *ambiente democratico di apprendimento*, tanto a livello classe quanto a livello scuola, costituisce pertanto una condizione fondamentale per il suo sviluppo (Schulz *et al*., 2023).

Il concetto di "ambiente di apprendimento" risale agli anni Trenta del Novecento (Goh e Fraser, 1998) e per lungo tempo nella letteratura scientifica si è riferito prevalentemente all'ambiente-classe. Da questa tradizione derivarono la concettualizzazione della stessa come sistema sociale peculiare di Getzels e Thelen (1960), la teoria della congruenza persona-ambiente di Stern (1970) e la prospettiva ecologica proposta da Doyle (1979). Nel corso del tempo, il concetto di ambiente di apprendimento si è progressivamente ampliato per superare la dimensione meramente spaziale, abbracciando una molteplicità di contesti e comunità in cui l'apprendimento può avere luogo (Manninen, 2011). Una definizione più recente che restituisce la complessità e la natura multidimensionale dell'ambiente di apprendimento è quella proposta da Barber *et al.* (2021), che lo descrivono come il contesto psicologico, sociale, fisico e pedagogico nel quale avviene l'apprendimento e che esercita effetti sugli atteggiamenti e sui risultati degli studenti.

Da questi tentativi di concettualizzazione emerge chiaramente come l'ambiente di apprendimento trascenda la mera dimensione spaziale per configurarsi come costruzione sociale dinamica: esso forma una rete interattiva favorevole all'apprendimento (Manninen, 2011) e si trasforma in modo ricorsivo in risposta ai cambiamenti negli individui che ne fanno parte (Freedman *et al.*, 2016), i quali a loro volta evolvono in un rapporto di reciproca influenza.

In tale prospettiva, parlare di scuola come ambiente democratico di apprendimento significa definire il contesto fisico, psicologico, pedagogico e sociale all'interno del quale sviluppare ed esercitare la competenza di cittadinanza (Damiani *et al.*, 2024).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2.1.2. Verso un'idea di scuola democratica

Se da un lato l'istituzione scolastica è chiamata a educare alla cittadinanza contribuendo in questo modo allo sviluppo di società democratiche, dall'altra deve essa stessa connotarsi come scuola democratica al fine di perseguire tali finalità (Ferrero, 2022), rendendo la democrazia al contempo messaggio e mezzo di apprendimento (Damiani, 2026b).

In letteratura non vi è una definizione univoca di scuola democratica, riflettendo la natura dinamica della democrazia stessa che evolve e si differenzia in relazione agli individui che la compongono (Brunker, 2025). Nonostante questo, le ricerche evidenziano una duplice caratterizzazione delle scuole democratiche: la visione degli studenti come co-responsabili del proprio apprendimento; il coinvolgimento della comunità scolastica nei processi decisionali (Solhaug, 2018).

Pur ribadendo l'assenza di una definizione condivisa di scuola democratica, lo studio condotto da Korkmaz e Erden (2014), che ha visto l'utilizzo della tecnica Delphi con il coinvolgimento di esperti, ha permesso di individuarne alcune caratteristiche. Gli studiosi ne hanno delineato un profilo articolato, intendendola come comunità nella quale tutti i membri godono di uguali diritti e partecipano ai processi decisionali; è orientata da principi di apertura, trasparenza, rispetto reciproco, responsabilità, collaborazione, flessibilità e antidiscriminazione; sostiene una progettazione curricolare centrata sul discente; contribuisce allo sviluppo non solo della comunità scolastica, ma anche della società nel suo complesso.

Ulteriori contributi sulla scuola come ambiente democratico di apprendimento hanno messo in luce che in tali contesti gli studenti, sperimentando relazioni e comportamenti fondati sull'apertura, sul rispetto reciproco e della diversità, possono esercitare la propria autonomia, esprimere le proprie prospettive personali e sviluppare un senso di autoefficacia (Flanagan, 2013; Nieuwelink *et al.*, 2016; Maurissen *et al.*, 2018; Schulz *et al.*, 2023).

La scuola diviene in questo modo un sistema di apprendistato secondario (ten Dam *et al.*, 2011), nel quale coltivare atteggiamenti e disposizioni all'impegno civico (Torney-Purta *et al.*, 2001; Schulz *et al.*, 2023).

Delineato il profilo della scuola democratica sul piano valoriale, è necessario comprendere come tale profilo possa trovare traduzione operativa nella pratica scolastica quotidiana. Questo passaggio richiede infatti di ripensare gli istituti nelle loro caratteristiche didattico-curricolari e organizzative, affinché queste, nel loro insieme, permettano di insegnare e apprendere la democrazia attraverso l'esperienza diretta della stessa. Tuttavia, secondo Kerr (2003) una delle sfide che un Paese si trova ad affrontare nell'implementazione dell'ECC attiene proprio alla dimensione trasformativa della scuola assunta come laboratorio di democrazia che, a tal fine, richiede di essere ripensata come organizzazione capace di promuove la partecipazione e l'impegno attraverso la condivisione delle responsabilità e il coinvolgimento dei propri membri, in particolare dei giovani.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2.2. Lo *whole-school approach* per una scuola democratica

Una chiave operativa volta a sostenere le istituzioni educative nel ripensarsi come contesti in cui esperire la cittadinanza è stata elaborata dal Consiglio d'Europa. Nel *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018b), il Consiglio individua nello *whole-school approach* (WSA) la modalità organizzativa attraverso la quale la democrazia viene insegnata e appresa mediante la pratica concreta della stessa. L'esperienza scolastica, nelle sue dimensioni didattiche, relazionali e organizzative, è così chiamata a costituirsi come espressione coerente e autentica dei valori che si propone di promuovere.

Lavis (2015, citato in Commissione Europea, 2016b) ha definito lo WSA come approccio integrale in una scuola strategicamente costruita per potenziare i comportamenti, l'apprendimento e il benessere degli studenti. Tale costruzione strategica richiede una profonda riflessione circa gli obiettivi educativi e le modalità per perseguirli, attraverso le quali sostenere un processo graduale di cambiamento nelle pratiche e nell'organizzazione tanto a livello di classe quanto a livello di scuola (Commissione Europea, 2016b; Damiani, 2021). Con riferimento alla visione ecologica dell'organizzazione scolastica (Brofenbrenner, 1994), lo WSA rappresenta attualmente la pratica più avanzata per l'attuazione di un'ECC trasversale, contribuendo a costruire un contesto in cui gli studenti possano indagare, comprendere e sperimentare comportamenti ispirati da principi democratici (Commissione Europea, 2016b; Eurydice, 2017; Consiglio d'Europa, 2018b; Schulz *et al.*, 2023).

Eurydice (2017) individua tre ordini di benefici derivanti dall'adozione dello WSA per la cittadinanza. In primo luogo, lo WSA apporta benefici alla comunità più ampia, in quanto favorisce l'integrazione della società civile nella vita scolastica, sostiene la transizione dalla scuola primaria a quella secondaria, promuove la costruzione di relazioni con il territorio al di fuori dell'aula, incoraggia l'impegno degli studenti e ne sviluppa il pensiero critico, anche in relazione a questioni controverse. In secondo luogo, con riferimento all'istituzione scolastica, tale approccio ne rafforza la dimensione comunitaria e sostiene lo sviluppo di comportamenti positivi, dell'impegno e della motivazione. In terzo luogo, per quanto riguarda gli studenti, lo WSA promuove la cooperazione e la partecipazione ai processi decisionali, contribuisce al consolidamento di un'immagine positiva di sé e dell'autostima, e consente loro di ricoprire un ruolo attivo a scuola.

Secondo il Consiglio d'Europa (2018b), la costruzione di una scuola democratica attraverso l'adozione dello WSA richiede che i suoi tre ambiti costitutivi – il processo di insegnamento-apprendimento, la gestione e la cultura della scuola, la cooperazione con la comunità locale – divengano espressione dei principi democratici e dei diritti umani. Tali aspetti non sono tra loro separati, bensì risultano mutuamente interconnessi, tanto che un cambiamento in una delle componenti si riflette necessariamente sulle altre.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

In questa prospettiva, parlare di approccio *whole-school* per l'educazione civica e alla cittadinanza significa interrogarsi sulla natura stessa della scuola come organizzazione: quali valori ne ispirano il funzionamento, quali criteri ne orientano le scelte e in che modo tali valori si traducono in pratiche concrete e quotidiane. Significa riflettere sulla qualità delle relazioni tra i suoi membri (dirigente scolastico, personale docente, non docente e studenti), poiché è in queste relazioni che la democrazia viene vissuta, ancor prima di essere insegnata. In questo quadro, il dirigente scolastico riveste un ruolo determinante in quanto è chiamato a creare le condizioni organizzative che consentono a docenti e studenti di operare in una scuola che si costituisce come comunità democratica di apprendimento e di crescita.

2.2.1. Processo di insegnamento-apprendimento e clima di classe per l'educazione civica e alla cittadinanza

Riprendendo quanto affermato da Veldhuis (1997), la democrazia necessita di essere appresa e mantenuta attraverso l'ECC che, mediante un processo di socializzazione, sostiene la formazione di cittadini partecipi capaci di contribuire alla vita democratica. Ciò pone in evidenza il ruolo delle istituzioni educative, insignite del complesso compito di sostenere lo sviluppo delle competenze richieste a tale finalità. In questa prospettiva, il processo di insegnamento-apprendimento si colloca al centro del continuo rinnovamento della democrazia: apprendendo a pensare criticamente, a partecipare alle discussioni e a comprendere punti di vista differenti, gli studenti vengono preparati ad assumere consapevolmente il ruolo di cittadini.

Ritornando al capitolo precedente, l'ECC è assunta nelle scuole mediante tre approcci: come area trasversale a tutte le discipline; come tema integrato in specifiche aree; come materia separata. Indipendentemente dall'approccio adottato, Eurydice (2017) individua sei caratteristiche che rende il processo di insegnamento-apprendimento per l'ECC efficace. Esso deve essere:

1. *attivo*, fondato sul coinvolgimento degli studenti attraverso l'esperienza diretta;
2. *interattivo*, attraverso dibattiti e discussioni che promuovano l'interazione con gli altri;
3. *pertinente*, ossia ancorato a questioni sociali rilevanti;
4. *critico*, a sostegno dell'analisi dei problemi e della formazione di opinioni;
5. *collaborativo*, per sostenere la relazione tra pari e la cooperazione con soggetti esterni;
6. *partecipativo*, a sostegno del ruolo centrale degli studenti nel proprio apprendimento.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Secondo il Consiglio d'Europa (2018b), il processo di insegnamento-apprendimento che caratterizza lo WSA sostiene l'adozione di metodologie didattiche attive e centrate sugli studenti, esperienze partecipative e cooperative, un apprendimento per problemi e la creazione di un clima di classe aperto alle discussioni. Per quanto concerne le metodologie didattiche, Losito (2021) evidenzia che il *service learning*, il dibattito, la classe capovolta (*flipped classroom*), le simulazioni, i giochi di ruolo e i compiti di realtà – declinati in funzione dei differenti livelli scolastici – permettono agli studenti di assumere un ruolo proattivo e partecipativo, attivando risorse cognitive e metacognitive, collaborando con i compagni e sviluppando un senso di responsabilità condivisa. In questo senso, un apprendimento esperienziale, caratterizzato dall'adozione di metodologie didattiche partecipative, la condivisione degli obiettivi di apprendimento, l'uso di procedure valutative trasparenti ed eque e la condivisione dei criteri utilizzati contribuiscono a sostenere lo sviluppo di conoscenze e abilità che nutrono l'impegno civico degli studenti (Damiani, 2025). Allo stesso modo, l'adozione di un approccio didattico centrato sugli studenti favorisce lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità del proprio apprendimento, offrendo loro la possibilità di compiere scelte consapevoli sui percorsi formativi e di coltivare i propri interessi all'interno di una cornice curricolare che ne orienta e sostiene il processo (Donohoo, 2016; Capperucci e Dodman, 2025).

Particolare attenzione deve essere prestata al clima di classe, che caratterizza l'ambiente di insegnamento-apprendimento in cui studenti e docenti interagiscono quotidianamente e che, per questa ragione, varia in funzione delle esperienze e delle credenze di coloro che ne fanno parte. Esso è caratterizzato dalle aspettative sull'apprendimento e sulle attività didattiche, dalla percezione di sicurezza derivante dalle relazioni interpersonali e dal gruppo, dal livello di partecipazione nelle attività della classe e dalle percezioni relative all'ambiente fisico (quali le risorse disponibili, le dimensioni e le condizioni dello spazio) (Damiani, 2026b). In una scuola democratica, tale clima si definisce come *clima di classe aperto*. Quest'ultimo, inteso come contesto sicuro e partecipativo in cui gli studenti possono discutere opinioni controverse, esprimere i propri punti di vista ed esplorare prospettive differenti, diviene canale privilegiato di partecipazione alla vita democratica (Homana *et al.*, 2006; Maurissen *et al.*, 2018). A tal proposito, le indagini IEA sull'educazione civica del 1971, la CIVED del 1999 e i cicli di ICCS (2009, 2016, 2022) hanno evidenziato un'associazione positiva tra la percezione di un clima di classe aperto alla discussione e le conoscenze civiche degli studenti (Torney *et al.*, 1975; Amadeo *et al.*, 2002; Schulz *et al*., 2010; Schulz *et al*., 2018; Schulz *et al.*, 2025).

Agrusti (2026) evidenzia che un clima positivo, caratteristico di un ambiente di classe democratico, può essere costruito mediante tre aspetti. Il primo riguarda un'efficace gestione del gruppo di studenti, che sostenga discussioni e scambi orientati alla cooperazione, alla definizione condivisa delle regole e al loro coinvolgimento nelle decisioni che li riguardano. Il secondo concerne la creazione di

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

un senso di comunità e la promozione della collaborazione tra studenti in contesti multiculturali, con particolare attenzione al benessere a scuola e alla gestione della diversità attraverso, per esempio, l'adozione di approcci didattici culturalmente responsivi. Il terzo riguarda l'uso della valutazione formativa e la gestione positiva dell'errore, finalizzate a costruire la relazione docente-studente e a rendere quest'ultimo consapevole e partecipe del proprio processo di apprendimento, in particolare mediante l'uso di feedback.

Particolare attenzione deve essere prestata infine alle attività extracurricolari, che ricoprono un ruolo rilevante nel processo di insegnamento-apprendimento per l'ECC. Diversi studi hanno messo in luce come la competenza di cittadinanza venga esercitata in misura maggiore proprio attraverso tali attività, piuttosto che attraverso il curricolo formale (Commissione Europea, 2006). Il volontariato e la realizzazione di progetti con la comunità – svolti principalmente in collaborazione con associazioni o enti territoriali – costituiscono infatti situazioni di apprendimento non formale e informale che promuovono una cittadinanza profondamente radicata nell'impegno sociale (Eurydice, 2017; Consiglio d'Europa, 2018b).

2.2.2. La gestione e la cultura della scuola

Nel contesto dello WSA, la gestione e la cultura scolastica sono riconosciute come componenti centrali.

La cultura scolastica, che comprende i valori e le norme che definiscono un'istituzione (Sweetland e Hoy, 2000), è un costrutto dinamico che si forma e si trasforma attraverso le relazioni e le esperienze collettive dei suoi membri. Essa permea ogni aspetto della vita scolastica e si manifesta nelle strutture organizzative, le pratiche quotidiane, le prassi routinarie che si consolidano nel tempo man mano che le persone lavorano insieme, affrontano problemi e producono risultati condivisi (Deal e Peterson, 2016).

Relativamente alla gestione democratica, la *Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* (2010) ha definito quest'ultima

> […] al contempo come un metodo a tutto tondo di *governance* auspicabile e benefica e un mezzo pratico per imparare e sperimentare la democrazia e il rispetto dei diritti umani (Allegato alla Raccomandazione CM/Rec(2010)7, p. 2).

In una scuola caratterizzata dall'approccio *whole-school*, la cultura scolastica rispecchia i principi democratici, traducendosi in pratiche gestionali partecipative che consentono di definire la struttura organizzativa come espressione di cittadinanza. Si può quindi parlare di circolo ricorsivo tra gestione e cultura della scuola, secondo cui una cultura orientata ai valori democratici genera forme gestionali e

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

organizzative coerenti con tali valori, le quali a loro volta contribuiscono a rafforzare e rinnovare la cultura dell'istituzione.

Nell'ambito di tale processo ricorsivo, oggetto di attenzione in letteratura è stata la dirigenza. Schein (2010) sottolinea il rapporto di reciproca implicazione tra quest'ultima e la cultura scolastica, poiché sono i dirigenti a dare avvio al processo di creazione culturale nel momento stesso in cui costituiscono e guidano l'organizzazione. In questa direzione, Wilson Heenan e colleghi (2023) hanno messo in luce come tale ruolo si esplichi attraverso la promozione della fiducia negli insegnanti e negli studenti, il sostegno a pratiche collaborative e la costruzione di un senso di appartenenza condiviso. Cucchiara *et al.* (2025) integrano e problematizzano tale visione, evidenziando come la cultura scolastica sia un fenomeno emergente e situato che non deriva unicamente dall'azione del vertice dirigenziale bensì sia il risultato di una negoziazione continua tra adulti e studenti, profondamente plasmata dal contesto locale e istituzionale in cui la scuola opera. Nello WSA, la gestione e la cultura della scuola si articolano in quattro elementi fondamentali: una dirigenza improntata sui principi democratici, sull'equità e sulle responsabilità individuali; processi decisionali partecipativi; coinvolgimento degli studenti nell'organizzazione della scuola; politiche, regole e procedure interne che promuovono inclusione e uguaglianza (Consiglio d'Europa, 2018b).

Processi decisionali partecipativi, il coinvolgimento della comunità scolastica e regole condivise si riflettono a loro volta sulla creazione di un clima scolastico positivo, che è manifestazione visibile della cultura della scuola (Schein, 2010). Il clima di scuola, determinato dall'interazione tra caratteristiche ambientali, contesto sociale e cultura dell'istituzione (Sweetland e Hoy, 2000; Damiani, 2025), è definito da Cohen e colleghi (2009) come la qualità e il carattere complessivo della vita scolastica: esso si fonda sulle esperienze che i membri della comunità maturano quotidianamente nell'istituzione e riflette le norme, i valori, gli obiettivi, le relazioni interpersonali, le pratiche di insegnamento-apprendimento e le strutture organizzative che la caratterizzano. Risultando dall'interconnessione di fattori differenti, il clima di scuola ha natura dinamica e può essere modificato anche in tempi brevi (Torney-Purta e Amadeo, 2011; Damiani, 2025) in risposta allo sviluppo e al cambiamento degli individui che ne fanno parte. Il clima scolastico si configura quindi come fenomeno collettivo che trascende la percezione del singolo e investe sfere della vita istituzionale, tra cui le relazioni, le pratiche didattiche e l'ambiente di apprendimento. Un clima positivo crea le condizioni affinché tutti i membri della comunità si sentano sicuri sul piano sociale, emotivo e fisico (Cohen *et al*., 2009), favorisce la collaborazione, alimenta la motivazione e sostiene lo sviluppo di una visione educativa condivisa (Day *et al.*, 2016).

Uno degli aspetti da attenzionare nell'analisi della cultura e della gestione della scuola è rappresentato dalle modalità decisionali che la caratterizzano, le quali si riflettono sul successo formativo, sulle esperienze di apprendimento degli studenti e sul clima scolastico (Kinchington, 2023).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2.2.3. Sostenere la partecipazione ai processi decisionali

Riflettere su come vengano prese le decisioni a scuola significa interrogarsi sulle relazioni all'interno della stessa e sulla collaborazione, sulle responsabilità condivise e sul grado di effettivo coinvolgimento di studenti, docenti, personale non docente e famiglie nella definizione delle scelte che li riguardano. In una scuola che adotta lo WSA, la logica decisionale dall'alto verso il basso lascia spazio a procedure partecipative che coinvolgono la comunità nella sua complessità e, in questa prospettiva condivisa, consentono di affrontare problemi complessi con maggiore efficacia, migliorare la qualità delle scelte e promuovere la motivazione dei docenti (Somech, 2010).

Con riferimento agli insegnanti, la loro partecipazione alle decisioni si declina su due piani distinti ma complementari (Bogler e Somech, 2005): quello di tipo tecnico-didattico, che riguarda le relazioni con gli studenti e l'attività di insegnamento; quello di tipo gestionale, che comprende le questioni organizzative connesse al funzionamento della scuola, all'allocazione delle risorse e alla cooperazione con il territorio. A questi, si aggiunge la dimensione dell'autonomia professionale, che consente ai docenti di agire tempestivamente nelle situazioni di classe (Skaalvik e Skaalvik, 2007) e che, secondo Lima (2012), svolge un ruolo cruciale nei processi di democratizzazione delle scuole, configurandosi come valore intrinseco della professione docente. In questo contesto, la partecipazione ai processi decisionali da parte del personale docente non produce effetti positivi solo sulla soddisfazione e sul benessere, ma anche sulla produttività, sull'innovazione e sui comportamenti di cittadinanza organizzativa, intesi come l'insieme di azioni volontarie che i suoi componenti mettono in atto al di là dei compiti formali nell'interesse dell'intera comunità (Bogler e Somech, 2005; Somech, 2010).

In una scuola democratica, la partecipazione ai processi decisionali non riguarda unicamente il corpo docente, bensì si estende agli studenti, al personale non docente, ai genitori e ai portatori di interesse esterni.

Rispetto agli studenti, il loro coinvolgimento nei processi decisionali contribuisce allo sviluppo della competenza di cittadinanza e della coscienza democratica (Holdsworth, 2000; Cook-Sather, 2002; Grion e Dettori, 2014). Sebbene non vi sia una definizione univoca e condivisa di partecipazione degli studenti alla vita scolastica, la letteratura ha elaborato nel corso degli ultimi decenni numerosi modelli volti ad analizzare le dimensioni e le caratteristiche della partecipazione studentesca (Hart, 1992), dalla concettualizzazione della partecipazione come fenomeno multidimensionale (Day *et al.*, 2000; Gal, 2017), fino alle prospettive ecologiche che ne esaminano i fattori di influenza (Perry-Hazan e Somech, 2023). In questo quadro, Mager e Nowak (2012), nella loro revisione sistematica, la identificano con il coinvolgimento ai processi decisionali, distinguendola nettamente dalla mera presenza ad attività proposte dall'esterno o dalle consultazioni occasionali, che non attribuiscono loro alcuna reale influenza sulle decisioni adottate. La scuola come organizzazione democratica si muove, difatti,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

verso possibilità concrete di rendere gli studenti co-responsabili nella gestione della stessa, riconoscendoli come cittadini portatori di diritti e doveri, promuovendo un coinvolgimento autentico che non si riduca a forme di pseudo-partecipazione (Consiglio d'Europa, 2018b) e superando in questo modo la prospettiva che li riduce ad adulti in divenire (Solhaug, 2018).

La partecipazione degli studenti può assumere una dimensione individuale – riferita al singolo alunno – oppure collettiva, coinvolgendo gruppi di studenti nella gestione di aspetti della vita scolastica (Sinclair, 2004). Lo studio di Mager e Nowak (2012) individua a tal proposito quattro modalità principali attraverso cui gli studenti possono esercitare un ruolo nei processi decisionali: attraverso organi collegiali, come il Consiglio degli studenti e il Consiglio di classe; mediante gruppi di lavoro temporanei costituiti per affrontare problemi specifici o progetti di miglioramento; attraverso la partecipazione alle decisioni in classe; attraverso il coinvolgimento nelle decisioni a livello di istituto.

Riconoscere agli studenti un ruolo partecipativo autentico significa, in ultima istanza, ridefinire potere e responsabilità attribuendo ai giovani non soltanto il diritto di essere ascoltati, ma anche quello di incidere concretamente sulle decisioni che li riguardano (Hart, 1992; Mager e Nowak, 2012; Damiani, 2025). In quanto portatori di un punto di vista unico sui processi didattici e organizzativi attuati, gli studenti rappresentano una risorsa trasformativa per il contesto scolastico e, nel momento in cui vengono riconosciuti come principali esperti del proprio percorso di apprendimento, la loro partecipazione diviene forza propulsiva per il rinnovamento dell'istituzione nel suo complesso (Shulruf *et al.*, 2008; Rudduck e Flutter, 2004 citato in Grion e Dettori, 2014; Pastori *et al.*, 2023).

Nella scuola democratica, quindi, la dimensione didattica e la dimensione organizzativa agiscono in sinergia divenendo entrambe espressione di cittadinanza. In tale quadro, la gestione della scuola non è il prodotto di uno sforzo individuale, bensì si struttura come fenomeno collettivo emergente dalle interazioni sociali all'interno dell'istituzione (Leithwood e Riehl, 2005; Park e Datnow, 2009).

2.2.4. La cooperazione con la comunità locale

Le istituzioni educative non sono luoghi isolati, bensì organizzazioni strettamente connesse ai territori in cui sono radicate. Le trasformazioni che investono queste ultime non possono essere ignorate, poiché si ripercuotono inevitabilmente sull'istituzione scolastica stessa (Palmieri e Palma, 2017). Per questo, la costruzione di una scuola democratica non può concentrarsi esclusivamente sui fattori interni alla scuola, isolandone le componenti dalle comunità di appartenenza, ma deve necessariamente considerare anche i fattori esterni (Torney-Purta *et al.*, 2001; Barber *et al*., 2021).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

In tale contesto, la comunità locale costituisce una fonte di apprendimento esperienziale (Boyer e Roth, 2005). La relazione scuola-comunità viene resa in termini operativi nel partenariato con le associazioni, il coinvolgimento dei genitori, le reti di scuole e i patti educativi territoriali (Auerbach, 2009; Auerbach, 2012; Consiglio d'Europa, 2018b). Queste iniziative arricchiscono il curricolo scolastico offrendo agli studenti opportunità concrete di partecipazione civica e impegno sociale.

La ricerca sul rapporto scuola-comunità si concentra sulla possibilità di generare negli studenti un senso di appartenenza, individuando nella collaborazione tra scuola, famiglia e servizi uno strumento privilegiato di sviluppo istituzionale (Galbraith *et al.*, 2025). L'istituzione viene così a configurarsi come una scuola-ponte in continuo dialogo con il territorio. In questa direzione, assumono importanza le istituzioni del terzo settore, in una prospettiva di presa in carico globale e condivisa della formazione della persona finalizzata a ridurre il divario tra l'apprendimento che avviene dentro e fuori la scuola. Tale transizione implica la promozione di politiche educative orientate alla creazione di relazioni significative con il territorio, sostenendo il coinvolgimento di attori e risorse provenienti da contesti istituzionali differenti, come musei, centri culturali e organizzazioni (Esteban-Guitart *et al.*, 2023). Seguendo tale prospettiva, la relazione tra le scuole e gli enti esterni può assumere forme differenti, dalla realizzazione di azioni congiunte e circoscritte fino alla costruzione di una più ampia alleanza durevole e sostenibile (Merino *et al.*, 2025).

Riprendendo la differenziazione operata da Engel *et al.* (2019), Merino e colleghi (2025) hanno evidenziato che le attività svolte in collaborazione con il territorio non si esauriscono nella dimensione dell'esperienza vissuta, distinguendola dall'*esperienza di apprendimento*. Quest'ultima non si limita alla partecipazione a un'attività, ma richiede un processo riflessivo che consenta agli studenti di ricostruire consapevolmente il senso di quanto sperimentato, elaborando significati, connettendo quanto appreso in contesti differenti e integrando nuove comprensioni con conoscenze, abilità e valori sviluppati nei differenti contesti di apprendimento (Merino *et al.*, 2025).

Una relazione di fondamentale importanza che la scuola è chiamata a coltivare è quella con le famiglie. La letteratura ha messo in luce come la relazione tra la scuola e la famiglia, nonché la partecipazione dei genitori alla vita scolastica, abbiano effetti indiretti sui risultati di apprendimento degli studenti: tramite tale collaborazione si agisce sui livelli di soddisfazione genitoriale, sul senso di autoefficacia degli stessi – in quanto sono portati a percepirsi capaci di sostenere l'educazione dei propri figli – con ricadute positive sul rendimento scolastico degli studenti (Murphy e Torre, 2014; Hampden-Thompson e Galindo, 2016). Dunque, il coinvolgimento dei genitori dall'organizzazione didattica alla gestione scolastica consente di instaurare un efficace patto di corresponsabilità educativa, realizzando una forma di apprendimento bidirezionale: mentre i genitori possono apprendere dalla scuola le modalità più efficaci per sostenere l'istruzione dei

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

figli, la scuola può acquisire una maggiore conoscenza degli studenti per mettere in atto un insegnamento-apprendimento individualizzato. Si sostiene in questo modo un'alleanza educativa autentica (Dusi, 2012).

In tale contesto, Torre e Murphy (2016), con riferimento alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica e al loro rapporto con i docenti, utilizzano l'espressione *community of parental engagement*, affermando così che i genitori sono «cittadini della comunità scolastica, non semplici turisti» (p. 206), pertanto è necessario coltivare relazioni positive, creando spazi di dialogo e confronto con i loro rappresentanti. Le scuole attuano il loro coinvolgimento primariamente attraverso gli organi collegiali (Stelmach, 2016).

Lo WSA sostiene pertanto un'ECC che si estende oltre le mura scolastiche, coinvolgendo la comunità e configurando la scuola come nodo di una rete educativa più ampia, in cui famiglia, territorio e istituzioni concorrono insieme alla formazione di cittadini consapevoli e partecipi.

2.3. L'educazione civica e alla cittadinanza come area di progetto

L'approccio trasversale all'ECC, sancito dalle normative nazionali ed europee e perseguito intrinsecamente dall'approccio *whole-school*, richiede un profondo ripensamento sul piano progettuale, al fine di chiarire il contributo che ciascuna area disciplinare può offrire allo sviluppo della competenza di cittadinanza, sostenendo una visione integrata del curricolo in cui conoscenze e abilità specialistiche di ciascuna contribuiscano a nutrire una cittadinanza agita nel contesto scolastico.

Realizzare autenticamente la trasversalità, tuttavia, è uno scopo tanto auspicato quanto difficile da perseguire nella pratica. In questo contesto, Losito (2021) mette in luce con chiarezza i rischi che si annidano nella sua implementazione, primo fra tutti l'ampiezza degli obiettivi riferiti all'ECC a fronte di un tempo limitato per poterli perseguire[1]. Per superare il rischio di ridurla a una mera trattazione in classe di contenuti selezionati dai curricoli disciplinari, è necessario riscoprire l'ECC come area di progetto, guidata da una progettazione intenzionale, aderente al contesto in cui si realizza, che prenda avvio dalla definizione di obiettivi coerenti con le competenze che ci si propone di sviluppare e che si realizzi con il contributo coordinato di tutte le discipline in collaborazione con le agenzie esterne (Losito, 2021). La progettazione stessa, in questa prospettiva, si configura come atto democratico (Milani, 2017): essa implica scelte e individuazione di priorità che non possono che scaturire da un confronto aperto

[1] Si ricorda che in Italia, emblematicamente, l'educazione civica è confinata a 33 ore annuali ricavate dal monte ore preesistente (Legge n. 92/2019).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

e plurale, per raccordarsi in una prospettiva educativa condivisa, espressione di un dialogo democratico tra i soggetti coinvolti.

La sola progettazione curricolare non è però ancora sufficiente. In linea con i principi dello WSA, affinché la democrazia diventi una realtà quotidiana, essa non può essere confinata all'insegnamento in aula, ma deve permeare l'istituzione scolastica nel suo complesso, trasformando la scuola in quella «comunità in miniatura, una società embrionale» auspicata da Dewey (1899/1915, p. 15). In questo senso, l'ECC dovrebbe costituirsi come progetto educativo, nonché dimensione costitutiva del "fare ed essere scuola", emergente dalle scelte organizzative, dalla cultura condivisa e dalle modalità di gestione partecipativa, alimentando così un senso di appartenenza tanto all'istituzione scolastica quanto alla comunità più ampia.

2.4. Lo *whole-school approach* in Portogallo e in Italia: accenni normativi

Sebbene lo WSA sia riconosciuto a livello internazionale come approccio organizzativo da adottare per promuovere la costruzione di una scuola democratica, la sua declinazione nelle normative nazionali differisce sensibilmente.

In Portogallo, la *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) del 2025 identifica la scuola come luogo privilegiato per la costruzione di una cultura della cittadinanza attiva, democratica e responsabile, affermando che educare alla cittadinanza costituisce una responsabilità collettiva che richiede il coinvolgimento di studenti, docenti, famiglie e comunità, permeando la didattica in classe, la cultura della scuola e il rapporto con il territorio. Analogamente, in Italia, la Legge n. 107/2015 individua tra gli obiettivi formativi prioritari lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica (art. 1, comma 7, lettera d) e sottolinea la valorizzazione della scuola come comunità attiva, aperta al territorio, capace di sviluppare relazioni con le famiglie e la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore (art. 1, comma 7, lettera m).

Tuttavia, i due contesti nazionali si differenziano in modo significativo per quanto concerne la promozione di un approccio *whole-school* per l'ECC. La normativa portoghese compie un passo ulteriore rispetto a quella italiana, individuando lo WSA come approccio organizzativo più adeguato a perseguire tale finalità, definendone le caratteristiche in relazione al proprio contesto. Nell'ENEC del 2017 si legge che, attraverso l'adozione di tale approccio organizzativo, l'educazione alla cittadinanza integrata a livello scolastico assume caratteristiche specifiche:

- scaturisce da pratiche consolidate piuttosto che da interventi episodici;
- si connette con la comunità locale ed è integrata nel curricolo, nelle attività curricolari ed extracurricolari e nella vita quotidiana della scuola;

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

- si fonda su pratiche inclusive;
- si basa sullo sviluppo professionale continuo dei docenti;
- coinvolge gli studenti in metodologie didattiche attive, offrendo loro l'opportunità di sviluppare competenze;
- promuove la partecipazione della comunità;
- favorisce il benessere;
- include relazioni e collaborazioni con le famiglie e le comunità;
- si fonda sul monitoraggio e sulla valutazione scolastica (Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação, 2017).

Vale la pena qui segnalare che il riferimento esplicito allo WSA compare nell'ENEC del 2017 ma non nella versione del 2025, la quale, pur non ricorrendo a tale denominazione, ne mantiene nella sostanza i principi, continuando a sostenere la necessità di un approccio della scuola nel suo complesso all'educazione alla cittadinanza e riprendendo le caratteristiche della stessa sopra definite.

Al contrario, i documenti normativi italiani non fanno alcun riferimento allo WSA. Pur essendo possibile rintracciare nella Legge n. 92/2019 alcuni degli elementi costitutivi di tale approccio – con specifico riferimento alla collaborazione con le famiglie e con il territorio per la valorizzazione della trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica – la loro mancata riconduzione a un quadro organizzativo unitario e intenzionalmente orientato rappresenta un ulteriore elemento di difformità rispetto agli orientamenti europei e internazionali in materia di ECC.

La traduzione dei principi propri dello WSA in assetti organizzativi in raccordo con le normative nazionali richiede un'azione intenzionale strategicamente orientata. Le *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009 sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi di istituto* (Consiglio dell'Unione Europea, 2009) identificano nella dirigenza scolastica uno fra i fattori chiave per la creazione di un ambiente di insegnamento-apprendimento efficace, capace di mobilitare personale docente e non docente, studenti e genitori verso il raggiungimento di risultati condivisi. I dirigenti agiscono sui fattori a livello di sistema-scuola per sostenere processi di miglioramento continuo (Kilicoglu, 2018), definendo le caratteristiche organizzative, orientando la cultura istituzionale e alimentando un clima partecipativo indispensabile per fare della democrazia una pratica autenticamente vissuta.

Nella gestione democratica, caratterizzata da collaborazione e partecipazione di tutti i suoi membri (Bäckman e Trafford, 2007), la dirigenza scolastica, intesa come funzione di guida, non appare più prerogativa di un ruolo, ma qualità diffusa che permea l'intera organizzazione, divenendo elemento essenziale per armonizzare un sistema di gestione reso complesso dalle differenti anime che lo compongono.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

3. La dirigenza scolastica come guida educativa per una scuola democratica

Il presente capitolo è dedicato alla dirigenza scolastica e al suo ruolo nella costruzione di una scuola democratica. Prima di procedere, è opportuno soffermarsi su un chiarimento terminologico che ne orienta l'intera trattazione.

La traduzione dell'espressione inglese *leadership* presenta difficoltà note, tanto che il termine è entrato a far parte della terminologia di uso anche nella letteratura specialistica preferendolo a qualsiasi tentato corrispettivo italiano. A ciò si aggiunge una complessità di natura più profonda: in letteratura esistono tante definizioni di *leadership* quante sono le prospettive dalle quali il costrutto è stato indagato. Tale molteplicità definitoria non è un limite, bensì il riflesso della complessità che caratterizza il ruolo del capo di istituto, chiamato a confrontarsi con differenti riferimenti teorici in cui convivono dimensioni pedagogiche, organizzative, relazionali e valoriali (Barzanò, 2008).

Nonostante ciò, nel presente capitolo si è scelto di ricorrere all'espressione *guida educativa* per fare riferimento a tale costrutto, non per tentare di definirlo ma per cercare di restituirne con immediatezza la dimensione orientativa e relazionale, enfatizzando il carattere intenzionalmente formativo della funzione dirigenziale nel contesto scolastico.

La definizione di *leadership* elaborata da La Bella (2005) risulta in tal senso illuminante:

> la *leadership* consiste nella padronanza e nell'impegno sistematico di capacità, che tutti possono acquisire ma che pochi si impegnano ad imparare e ad utilizzare, che permettono di guidare un gruppo di persone verso il raggiungimento di obiettivi non conseguibili tramite i convenzionali metodi di comando e coordinamento gerarchico (La Bella, 2005, p. 4).

Il concetto di "guida" che emerge da tale definizione e che ricalca il verbo inglese *to lead* – intesa non come esercizio dell'autorità gerarchica, ma come capacità di orientare e accompagnare un gruppo verso obiettivi condivisi – costituisce il nucleo concettuale attorno al quale si sviluppa la seguente trattazione.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

La dirigenza scolastica, così considerata, ingloba per sua natura due dimensioni inscindibili: la funzione didattica, che attiene alla cura della qualità dei processi formativi e agli aspetti pedagogico-didattici ed educativo-relazionali; la funzione gestionale e amministrativa, che riguarda l'organizzazione e la gestione dell'istituzione scolastica nella sua complessità (De Luca, 2020). Con "guida educativa" si fa dunque riferimento alla capacità di indirizzo didattico-pedagogico e organizzativo esercitata dal dirigente scolastico al fine di sostenere la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e lo sviluppo della comunità scolastica nel suo complesso.

È proprio in questa duplice natura che si radica il ruolo della dirigenza come guida educativa nella creazione di una scuola democratica, nella quale l'ECC non sia solo insegnata attraverso processi di istruzione formale bensì esperita nelle modalità organizzativo-gestionali della scuola stessa, capaci di tradurre i principi dello WSA in pratiche concreti e coerenti.

3.1. La guida educativa nella scuola

Il tema della dirigenza scolastica come guida educativa deriva da un dibattito ampio e articolato che tenta di definirne (o ridefinirne) i contorni affrontandolo da prospettive molteplici e spesso divergenti. Barzanò (2008) ha spiegato come le differenze nelle concettualizzazioni derivino dalle diverse modalità di concepire la relazione tra individui e gruppi, e nelle modalità attraverso cui la capacità di indirizzo del dirigente si riflette nell'organizzazione.

Richiamando gli studi della ricerca psicologica e organizzativa, al centro di questo dibattito si colloca la separazione tra la visione del dirigente scolastico come guida pedagogica e del dirigente scolastico come *manager* dell'istituzione scolastica, trasferendo in quest'ultima modelli di lavoro aziendalistici. Le due funzioni sottese ai ruoli – la prima afferente prevalentemente alla dimensione legata ai processi di insegnamento, la seconda alle pratiche amministrative e gestionali – sono state a lungo concepite come distinte e talvolta contrapposte, alimentando una dicotomia che ha strutturato una buona parte del dibattito sul ruolo del capo di istituto.

A complicare ulteriormente il quadro, numerose ricerche nel panorama internazionale tendono a utilizzare i termini che denotano tali funzioni – in italiano, "direttore", "dirigente", "preside" – in modo intercambiabile, generando una confusione concettuale che ostacola la costruzione di un quadro teorico coerente. È proprio questa ambiguità terminologica e concettuale che ha spinto i ricercatori a rimettere in discussione la separazione tra dirigente-guida e dirigente-*manager*, a favore di una prospettiva unitaria che integri entrambe le dimensioni in un profilo professionale complesso, nel quale la capacità di orientare i processi educativi e quella di gestire l'organizzazione si alimentano e si sostengono reciprocamente (Scurati e Ceriani, 1995; Orsi, 2002; Barzanò, 2008).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

In questo contesto, Bolam (2003) ha messo in luce come nel campo educativo, con specifico riferimento alle funzioni svolte dal capo di istituto, non si possa prescindere né dalle competenze di guida pedagogica né da quelle di natura manageriale e gestionale, affermando la loro necessaria integrazione e coordinamento. Ne consegue che ridurre la figura del dirigente scolastico a una sola delle due dimensioni costitutive – pedagogica e gestionale – significherebbe adottare una prospettiva parziale, che coglie solo uno dei molteplici piani su cui si articola la funzione dirigenziale. Il dirigente scolastico, dunque, è una figura professionale unitaria e complessa, la cui efficacia dipende dall'integrazione dinamica di entrambe le dimensioni declinate in modo flessibile e consapevole in risposta alle specificità del contesto in cui si trova a operare. È precisamente da tale integrazione che prende forma la sua funzione di guida educativa.

> La *leadership* educativa è il processo che fa perno sulla responsabilità di elaborare le linee politiche dell'organizzazione e, quando necessario, la sua trasformazione; il *management* educativo è il processo che si riferisce alla funzione esecutiva volta ad applicare una politica condivisa; i *leader* hanno normalmente responsabilità di *management* (Bolam, 2003, p. 75, tradotto in Barzanò, 2008, p. 28).

La molteplicità dei modelli elaborati in letteratura per descrivere la funzione del dirigente scolastico testimonia la diversità di prospettive dalle quali il suo ruolo è stato osservato e interpretato nel corso del tempo. Alla fine del secolo scorso, Leithwood e Duke (1999) hanno tentato una sistematizzazione di tale pluralità, identificando le principali categorie concettuali entro cui i diversi modelli possono essere ricondotti[1]. Tra questi, quelli che hanno ricevuto maggiore attenzione da parte della ricerca sono il modello della guida pedagogica, incentrata sulla funzione del capo di istituto come promotore della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, e il modello della guida per la trasformazione, orientata alla costruzione di una visione condivisa e allo sviluppo delle capacità dell'istituzione di rinnovarsi nel tempo. Tuttavia, anche in questo caso, la separazione tra i due modelli è stata percepita come un limite e progressivamente superata, aprendo la strada a una prospettiva più ampia (Barzanò, 2008): quella della guida distribuita, in cui la funzione di indirizzo non è più prerogativa esclusiva di un'unica figura, bensì una qualità diffusa dell'organizzazione (Crow *et al.*, 2002), esercitata collettivamente dai suoi membri in funzione delle competenze, dei ruoli e dei contesti.

Nei paragrafi che seguono, i tre modelli verranno analizzati nelle loro caratteristiche fondamentali.

[1] Leithwood e Duke (1999) hanno individuato 20 modelli di guida educativa, raggruppati in sei categorie principali: la pedagogica; quella orientata alla trasformazione; la morale; la partecipativa; la manageriale; la contingente (Barzanò, 2008).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

3.1.1. La guida pedagogica del dirigente scolastico

Con guida pedagogica (*instructional leadership*) ci si riferisce al ruolo del dirigente scolastico nel sostenere il rendimento degli studenti, declinato nel coordinamento, controllo, supervisione e sviluppo del curricolo e dei processi di insegnamento-apprendimento a scuola (Hallinger, 2003).

La funzione pedagogica del dirigente scolastico ha iniziato ad affermarsi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (Ng, 2019), con l'elaborazione del modello *Far West Lab Principal Instructional Management*, proposto dal sociologo dell'educazione statunitense Bossert e colleghi (1982). Gli autori hanno concettualizzato la guida pedagogica del dirigente come esito di caratteristiche personali e vincoli contestuali, la cui influenza sull'apprendimento degli studenti si esercita indirettamente, attraverso l'azione mediata su organizzazione didattica e clima scolastico.

Pressocché contestualmente, Hallinger e Murphy (1985) elaborarono un modello di guida pedagogica del dirigente orientata verso tre funzioni fondamentali (Hallinger e Murphy, 1985; Hallinger, 2003; 2005): la definizione della missione perseguita; la strutturazione del piano dell'offerta formativa; la creazione di un clima di scuola positivo.

Come è noto, la missione della scuola è lo scopo fondamentale che orienta il lavoro dell'istituzione nel suo complesso (Slate *et al.*, 2008). In questo contesto, il dirigente è chiamato a delineare obiettivi chiari, orientati al successo degli studenti e condivisi con il personale, nonché a comunicarli attraverso modalità formali e informali (per esempio, con documenti programmatici, colloqui scuola-famiglia, assemblee) (Hallinger e Murphy, 1985). La definizione della missione scolastica non è però un atto esclusivo del dirigente, bensì un processo dinamico fondato sulla riflessione e sulla partecipazione di tutti i portatori di interesse (Huong *et al.*, 2025). Una missione condivisa garantisce la coerenza tra azioni, valori e credenze da parte del personale (Moraal *et al.*, 2024), prevenendo il rischio di disperdere energie in attività non allineate con gli obiettivi fondamentali della scuola (Odiorme, 1974) e promuovendo una collaborazione orientata alla costruzione di una comunità scolastica coesa.

La strutturazione del piano dell'offerta formativa attiene al ruolo del dirigente nel coordinare e supervisionare il curricolo e i processi di insegnamento in collaborazione con i docenti. Tale funzione si articola in tre compiti specifici: la supervisione dell'attuazione del curricolo nelle classi, fornendo ai docenti un feedback; il coordinamento del curricolo tra le discipline in relazione al grado scolastico; il monitoraggio dei risultati di apprendimento degli studenti che consenta di individuare precocemente possibili difficoltà per intervenire tempestivamente (Hallinger e Murphy, 1985).

Per ultimo, il dirigente è chiamato a promuovere un clima di scuola positivo per l'apprendimento. Tale funzione si realizza attraverso la tutela del tempo dedicato alla didattica, la percezione della presenza del dirigente a scuola, il

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

riconoscimento del lavoro del personale docente e la valorizzazione dei risultati degli studenti (Hallinger e Murphy, 1985). La guida pedagogica del dirigente e un clima scolastico positivo sostengono, inoltre, lo sviluppo professionale degli insegnanti, incoraggiando lo scambio e l'analisi sulle pratiche didattiche, anche mediante un monitoraggio sistematico e la restituzione di feedback. In questo modo, il dirigente promuove una cultura della collaborazione, creando le condizioni per un apprendimento professionale reciproco, fondato sulla condivisione delle esperienze (He *et al.*, 2024).

Nonostante il rilievo attribuito alla guida pedagogica del dirigente, tale modello non è esente da critiche in letteratura. In primo luogo, non tutti i capi di istituto potrebbero possedere le competenze didattiche e disciplinari necessarie per offrire un orientamento professionale significativo ai docenti, rendendo problematico il presupposto su cui si fonda il modello (Barzanò, 2008). In secondo luogo, una guida pedagogica centrata esclusivamente sulla figura del dirigente rischia di riprodurre una logica organizzativa verticale e autoritaria, in cui gli insegnanti ricoprono un ruolo sostanzialmente passivo (Marks e Printy, 2003; Barzanò, 2008; Kim e Lee, 2020).

Per rispondere alle criticità sollevate, Marks e Printy (2003) hanno proposto una prospettiva di guida pedagogica condivisa, in cui il dirigente non è l'unica figura di riferimento sul piano didattico, bensì condivide questo ruolo con i docenti, superando la logica della supervisione verticale. La scuola si configura così come comunità di apprendimento in cui dirigente e docenti riflettono insieme, si stimolano reciprocamente e producono cambiamenti positivi nelle pratiche didattiche. In questa prospettiva, emerge anche la funzione di guida dei docenti, intesa come capacità di orientamento esercitata dentro e fuori la classe al fine di sostenere l'apprendimento degli studenti (Katzenmeyer e Moller, 2009; Crowther *et al.*, 2009; Fernández Espinosa e López González, 2023). Una guida efficace del dirigente sostiene tale funzione incoraggiando la loro partecipazione ai processi decisionali, la condivisione delle responsabilità e la collaborazione nella gestione della scuola (OECD, 2020; Morini e Nencioni, 2022).

3.1.2. La dirigenza scolastica per la trasformazione

La dirigenza come orientamento alla trasformazione (Barzanò, 2008) ha assunto una crescente rilevanza nel contesto scolastico ed educativo alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso (Anjum, 2008). Leithwood (1993), pur riconoscendo il contributo del modello della guida pedagogica e la funzione del dirigente scolastico in tal senso, ne ha evidenziato l'inadeguatezza di fronte alle esigenze della dinamica trasformazione dei contesti scolastici, individuando alcune ragioni per cui la cosiddetta *transformational leadership*, descritta da Burns (1978), si configurerebbe come un approccio più adeguato:

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

1. l'incertezza intrinseca dei mezzi e dei fini della trasformazione, che richiede strategie basate sull'impegno, sulla motivazione e sulla costruzione progressiva di nuove pratiche piuttosto che sul controllo – tipico invece della guida pedagogica, centrata sulla supervisione diretta dell'insegnamento;
2. la natura dei cambiamenti richiesti (definiti "cambiamenti di secondo ordine"), che investono la cultura della scuola, le strutture e i significati condivisi e che richiedono una guida sensibile alla costruzione organizzativa (come, per esempio, lo sviluppo di una visione condivisa);
3. il limite dell'esercizio della guida pedagogica nelle scuole secondarie, caratterizzate da una complessità organizzativa tale da richiedere orizzonti di pianificazione più ampi e l'esercizio diretto di questa funzione da parte dei primi collaboratori – contrariamente alla guida pedagogica, che richiede di essere esercitata dal dirigente scolastico;
4. la professionalizzazione dell'insegnamento, che trasferisce progressivamente le competenze didattiche ai docenti per esercitare una guida pedagogica nella propria classe, richiedendo ai dirigenti scolastici una funzione di guida differente.

Come affermato precedentemente, nel contesto degli studi sulle organizzazioni la teoria della guida per la trasformazione è stata introdotta da Burns (1978), il quale la ha definita uno stile attraverso cui i dirigenti interagiscono con i propri collaboratori per costruire un legame capace di elevare la motivazione e il senso morale di entrambe le parti; essa attribuisce una rilevanza significativa alle considerazioni etiche e alla partecipazione attiva del gruppo (Burns, 1978; Bass e Riggio, 2006)[2].

Come suggerisce la denominazione stessa, la guida per la trasformazione trasforma gli individui – tanto i membri del gruppo quanto il dirigente stesso – coinvolgendo la sfera emotiva, i valori, l'etica e gli obiettivi a lungo termine. Si tratta di una forma di influenza capace di ispirare le persone ad andare oltre quanto ordinariamente ci si aspetterebbe da loro, spinti dal perseguimento di un interesse comune piuttosto che quello personale (Kuhnert, 1994), intrecciandosi frequentemente con le dimensioni della guida visionaria e carismatica (Antonakis, 2012; McCleskey, 2014). Gli obiettivi della guida per la trasformazione sono il potenziamento delle prestazioni e la realizzazione del pieno potenziale di

[2] Burns (1978) ha altresì distinto la guida per la trasformazione da quella transazionale. Quest'ultima si fonda sullo scambio tra dirigente e collaboratori, facilitando il raggiungimento degli obiettivi di prestazione e il completamento dei compiti al fine di massimizzare i benefici sia organizzativi sia individuali. Essa mantiene la struttura organizzativa esistente, motiva i collaboratori attraverso accordi espliciti, li orienta verso obiettivi predefiniti e si concentra su ricompense di natura estrinseca. Per i collaboratori, la guida transazionale contribuisce a soddisfare i propri interessi, a ridurre l'ansia lavorativa e a focalizzarsi su obiettivi chiari, quali il miglioramento della qualità, il servizio offerto, la riduzione dei costi e l'incremento della produttività (McCleskey, 2014).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

ciascun membro, attraverso il riconoscimento dei successi mediante un sistema di ricompense o, ove necessario, di sanzioni (Burns, 1978; Bass e Avolio, 1990).

Secondo Bass (1985), la guida per la trasformazione si articola in quattro comportamenti che il dirigente può mettere in atto. Il primo è l'influenza idealizzata, ossia la capacità di costituire un modello di riferimento per i propri collaboratori in virtù delle proprie qualità e dei propri comportamenti. Il secondo è la motivazione ispirata, che caratterizza i dirigenti capaci di stimolare entusiasmo e ottimismo nei propri interlocutori. Il terzo è la stimolazione intellettuale, attraverso cui si promuove l'innovazione mettendo in discussione le assunzioni consolidate e riformulando i problemi. Il quarto è la considerazione individuale, propria dei dirigenti che si pongono come mentori, offrendo sostegno e opportunità di apprendimento personalizzate per favorire la realizzazione del potenziale di ciascuno.

Nel contesto educativo, Hallinger (2003) ha evidenziato come la guida per la trasformazione esercitata dal dirigente scolastico si concentri sullo sviluppo della capacità della comunità scolastica di innovare, piuttosto che sul coordinamento, il controllo e la supervisione diretti del curricolo e dell'insegnamento. La guida per la trasformazione persegue tre obiettivi fondamentali (Leithwood, 1992): promuovere e mantenere una cultura scolastica collaborativa e professionale; sostenere lo sviluppo professionale dei docenti; favorire pratiche collaborative orientate alla risoluzione dei problemi. Leithwood e Duke (1999) hanno altresì individuato sette dimensioni costitutive della guida per la trasformazione: costruire una visione scolastica e stabilire gli obiettivi della scuola; fornire stimoli intellettuali; offrire un sostegno individualizzato; dare l'esempio delle migliori pratiche e dei valori organizzativi fondamentali; dimostrare elevate aspettative di rendimento; creare una cultura scolastica produttiva; sviluppare strutture per favorire la partecipazione alle decisioni scolastiche.

Gli studi sulla guida per la trasformazione hanno progressivamente condotto al ripensamento di tale funzione non più come prerogativa esclusiva di una singola figura, bensì come *approccio* diffuso all'interno dell'organizzazione scolastica (Hallinger, 2003; Barzanò, 2008). In tale prospettiva, come sottolineato da Leithwood e Jantzi (2000), l'autorità e l'influenza associate a questa forma di guida non sono necessariamente attribuite a coloro che ricoprono cariche formali: esse sono piuttosto riconosciute dai membri della comunità scolastica a chiunque sia in grado di ispirare il loro impegno verso mete condivise e di sostenere, a livello personale e collettivo, le capacità necessarie per realizzarle. Essa può essere dunque intesa come una forma di guida "distribuita", non più prerogativa di un ruolo, bensì qualità interna della scuola orientata alla costruzione di una visione e di un impegno comuni verso il cambiamento scolastico (Hallinger, 2003).

Piuttosto che un singolo individuo – il dirigente – che coordina e controlla dall'alto, la *transformational leadership* si concentra sullo stimolare il cambiamento attraverso la partecipazione dal basso (Day *et al*., 2001; Jackson, 2000; Marks e Printy, in

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

pubblicazione). In effetti, i modelli di *transformational leadership* possono concettualizzare esplicitamente la *leadership* come un'entità organizzativa piuttosto che come proprietà di un singolo individuo, tenendo conto di molteplici fonti di *leadership* (Hallinger, 2003, p. 338, tradotto dalla scrivente).

Riprendendo lo studio di Hallinger (2003), che ha proposto un tentativo di integrazione tra la guida pedagogica e la guida per la trasformazione, Barzanò (2008) ha osservato come la lettura congiunta dei due modelli, intesi come componenti complementari di un quadro interpretativo più ampio, consenta di configurare la guida educativa come una funzione che tiene insieme il monitoraggio dei processi formativi e l'attenzione verso il contesto specifico di azione. In questa prospettiva, la direzione della scuola assume una dimensione collegiale e partecipativa in cui le responsabilità sono condivise tra i diversi attori che ne fanno parte.

3.1.3. La guida distribuita come qualità della scuola

La teoria della *leadership* distribuita (Spillane *et al.*, 2001), affermatasi in letteratura a partire dal nuovo millennio, ha suscitato un ampio dibattito scientifico, ponendo in discussione le concezioni allora dominanti e criticando le teorie che si fondavano in misura eccessiva su una singola figura – sia essa il dirigente o il docente. Viene così ribaltata radicalmente la visione tradizionale del ruolo dirigenziale.

Poggiandosi sulla prospettiva della cognizione distribuita e sulla teoria dell'attività (Pea, 1993; Hutchins, 1995), Spillane e colleghi (2001) hanno definito la guida come un processo che implica l'individuazione, il reperimento, l'assegnazione, il coordinamento e l'utilizzo di risorse sociali, materiali e culturali necessarie per creare le condizioni che rendono possibili l'insegnamento e l'apprendimento. Lo studio condotto si è concentrato su un'analisi dal basso delle attività scolastiche, mettendo in evidenza come esse si proiettino su figure distinte. Da tale prospettiva, i ricercatori hanno concluso che la funzione di guida all'interno della scuola fosse intrinsecamente collaborativa, richiedendo l'integrazione degli sforzi di più soggetti, ciascuno responsabile del proprio ambito di lavoro.

Sebbene la prospettiva della guida distribuita, o condivisa, sia ormai ampiamente diffusa in letteratura, non ne esiste una definizione univoca. Bennett *et al*. (2003) la definiscono come uno stile caratterizzato da relazioni dinamiche tra i portatori di interesse; Woods *et al.* (2004) ne enfatizzano la componente collegiale, descrivendola come una proprietà emergente di un gruppo di individui in interazione; Heck e Hallinger (2009) la intendono come una forma di collaborazione tra dirigente, docenti e membri della scuola finalizzata al miglioramento istituzionale; Harris (2009; 2013), infine, la identifica come una funzione di orientamento condivisa all'interno e tra i diversi livelli dell'organizzazione,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

fondata sulla co-esecuzione delle responsabilità direttive e sulle interdipendenze reciproche che ne plasmano la pratica. Al di là della pluralità definitoria, due elementi comuni emergono con chiarezza: l'attenzione alla guida come *pratica* piuttosto che come ruolo, e il valore centrale delle interazioni tra i membri rispetto alle azioni individuali (Harris e DeFlaminis, 2016). Liu (2020), difatti, riprendendo la teoria di Spillane, ha sottolineato come la ricerca sulla guida distribuita debba concentrarsi sui contesti e sulle situazioni in cui un gruppo di figure esercita dinamicamente tale funzione per promuovere il successo dell'istituzione.

Si rende necessaria una precisazione terminologica. Il termine "distribuita", riferito alla guida scolastica, non va inteso come una mera delega verticale di compiti e responsabilità all'interno di una struttura gerarchica preesistente (Hulsbos *et al*., 2025), ossia come l'assegnazione dal vertice di funzioni specifiche che amplia il numero di soggetti formalmente coinvolti senza tuttavia alterare né la struttura delle relazioni di potere né la concentrazione delle decisioni nelle mani del dirigente. Al contrario, esso designa il superamento dei rapporti gerarchici tradizionali (Barzanò, 2008) a favore di una concezione orizzontale della funzione direttiva, fondata su una presa in carico collettiva e condivisa dell'organizzazione scolastica, dove tutti i suoi membri partecipano attivamente alla definizione degli orientamenti e alla realizzazione di obiettivi comuni.

Leithwood e Mascall (2008) hanno evidenziato le possibili conseguenze dell'adozione di una guida distribuita nella scuola. In particolare, essa potrebbe:

- contrastare la logica gerarchica, rispecchiando l'effettiva divisione del lavoro nelle organizzazioni e riducendo gli errori derivanti da decisioni prese da un singolo soggetto con informazioni limitate;
- massimizzare i benefici organizzativi, valorizzando le diverse competenze dei membri e promuovendo una comprensione più profonda dell'interdipendenza e dell'impatto collettivo delle azioni individuali;
- incoraggiare una partecipazione più ampia ai processi decisionali, rafforzando l'impegno verso gli obiettivi condivisi e alleggerendo il carico amministrativo delle figure formali;
- migliorare la soddisfazione professionale attraverso una maggiore autonomia, mettendo i membri nelle condizioni di rispondere più efficacemente alle esigenze dell'organizzazione;
- favorire soluzioni innovative attraverso la convergenza e il reciproco rinforzo delle iniziative del personale della scuola.

Nel 2015, Woods ha elaborato il modello della guida distribuita per l'equità e l'apprendimento (*Distributed Leadership for Equity and Learning*) nell'ambito del progetto della Rete Europea di Politiche per la Guida Scolastica (EPNoSL, 2011-2015). La rilevanza di tale concettualizzazione risiede nel fatto che essa incorpora esplicitamente i valori della democrazia, dell'apprendimento e della giustizia sociale nel significato della guida distribuita. Secondo questa teoria, la guida può scaturire da tutti i livelli della scuola, rendendo necessaria la costruzione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

di un ambiente organizzativo che sostenga lo sviluppo di una cultura partecipativa, il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica e relazioni positive (Woods, 2015).

La guida distribuita si configura, pertanto, come una forma di decentramento che dà origine a una gestione democratica e collettiva (Harris, 2003), sostenendo il processo di insegnamento-apprendimento attraverso la relazione e la collaborazione tra i membri della comunità scolastica in dialogo costante con il contesto e con i bisogni che emergono nel tempo. È proprio in risposta a tali bisogni che ciascun membro può assumere un ruolo propulsivo (Harris, 2013), mettendo a disposizione dell'organizzazione le proprie abilità e competenze per sostenere il perseguimento di obiettivi condivisi (Yukl e Uppal, 2017; Hulsbos *et al.*, 2025). La guida non è quindi un attributo di chi occupa una posizione apicale, bensì un fenomeno dinamico e fluido (Gronn, 2000), un «processo di mutua influenza» (Hallinger, 2003, p. 346) che varia in risposta alle specifiche esigenze del contesto e in cui qualsiasi membro del gruppo può diventare punto di riferimento per gli altri, indipendentemente dalla posizione formalmente ricoperta (Liu, 2020).

In questo quadro, Barzanò (2008) individua nella prospettiva della guida distribuita e orientata all'apprendimento il punto di sintesi tra il modello della guida pedagogica e quello della guida per la trasformazione, concependola come prospettiva che ne integra le rispettive dimensioni – la cura dei processi formativi da un lato, la promozione del cambiamento organizzativo dall'altro – in una visione unitaria, condivisa e partecipativa di guida educativa nella scuola.

3.2. Lo stile progettuale del dirigente scolastico per una scuola democratica

La guida distribuita si configura come la forma dirigenziale più coerente con i principi della gestione scolastica democratica e partecipativa che caratterizza lo *whole-school approach* (WSA) (Bäckman e Trafford, 2007; Damiani, 2025), in quanto consente di superare la logica verticale per promuovere condivisione e collaborazione tra i membri della comunità scolastica. In tale prospettiva, il dirigente scolastico è chiamato a valorizzare le risorse individuali e a costruire con esse un'alleanza positiva, affinché questa si traduca in una partecipazione autentica alla vita dell'istituzione (Schulz *et al*., 2023).

Nonostante il Consiglio d'Europa (2018b) riconosca la guida educativa della dirigenza scolastica come elemento costitutivo di una scuola democratica, i contributi scientifici che tentano di esplorare le modalità attraverso cui il dirigente possa sostenere l'apprendimento civico degli studenti rimangono a oggi limitati. Per riflettere su questo interrogativo, è necessario muovere da un passo preliminare, ossia tracciare l'effetto che la dirigenza scolastica esercita sull'apprendimento in senso più ampio, identificando i percorsi e le condizioni attraverso cui tale influenza si manifesta.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Come evidenziato dal modello della *Leadership for Learning* di Hallinger (2011), la funzione di guida del dirigente non incide direttamente sui processi di apprendimento, ma agisce su di essi indirettamente, interagendo con una serie di variabili a livello di scuola – tra cui la visione e gli obiettivi perseguiti, le strutture e i processi formativi – che a loro volta mutano con l'esercizio della guida stessa e plasmano la qualità dell'esperienza formativa.

Questo effetto indiretto è stato ulteriormente approfondito dal Modello dei Quattro Percorsi di Leithwood *et al.* (2020), riconosciuto come il quadro interpretativo più completo per comprendere le modalità attraverso cui la dirigenza scolastica contribuisca al miglioramento della scuola e all'apprendimento (Sun, 2026). Contrariamente a quanto inizialmente ipotizzato (Leithwood *et al*., 2010), il modello individua nel percorso razionale – relativo alle conoscenze e alle competenze professionali dei docenti – l'unico a esercitare un effetto diretto sull'apprendimento. I restanti tre percorsi emotivo, organizzativo e familiare – riferiti rispettivamente alle dimensioni affettive e motivazionali dei docenti, alle condizioni strutturali e alla cultura della scuola, e alla relazione scuola-famiglia – vi contribuiscono indirettamente, agendo sulle variabili del percorso razionale. Sun (2026) ha successivamente arricchito il modello con due ulteriori percorsi: la collaborazione tra i docenti, sostenuta attivamente dalla dirigenza e manifestazione della guida distribuita; la resilienza organizzativa, intesa come la capacità della scuola di adattarsi ai cambiamenti e sostenere il miglioramento nel tempo.

È dunque agendo sui fattori contestuali – il clima scolastico, la cultura organizzativa, le opportunità di collaborazione e partecipazione – che il dirigente può contribuire all'apprendimento civico degli studenti. A conferma di tale prospettiva, il quadro concettuale elaborato da Maslowski *et al.* (2009) nell'ambito di un'indagine comparativa internazionale finanziata dalla Commissione Europea[3] (Scheerens, 2009) ha individuato la guida distribuita tra le componenti del contesto scolastico che sostengono esperienze di apprendimento informali per lo sviluppo delle competenze necessarie all'esercizio della cittadinanza.

Il ruolo della dirigenza scolastica per l'apprendimento civico può dunque risiedere nella creazione intenzionale delle condizioni organizzative, relazionali e culturali che consentono a docenti, studenti e personale di lavorare come organizzazione democratica e fare esperienza di cittadinanza. Tale azione si manifesta prima di tutto nello stile progettuale attraverso cui il dirigente esercita la sua funzione.

[3] L'indagine è stata condotta in sette Paesi: Cipro, Danimarca, Inghilterra, Germania, Italia, Romania e Paesi Bassi.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

3.2.1. Gli stili progettuali

Nella promozione dello WSA, lo stile progettuale democratico, o partecipativo, sostiene una gestione caratterizzata da processi decisionali condivisi, partecipazione attiva, discussione e dibattito, promuovendo la formazione di un'identità collettiva in cui i membri del gruppo si riconoscono come co-creatori della comunità scolastica (Woods, 2021; Loures *et al*., 2025).

Il primo a sistematizzare il concetto di stile partecipativo fu Likert (1961), che ne identificò le caratteristiche fondamentali: il sostegno reciproco tra dirigente e membri dell'organizzazione; la partecipazione del gruppo ai processi decisionali; il mantenimento di un equilibrio tra le prestazioni dell'organizzazione e la soddisfazione professionale dei suoi componenti. In questa stessa direzione si colloca il recente costrutto di "dirigenza umanistica" (Fattorini, 2024), che si propone di superare una visione della dirigenza incentrata unicamente sulle competenze tecniche e gestionali, affiancando a queste ultime un'attenzione sul valore delle persone – docenti, personale non docente, famiglie, studenti e territorio – e riconoscendo la qualità delle relazioni come dimensione costitutiva della funzione dirigenziale.

Lo stile democratico del dirigente si configura altresì come il presupposto fondamentale della guida distribuita poiché, sfidando le logiche gerarchiche tradizionali e creando un clima di fiducia e collaborazione, apre lo spazio affinché i membri della comunità scolastica possano assumere ruoli di guida in modo organico (Kilicoglu, 2018).

In questo contesto, la collaborazione può essere sostenuta e incoraggiata attraverso molteplici forme, come gruppi di lavoro interni, coordinamenti, commissioni, scambi informali e attività di apprendimento collettivo. Hulsbos e colleghi (2025) ne identificano due dimensioni fondamentali. La prima è il focus tematico: la collaborazione può emergere da gruppi di lavoro dedicati a tematiche predefinite, oppure svilupparsi in modo spontaneo attorno a un problema comune condiviso dai docenti. La seconda riguarda l'allineamento delle attività didattiche degli insegnanti, che può presentare diversi gradi di strutturazione: da forme più formali, legate a gruppi di lavoro definiti, a forme più informali, in cui i docenti coordinano le proprie attività sulla base degli aspetti che intendono migliorare, esprimendo così in modo più autentico la prospettiva della guida distribuita. Il dirigente scolastico può sostenere entrambe le forme di collaborazione: in relazione a quelle formali, può orientare la composizione dei gruppi di lavoro in coerenza con gli obiettivi condivisi dalla comunità scolastica; in relazione a quelle informali, può sostenere le iniziative promosse spontaneamente dai docenti, dedicando loro tempo e riconoscimento affinché possano svilupparsi e consolidarsi nel tempo (Hulsbos *et al*., 2025).

Lo stile democratico rappresenta la declinazione più coerente con i principi di una scuola democratica, ma non costituisce l'unico stile riscontrabile nella pratica dirigenziale. Come evidenziato dalla letteratura, non vi è uno stile

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

universalmente valido, poiché esso dipende dalle caratteristiche specifiche del contesto, dei suoi membri e delle situazioni che emergono nel corso del tempo (Amanchukwu *et al*., 2015). Difatti, gli studi sulle organizzazioni ne hanno messi in luce almeno altri cinque: autoritario; burocratico; carismatico; lassista; transazionale [4]. Sebbene essi non nascano con specifico riferimento al contesto scolastico, possono essere rintracciati anche al suo interno, dove si declinano nelle modalità con cui il dirigente scolastico esercita le proprie funzioni, producendo effetti differenti sull'organizzazione – alcuni dei quali marcatamente distanti dai principi su cui si fonda una scuola democratica[5].

Lo *stile autoritario* si caratterizza per l'esercizio dell'autorità assoluta da parte del dirigente sui propri collaboratori, lasciando loro scarsa autonomia e accentrando il potere decisionale. La letteratura ha evidenziato alcuni effetti negativi di tale stile, tra cui la difficoltà nelle relazioni tra dirigente e gruppo, la tendenza dei dipendenti ad abbandonare l'organizzazione e un clima lavorativo negativo (Schaubroeck *et al*., 2017; Chiang *et al*., 2021). Tuttavia, lo stile autoritario può rivelarsi efficace in contesti in cui le risorse sono limitate e i gruppi sono numerosi e configurandosi come lo stile più adatto per prendere decisioni rapide in situazioni di crisi (Pizzolitto *et al*., 2023).

Lo *stile burocratico* si contraddistingue per un'attenzione meticolosa alle regole e alle procedure definite, che lascia ai membri del gruppo scarsa libertà, flessibilità e creatività, limitando la possibilità di assumere rischi (Santrock, 2007). Il dirigente burocratico può essere definito come colui che occupa una posizione apicale in una gerarchia definita normativamente, è responsabile dell'orientamento dei collaboratori verso il rispetto delle regole e delle procedure stabilite ed è spesso poco flessibile di fronte al cambiamento (Oxford Reference, 2016). Proprio per tale rigidità, è uno stile oggetto di critiche, considerato talvolta "inumano" (Dela Gente *et al*., 2022), sebbene contribuisca ad aumentare la produttività e l'efficienza dell'organizzazione attraverso, tra gli altri,

[4] In psicologia sociale, assumono particolare rilievo gli stili individuati da Goleman (2021), che ha sottolineato il ruolo dell'intelligenza emotiva nella funzione direttiva, definendo la guida come la capacità di creare risonanza promuovendo emozioni positive nei membri dell'organizzazione e valorizzando le capacità di ciascuno. L'autore identifica sei stili, ciascuno associato a un diverso clima lavorativo: lo stile visionario, fondato sulla condivisione di obiettivi e particolarmente efficace nei momenti di cambiamento; lo stile di *coaching*, che raccorda gli obiettivi del gruppo con le aspirazioni individuali; lo stile affiliativo, che favorisce le relazioni interpersonali e un clima collaborativo; lo stile democratico, che valorizza la partecipazione e la ricerca del consenso; lo stile trainante, orientato al raggiungimento di obiettivi ambiziosi; lo stile autoritativo, basato su direttive specifiche, che può generare un clima negativo se utilizzato in modo improprio.

[5] Uno stile autoritario o burocratico, per esempio, tende a riprodurre logiche verticali e di controllo che contrastano la logica partecipativa e distribuita caratteristica dello WSA, limitando le opportunità di collaborazione e riducendo l'autonomia professionale dei docenti, nonché la partecipazione degli studenti, con implicazioni sul contesto scolastico e le condizioni entro cui la competenza di cittadinanza può essere sviluppata e agita.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

una chiara divisione dei compiti e delle responsabilità (Amanchukwu *et al*., 2015). Weber (1947), che ha introdotto questo stile, ne ha identificato le caratteristiche principali: divisione del lavoro; struttura gerarchica; impersonalità; presenza di regole e procedure; orientamento alla carriera.

Lo *stile carismatico*, spesso assimilato allo stile di guida orientato verso la trasformazione, si caratterizza per la forte motivazione dei membri del gruppo derivante da una forma di ammirazione nei confronti del dirigente, con effetti positivi sulla produttività dell'organizzazione. Secondo Özgenel (2020), i dirigenti carismatici hanno la capacità di comunicare efficacemente le proprie convinzioni e il proprio approccio al gruppo, di rimanere fedeli alla propria visione e al proprio metodo di lavoro e di manifestare un forte senso della missione e del successo. Il tratto distintivo di questo stile risiede nel fatto che emerge prevalentemente in periodi di crisi o di transizione all'interno delle organizzazioni, modificandone lo stato attuale (Banks *et al*., 2017). Secondo Nikoloski (2015), il processo di sviluppo della guida carismatica si articola in tre fasi: l'analisi delle opportunità e dei bisogni del contesto e dei suoi membri; lo sviluppo e la diffusione di una visione; l'attuazione della visione, che può richiedere l'assunzione di rischi e comportamenti non convenzionali.

Lo *stile lassista* (*laissez-faire*) è stato definito come l'assenza di direzione nell'organizzazione (Zhang *et al.*, 2023). I dirigenti che adottano questo stile concedono ai membri del gruppo piena libertà nel proprio lavoro, evitando di assumersi responsabilità e di prendere decisioni. Nonostante i numerosi riflessi negativi sull'organizzazione, Chaudhry e Jave (2012) hanno evidenziato come questo stile eserciti un effetto positivo sulla motivazione dei propri membri, mentre Tong (2020) ha rilevato una relazione positiva tra tale stile e la capacità di apprendimento organizzativo. Inoltre, esso sostiene la soddisfazione lavorativa e l'autonomia di ciascuno, ma risulta efficace soltanto in presenza di un livello sufficiente di supervisione da parte del dirigente (Amanchukwu *et al*., 2015).

Lo *stile transazionale* si fonda sul presupposto che i membri del gruppo accettino di seguire il dirigente nel momento in cui accettano il lavoro e ricevono un compenso in cambio (Amanchukwu *et al*., 2015). Esso enfatizza le interazioni tra dirigente e collaboratori per massimizzare i benefici organizzativi e individuali attraverso il raggiungimento degli obiettivi di prestazione e il completamento dei compiti, principalmente mediante meccanismi di potere, ricompense e sanzioni (Burns, 1978; McCleskey, 2014). Processi decisionali efficaci consentono ai dirigenti di rispondere con prontezza alle pressioni esterne; tuttavia, un'eccessiva decisività può tradursi in autoritarismo, egoismo e mancanza di empatia, compromettendo il lavoro di squadra e la coesione. I dirigenti che adottano questo stile devono pertanto bilanciare la decisione con la flessibilità, comprendendo i bisogni dei collaboratori e adattando il proprio approccio alle diverse situazioni (Dong, 2023).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Al fine di evitare rappresentazioni stereotipate, è opportuno segnalare che la classificazione qui proposta debba considerarsi meramente indicativa. Nella pratica quotidiana, gli stili progettuali raramente si presentano in forma pura, dando piuttosto origine a sfumature intermedie che si manifestano in relazione alle diverse situazioni e contesti e che, dunque, risultano essere le più diffuse.

3.3. La guida della scuola in Portogallo e in Italia

I principi e gli approcci elaborati in letteratura sulla guida educativa devono necessariamente confrontarsi con il quadro normativo vigente in ciascun Paese, che disciplina le modalità attraverso cui il dirigente scolastico esercita le proprie funzioni in raccordo con organi collegiali. A partire dalla fine degli anni Novanta, la progressiva decentralizzazione del potere decisionale ha inoltre favorito lo sviluppo di figure intermedie di direzione che, assumendo compiti e responsabilità specifiche a supporto del dirigente, contribuiscono a promuovere una cultura organizzativa fondata sulla condivisione e sull'apprendimento organizzativo (Paletta, 2020). Nel corso degli anni Duemila, la loro funzione si è ulteriormente evoluta, acquisendo un carattere non meramente amministrativo ma orientato al coordinamento e allo sviluppo professionale della comunità scolastica (Lipscombe *et al*., 2023).

I paragrafi che seguono illustrano brevemente come tali principi si declinino nei quadri normativi portoghese e italiano, che regolano il profilo, le funzioni e le responsabilità del *director de escola* e del dirigente scolastico nei due contesti oggetto di studio.

3.3.1. Il direttore nella normativa portoghese

L'evoluzione della gestione scolastica in Portogallo ha conosciuto, nel corso degli ultimi decenni, una significativa transizione da un modello collegiale a un sistema maggiormente centralizzato, incentrato su una singola figura di direzione.

A seguito della Rivoluzione dei Garofani, le riforme democratiche del 1974 introdussero una gestione della scuola democratica fondata sulla collegialità, in cui gli organi di governo erano scelti attraverso elezioni interne all'istituzione (Decreto-Legge n. 221/1974), in contrapposizione al *modelo liceal* del periodo precedente (Lima, 1999). Tuttavia, a partire dalla metà degli anni Ottanta, questa gestione entrò in crisi a causa della bassa numerosità di candidati docenti disposti a ricoprire ruoli negli organi di governo e della crescente complessità organizzativa, aggravate dall'assenza di incentivi adeguati e di una formazione specializzata per i ruoli direttivi (Silva e Sá, 2017).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

A partire dai primi anni Novanta, il Ministero dell'Educazione manifestò una crescente preferenza per un modello che centralizzasse il processo decisionale nelle mani di un direttore esecutivo (*director executivo*), figura introdotta dal Decreto-Legge n. 172/1991. Nonostante tale orientamento, la resistenza all'abbandono del modello collegiale rimase considerevole: il Decreto-Legge n. 115-A/1998 – che consentiva alle scuole di scegliere tra un modello di direzione unica e un consiglio esecutivo collegiale – vide la maggioranza delle istituzioni optare per quest'ultimo. Fu con il Decreto-Legge n. 75/2008, successivamente ampliato dal Decreto-Legge n. 137/2012, che venne imposta la sostituzione degli organi collegiali con la figura unica del direttore (*director de escola*) come espressione di un modello organizzativo incentrato su una sola persona (*gestão unipessoal*) (Silva e Sá, 2017). Nel preambolo del decreto, la figura del direttore è presentata come strumento per garantire alla scuola «un volto, un primo responsabile, dotato dell'autorità necessaria per sviluppare il progetto educativo della scuola e attuare localmente le misure di politica educativa» (Preambolo, Decreto-Legge n. 75/2008, tradotto dalla scrivente).

Tale processo normativo, pur mirando a razionalizzare la gestione della scuola, ha continuato ad alimentare il dibattito sull'equilibrio tra efficienza e partecipazione democratica (Silva, 2007), tanto più che la stessa legge quadro sul sistema educativo (*Lei de Bases do Sistema Educativo*) stabilisce che la scuola debba essere guidata da principi democratici e che la sua gestione debba essere affidata a organi collegiali con rappresentanti eletti democraticamente (Art. 45, Legge n. 46/1986). In questo quadro, il lavoro del direttore è sostenuto da quattro organi: il Consiglio generale (*Conselho Geral*), organo di governo strategico che garantisce la partecipazione e la rappresentanza dell'intera comunità educativa ed elegge il direttore (Art. 11, Decreto-Legge n. 75/2008); il Consiglio pedagogico (*Conselho Pedagógico*), preposto alla supervisione pedagogica e alla formazione del personale docente (Art. 31, Decreto-Legge n. 137/2012); il Consiglio amministrativo (*Conselho Administrativo*), responsabile della gestione amministrativa e finanziaria (Artt. 25-26, Decreto-Legge n. 172/1991); il Consiglio di classe (*Conselho de turma*), composto dai docenti e dai rappresentanti di studenti e genitori (Art. 39, Decreto-Legge n. 172/1991).

La ricerca di una gestione scolastica orientata da principi democratici trova espressione anche nelle modalità di selezione del direttore. Come sopra definito, questi viene eletto dal Consiglio generale (Art. 21, comma 1, Decreto-Legge n. 75/2008) a seguito della valutazione del progetto educativo presentato dai candidati alla direzione dell'istituzione. Tale modalità elettiva si distingue nettamente dalla nomina diretta e dal concorso pubblico, in quanto si fonda sul principio della partecipazione ai processi decisionali e sul ruolo della scelta come forma autentica di espressione democratica (Carvalho, 2012).

In Portogallo, il direttore si configura pertanto come la guida formale dell'organizzazione scolastica, chiamato a dirigerla attraverso compiti relativi alla didattica, alla gestione delle risorse, all'amministrazione e all'interazione con le

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

famiglie e con la comunità. Sebbene il sistema organizzativo consenta l'adozione di uno stile dirigenziale democratico, la letteratura ha evidenziato la presenza di un elevato rischio di adozione di stili burocratici o autoritari da parte del direttore, tralasciando gli aspetti pedagogici del proprio mandato a favore delle funzioni amministrative e organizzative (Carvalho, 2012). In tale complessità, Lima (2011) ha parlato di una possibile deriva managerialista, assimilando la figura del direttore a quella di un amministratore delegato di azienda, che esercita la sua funzione amministrativa talvolta a scapito dell'autonomia e dell'agentività professionale dei docenti.

3.3.2. Il dirigente scolastico nella normativa italiana

In Italia, il ruolo del dirigente scolastico si è progressivamente definito nell'ambito del processo di riforma avviato dalla Legge n. 59/1997 e dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, che hanno introdotto l'autonomia scolastica fondandola sul principio di sussidiarietà: le scuole sono chiamate a declinare gli obiettivi nazionali sulle specificità del proprio territorio, collaborando con la comunità locale e promuovendo reti tra istituzioni scolastiche (Toni, 2005). Tale riforma ha impresso una svolta profonda nella concezione stessa di istituzione scolastica, orientandola verso

> […] "un'idea di scuola" intesa come sistema sociale aperto all'interno di un sistema formativo policentrico integrato. Una scuola, cioè, meno statalista, meno autoreferenziale, più autonoma, più responsabilizzata, più flessibile sul piano organizzativo-didattico nell'ottica di una qualità ricercata e certificata. Non è in dubbio il fatto che la scelta politico-culturale *a monte* ed *a valle* dell'autonomia abbia avuto l'intento di configurare un nuovo profilo amministrativo, organizzativo, pedagogico-didattico della scuola (Attinà, 2020, pp. 152-153).

È in questo mutato quadro di riferimento che si colloca la ridefinizione del profilo professionale del dirigente scolastico, disciplinato dal Decreto Legislativo n. 165/2001 e consolidato dalla Legge n. 107/2015, che hanno sancito il compimento di un percorso evolutivo che ha visto il passaggio dal preside e dal direttore didattico all'unitaria figura del dirigente scolastico, il cui ruolo si caratterizza per la compresenza di funzioni amministrativo-gestionali e pedagogico-educative.

Come è noto, il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne detiene la legale rappresentanza ed è responsabile delle risorse finanziarie, strumentali e umane; promuove la qualità dei processi formativi, sostiene l'autonomia didattica e di ricerca dei docenti e favorisce la collaborazione con le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, garantendo al contempo il diritto all'apprendimento degli studenti e la libertà di scelta educativa delle famiglie (Art. 25, commi 2-4, d.lgs. 165/2001). La sua valutazione tiene

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

conto di indicatori quali le competenze gestionali e organizzative, la capacità di valorizzare il personale della scuola, la promozione del successo formativo degli studenti e la direzione unitaria dell'istituto in raccordo con le reti scolastiche e la comunità locale (Art. 1, comma 93, L. 107/2015).

La centralità del dirigente scolastico e della sua funzione pedagogica – oltre che gestionale – trovano piena espressione nell'atto di indirizzo, il documento strategico attraverso cui egli orienta le scelte del Collegio dei docenti nell'elaborazione del PTOF. Con la Legge n. 107/2015, la formulazione di tali orientamenti per le attività della scuola e per le scelte di gestione e amministrazione è stata trasferita dal Consiglio di istituto al dirigente scolastico (Art. 1, comma 14), rafforzandone la responsabilità strategica e riaffermando il suo ruolo nella cura della qualità dei processi formativi come dimensione costitutiva della funzione di guida educativa (De Luca, 2020).

Differentemente da quanto avviene in Portogallo, il dirigente scolastico è reclutato mediante procedura di selezione pubblica per corso-concorso, accessibile agli insegnanti in possesso di laurea magistrale e di almeno cinque anni di esperienza di insegnamento (Art. 1, comma 217, Legge n. 208/2015).

Il dirigente scolastico presiede o partecipa agli organi collegiali, disciplinati dal Decreto Legislativo n. 297/1994 (modificato ed esteso con la normativa sull'autonomia scolastica), i quali definiscono la struttura partecipativa formale della scuola. Essi includono i Consigli di intersezione, interclasse e di classe, il Collegio dei docenti, il Consiglio di istituto e il Comitato per la valutazione[6]. Inoltre, nello svolgimento delle proprie funzioni può avvalersi di docenti cui affida compiti specifici ed è coadiuvato dal responsabile amministrativo (Art. 25, comma 5, Decreto Legislativo n. 165/2001).

Il ruolo del dirigente scolastico non può essere ricondotto alla mera applicazione delle norme nazionali, ma richiede di essere declinato sulle specificità del contesto territoriale e sociale in cui la scuola opera. In una «scuola liquida» (Cammisuli, 2018, p. 36) in continua trasformazione, il dirigente scolastico è chiamato a coniugare le riforme introdotte dall'autonomia scolastica con le caratteristiche della propria istituzione, assumendo una posizione incentrata sulla promozione, la crescita, la gestione e le relazioni (Toni, 2005), superando la precedente funzione prevalentemente burocratica per configurarsi come figura di riferimento progettuale per l'intera comunità scolastica.

[6] Il Comitato per la valutazione è disciplinato dalla Legge n. 107/2015, comma 129, che ha sostituito l'Art. 11 del Decreto Legislativo n. 297/1994.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Parte seconda
La metodologia

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

4. Gli studi di caso multipli

4.1. Il disegno di ricerca

La costruzione di una scuola democratica richiede una profonda riflessione sugli obiettivi educativi e su come perseguirli attraverso interventi in classe e a scuola. Lo studio presentato si propone di esplorare le pratiche di educazione civica e alla cittadinanza (ECC) nelle scuole italiane e portoghesi per comprendere come i principi normativi vengano tradotti in azioni concrete declinate sulle caratteristiche dei contesti, esaminando il rapporto tra organizzazione, didattica e stile progettuale del dirigente scolastico nella promozione di una scuola democratica in cui esperire la cittadinanza. In particolare, la ricerca muove dalla proposta di riscoprire l'ECC come area progettuale che risponda alla sua natura trasversale. In relazione allo *whole-school approach* (WSA), la trasversalità implica un ampliamento stesso del concetto di educazione civica, investendo l'esperienza scolastica nel suo complesso e non esaurendosi nella specificità di un'unica area disciplinare. L'ECC dovrebbe così essere promossa come progetto educativo condiviso capace di permeare la vita dell'istituzione scolastica nelle sue dimensioni curricolari e gestionali, in dialogo con il territorio.

Riprendendo quanto descritto nell'introduzione del presente volume, la ricerca muove da due domande fondamentali:

1. *come si realizza nelle scuole l'insegnamento dell'educazione civica in Italia e di* Cidadania e Desenvolvimento *in Portogallo?* Questa domanda mira a ricostruire le pratiche curricolari e didattiche realizzate nei singoli istituti, osservando come i quadri normativi italiano e portoghese – che ne hanno sancito lo statuto insieme trasversale e disciplinare – si intreccino con le specificità di ciascun contesto scolastico. Tale domanda si allinea con quanto evidenziato dagli studi su questo tema, secondo cui la variabilità con cui le singole istituzioni declinano l'ECC, pur operando all'interno di una normativa comune, rende imprescindibile una rilevazione sistematica delle pratiche ad essa connesse quando si intende comprenderne l'implementazione (Schulz *et al*., 2025; Damiani, 2026a);

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

2. *in che misura le scuole realizzano un approccio* whole-school *per l'educazione civica e alla cittadinanza, sostenuto dallo stile progettuale del dirigente scolastico in Italia e del direttore in Portogallo?* Questa domanda mira ad analizzare, a partire dalle pratiche dichiarate, se e come le scuole si avvicinino ai principi costitutivi dello WSA, sostenendo occasioni di partecipazione della comunità scolastica nella loro organizzazione. In tale prospettiva, la dirigenza scolastica è considerata uno dei fattori chiave nella creazione di un ambiente di insegnamento-apprendimento efficace, abbracciando una prospettiva di guida distribuita ispirata da principi democratici che sostenga apertura, partecipazione e collaborazione.

Per operare un'analisi dei contesti scolastici, sono stati progettati studi di caso multipli (*embedded multiple case study*) con finalità esplorative (Yin, 2009) adottando un disegno a metodo misto simultaneo (Morse, 2009) con impostazione teorica qualitativa (QUAL → quant) (Johnson *et al.*, 2007; Schoonenboom e Johnson, 2017), condotto in quattro istituti di scuola secondaria inferiore di Roma e quattro istituti di terzo ciclo dell'istruzione di base (*terceiro ciclo do ensino básico*) di Porto, al fine di analizzare l'organizzazione scolastica e le attività didattiche per l'ECC individuando *pattern* ricorrenti e differenze all'interno di una stessa unità principale di analisi e tra casi[1]. La ricerca si è articolata in tre fasi principali (fig. 4.1).



Fig. 4.1 - Fasi degli studi di caso multipli.

La prima fase è stata relativa alla definizione e progettazione dello studio, che ha compreso tre momenti distinti, quali la revisione della letteratura, al fine di definire un quadro teorico e metodologico; l'elaborazione del protocollo degli studi di caso multipli utilizzato per guidare le rilevazioni e garantire coerenza tra le procedure, nonché la predisposizione degli strumenti mediante la selezione di

[1] La ricerca ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico per la Ricerca Scientifica dell'Università LUMSA e della *Comissão de Ética em Tecnologia, Ciências Sociais e Humanidades* dell'Universidade Católica Portuguesa.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

domande e scale validate in letteratura al fine di condurre un'analisi dei costrutti teorici; la selezione dei casi.

La seconda fase è stata dedicata alle rilevazioni dei dati mediante quattro strumenti: le interviste ai dirigenti scolastici; le interviste ai referenti dell'educazione civica italiani e dei coordinatori dell'educazione alla cittadinanza portoghesi; la somministrazione di un questionario ai docenti; *focus group* con gli stessi. A queste si sono aggiunte rilevazioni *follow up* nelle scuole partecipanti, condotte per approfondire aspetti emersi. Le rilevazioni si sono svolte nell'anno scolastico 2022/2023.

L'ultima fase è stata dedicata all'analisi e alle conclusioni, che ha previsto la stesura dei rapporti di casistica individuali per ciascun caso e le interpretazioni mediante il confronto tra gli stessi.

4.2. La scelta dei contesti scolastici

La ricerca ha adottato un campionamento per convenienza, fondato sulla selezione intenzionale dei casi oggetto di analisi, seguendo la logica della replicabilità dello studio. Gli otto studi di caso condotti in Italia e in Portogallo hanno riguardato istituti scolastici collocati in diverse aree territoriali e con differenti organizzazioni.

Per la selezione delle scuole di Roma è stata condotta un'analisi documentale non strutturata (Trinchero, 2002) dei PTOF resi disponibili dalle scuole, avente ad oggetto il curricolo per l'educazione civica, la presenza di gruppi di lavoro e collaborazioni con enti territoriali. Le quattro scuole individuate sono collocate nel quartiere Prenestino (S-1), Appio Latino (S-2 e S-3) e Nuovo Salario (S-4).

I casi portoghesi sono stati individuati mediante selezione da graduatorie nazionali, individuando quattro gruppi di scuole (*agrupamentos de escolas*) noti per le proprie pratiche in materia di educazione alla cittadinanza. Tale scelta è stata motivata dal fatto che nei documenti normativi portoghesi lo WSA è descritto come l'approccio organizzativo di riferimento per le scuole; dunque, l'analisi dei casi considerati di eccellenza avrebbe consentito di individuare buone prassi curricolari e organizzative per realizzarlo. La selezione dei casi è stata effettuata da docenti e ricercatori della Facoltà di Educazione e Psicologia dell'Universidade Católica Portuguesa. Le scuole individuate si collocano nell'area metropolitana di Porto, differenti per tipologia di utenza, caratteristiche territoriali e dimensione organizzativa.

Il gruppo di riferimento è composto da dirigenti scolastici e docenti delle scuole secondarie di primo grado; tra gli insegnanti sono stati coinvolti in via prioritaria quelli in servizio all'ottavo grado di scolarità. Mentre in Italia tale anno corrisponde alla conclusione del primo ciclo di istruzione, in Portogallo costituisce il penultimo anno del terzo ciclo dell'istruzione di base. La scelta

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

dell'ottavo grado consente di collocare i dati della presente ricerca nel quadro dell'indagine IEA ICCS, che assume questo come gruppo di riferimento.

Le procedure di accesso al campo e le fasi di raccolta dei dati si sono svolte in conformità alle indicazioni fornite dalle singole istituzioni scolastiche in relazione alle proprie modalità organizzative.

4.2.1. I quattro istituti di Roma

Le quattro scuole secondarie inferiori romane partecipanti alla ricerca sono parte di istituti comprensivi collocati in diversi quartieri della città, ciascuno inserito in un contesto territoriale che ne caratterizza l'utenza e ne orienta le scelte educative. Le caratteristiche riportate nella descrizione successiva sono riferite all'anno scolastico 2022/2023, in cui sono state effettuate le rilevazioni.

L'istituto comprensivo S-1, nel quartiere Prenestino, si caratterizza per un'utenza mista. Nella scuola primaria prevalgono studenti di livello socioeconomico medio-basso, mentre nella secondaria di primo grado è più rappresentata la componente medio-alta. L'istituto accoglie una quota significativa di studenti di cittadinanza non italiana con difficoltà linguistiche che rendono necessaria la presenza di mediatori culturali.

Gli istituti comprensivi S-2 e S-3 sono entrambi collocati nel quartiere Appio Latino. La S-2 è frequentata da famiglie di livello socioeconomico medio-alto, con una quota di studenti in condizione di svantaggio in linea con le medie regionali e nazionali. La S-3, al contrario, presenta un profilo più complesso: sebbene l'utenza provenga prevalentemente dal settore terziario e dalle libere professioni, negli ultimi anni si è registrato un crescente aumento della componente straniera, superiore alla media nazionale. Una specificità della S-3 riguarda la direzione, poiché a partire dall'anno scolastico 2022/2023 la scuola si è trovata in una fase di reggenza, condizione che ai fini delle rilevazioni ha determinato la sostituzione dell'intervista al dirigente con quella al vicepreside, in carica da oltre dieci anni.

La S-4, nel quartiere Nuovo Salario, si inserisce in un contesto socialmente eterogeneo, con aree residenziali medio-alte e zone di edilizia popolare, presentando complessivamente un profilo socioeconomico elevato, con percentuali di studenti stranieri e in condizione di svantaggio inferiori alle medie nazionali.

Pur nelle loro specificità, i quattro istituti comprensivi condividono una missione orientata alla formazione integrale dello studente come cittadino attivo e consapevole. La S-1 pone al centro la valorizzazione delle differenze individuali, la collegialità e la partecipazione alla gestione della scuola. La S-2 enfatizza l'inclusione, l'interculturalità e il benessere degli studenti, con particolare attenzione all'orientamento fin dai primi anni di scolarità. La S-3 si ispira all'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, promuovendo lo sviluppo delle competenze linguistiche e digitali come condizione per affrontare le sfide globali e praticare una cittadinanza

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

attiva in chiave interculturale. La S-4 orienta la propria missione alla formazione di cittadini protagonisti nella società, valorizzando il patrimonio culturale del territorio in una prospettiva locale, nazionale ed europea e promuovendo una cultura dell'autovalutazione che ponga lo studente al centro del percorso formativo.

4.2.2. I quattro istituti di Porto

I quattro gruppi scolastici portoghesi sono collocati nell'area metropolitana di Porto[2], inseriti in contesti territoriali profondamente diversi tra loro. Come per le scuole italiane, le caratteristiche riportate sono da riferirsi all'anno scolastico 2022/2023.

La S-5 è situata in un territorio ricco di associazioni culturali, ricreative e sportive, con le quali l'istituto ha avviato collaborazioni e protocolli di intesa. L'utenza proviene prevalentemente da famiglie con basso livello di istruzione e in condizione di difficoltà economica, legate a occupazioni nei settori secondario e terziario (edilizia, metallurgia, tessile, servizi).

Il territorio in cui si colloca la S-6 presenta caratteristiche periurbane. Negli ultimi anni, questa area ha registrato un significativo incremento demografico, cui si è accompagnato un aumento della disoccupazione e del lavoro precario, con ricadute dirette sulla comunità scolastica.

La S-7 è costituita da cinque plessi scolastici. Il Progetto Educativo dell'istituto non fornisce informazioni dettagliate sulle caratteristiche della popolazione scolastica, limitandosi a mettere in atto gli indirizzi nazionali del Progetto di Autonomia (*Projeto de Autonomia*) senza la declinazione sul contesto specifico.

La S-8 si distingue per il profilo di utenza più svantaggiato del campione. Inserita nel programma *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (territori educativi oggetto di intervento prioritario), tra le criticità del contesto si segnalano il basso livello di scolarizzazione delle famiglie e situazioni di disagio. A tale scenario si connette il fenomeno della dispersione scolastica e dell'assenteismo, che costituisce una delle priorità educative dell'istituto, affrontata attraverso percorsi vocazionali alternativi, partenariati e attività di avvicinamento delle famiglie alla scuola.

Nonostante le differenze di contesto, le quattro scuole condividono una missione orientata alla formazione integrale dello studente come cittadino attivo, critico e responsabile.

La S-5 adotta un modello organizzativo di comunità educativa fondato su una cornice socio-costruttivista, in cui la gestione flessibile del curricolo e il lavoro collaborativo tra i docenti ed educatori sono centrali. La missione si fonda sulla

[2] Al fine di garantire l'anonimato delle scuole coinvolte nella ricerca, si è scelto di non riportarne la collocazione geografica specifica.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

promozione del successo scolastico, il miglioramento della qualità dell'insegnamento e il consolidamento dei processi di gestione scolastica.

La S-6 concepisce la scuola come facilitatrice della crescita personale e sociale dell'intera comunità scolastica, in un clima di fiducia che promuove libertà, benessere e soddisfazione professionale. La visione dell'istituto si fonda esplicitamente sui valori enunciati dell'*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC 2017) – quali diritti umani, parità di genere, sviluppo sostenibile, ed educazione ambientale e alla salute – e si struttura operativamente attraverso cinque aree prioritarie: successo per tutti; alfabetizzazione digitale; sviluppo sostenibile; clima di scuola positivo; collaborazione con la comunità.

La S-7 orienta la propria azione educativa lungo quattro linee di indirizzo, quali contesto educativo, successo scolastico, articolazione curricolare e formazione, innovazione – con un'attenzione specifica all'educazione alla cittadinanza come componente costitutiva del successo formativo.

La S-8, infine, fonda la propria missione sulla promozione dei valori etici e sulla concezione della scuola come luogo di cultura aperto alla comunità, in cui praticare la democrazia e costruire partenariati con il territorio. I tre obiettivi strategici che ne derivano – il miglioramento dell'apprendimento, il contrasto alla dispersione scolastica e il rafforzamento della gestione della scuola condivisa con le famiglie – riflettono la complessità del contesto in cui la scuola opera e la centralità della relazione scuola-comunità come leva per il cambiamento.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

5. Strumenti di rilevazione e analisi dei dati

Gli studi di caso multipli si sono avvalsi di differenti strumenti di rilevazione, quali interviste semi-strutturate a dirigenti scolastici e referenti dell'educazione civica (nelle scuole italiane), direttori e coordinatori dell'educazione alla cittadinanza (nelle scuole portoghesi), *focus group* e questionario ai docenti[1].

Il ricorso a fonti di prova multiple ha consentito la triangolazione dei dati per fare emergere convergenze e possibili discrepanze tra i risultati. In alcuni casi, sono state condotte rilevazioni *follow up* mediante osservazioni libere e interviste di gruppo. L'utilizzo di molteplici strumenti e la triangolazione effettuata hanno consentito di definire catene di evidenze a sostegno dell'attendibilità dei risultati (Yin, 2009).

5.1. Il questionario per i docenti

Il questionario rivolto ai docenti di scuola secondaria inferiore[2] è stato sviluppato per ricostruire una rappresentazione sistemica di ciascun istituto in relazione alle principali dimensioni dello *whole-school approach* (WSA), indagando le percezioni e le pratiche realizzate per la creazione di una scuola democratica.

[1] Per ragioni di leggibilità e fluidità espositiva, nel presente capitolo si è scelto di adottare l'espressione unitaria "educazione civica e alla cittadinanza" (ECC), nonché quella di referente dell'educazione civica e alla cittadinanza" (referente dell'ECC) con riferimento alla figura di coordinamento a livello di istituto, fatte salve le specificità proprie di ciascun contesto nazionale che saranno discusse nel dettaglio nei rispettivi capitoli. Tale scelta viene operata nella piena consapevolezza che in Italia si adotta la denominazione di "educazione civica" e in Portogallo quelle di "educazione alla cittadinanza" e *Cidadania e Desenvolvimento* (cittadinanza e sviluppo), così come, rispettivamente, quella di referente dell'educazione civica e di coordinatore dell'educazione alla cittadinanza (per cui si rimanda al capitolo 1 del volume).

[2] Trattandosi di scale e item ripresi da strumenti pubblicati in altra sede, non è stato possibile riportare per intero il questionario utilizzato nella presente ricerca, il quale verrà pertanto descritto nella sua struttura.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Tab. 5.1 - Struttura del questionario docenti.

Sezione	Scale e variabili	Riferimenti
Informazioni personali	Disciplina insegnata per la maggior parte delle ore settimanali in questa scuola, lingua straniera insegnata, classe in cui si insegna, carico didattico, insegnamento di ruolo, titolo di studio, età, genere, anni di servizio in questa scuola.	Costruzione *ad hoc;* Schulz *et al*., 2018
Cooperazione con la comunità locale	Percezioni dei docenti sulle attività degli studenti nella comunità.	Schulz *et al*., 2018
Clima e autoefficacia	Percezione dei docenti sul clima di classe, autoefficacia degli insegnanti.	Schulz *et al*., 2018; OECD, 2019
Collaborazione e partecipazione a scuola	Cooperazione tra docenti, percezione dei docenti sulla loro partecipazione a scuola, partecipazione dei portatori di interesse, processi decisionali.	Schulz *et al*., 2018; OECD, 2019; Duif *et al*., 2013
Aree di miglioramento	Prima area di miglioramento per l'ECC in questa scuola, seconda area di miglioramento per l'ECC in questa scuola, terza area di miglioramento per l'ECC in questa scuola.	Schulz *et al*., 2018
Domanda filtro	Insegnamento dell'educazione civica (versione italiana) o di *Cidadania e Desenvolvimento* o ruolo di coordinamento (versione portoghese)	Schulz *et al*., 2025
Insegnamento dell'ECC	Materiali per le lezioni di ECC, dichiarazioni degli insegnanti sulle attività civiche in classe, valutazione dell'ECC	Schulz *et al*., 2018

Dati gli adattamenti ai contesti nazionali, il questionario somministrato ai docenti italiani consta di 24 domande per 101 item, mentre quello per i docenti portoghesi vede invariato il numero di domande a fronte di un discreto aumento del numero di item, pari a 104 (tab. 5.1)[3].

[3] Il processo di costruzione ha avuto avvio dalla revisione della letteratura attraverso la quale sono stati individuati scale e strumenti validati, in seguito tradotti e adattati ai due contesti nazionali. La traduzione dello strumento in portoghese, precedente alla somministrazione, è stata curata dai ricercatori della Facoltà di Educazione e Psicologia dell'Universidade Católica Portuguesa.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Lo strumento si struttura in due parti, separate da una domanda filtro (D21). La prima è stata rivolta a tutti i docenti, mentre la seconda è stata destinata esclusivamente a coloro direttamente responsabili dell'insegnamento della disciplina curricolare dedicata all'educazione civica in Italia e di *Cidadania e Desenvolvimento* (CeD) o del suo coordinamento in Portogallo. Questa distinzione, mutuata dall'indagine ICCS 2022 (Schulz *et al*., 2025), si è resa necessaria in quanto, pur riconoscendo la natura trasversale dell'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) e l'impegno di tutti i docenti nella costruzione di una scuola democratica, l'insegnamento della disciplina potrebbe non essere affidato all'intero corpo insegnante.

Il tempo di compilazione previsto è stato di circa 15 minuti.

Si procede quindi alla descrizione delle sei sezioni in cui è organizzato il questionario per i docenti.

La sezione "Informazioni personali", costituita da nove domande per 24 item nella versione italiana e 27 item in quella portoghese, è finalizzata alla rilevazione del profilo professionale e dell'anagrafica del docente rispondente. Nello specifico, vengono indagati la disciplina insegnata per la maggior parte delle ore settimanali in questa scuola (D1), la lingua straniera insegnata (D2) – una domanda condizionale rivolta esclusivamente ai docenti della seconda lingua comunitaria – le classi in cui si insegna (D3) e quella in cui si concentra la maggior parte del carico orario (D4), se si è docente a tempo indeterminato nell'istituto (D5), il titolo di studio (D6), l'età (D7), il genere (D8) e, infine, gli anni di insegnamento in questa scuola (D9). Si tratta di domande di nuova elaborazione, con eccezione delle D1, D7 e D8, selezionate dall'indagine ICCS 2016 (Schulz *et al.*, 2018). Per quanto concerne il quesito sulla disciplina insegnata, quest'ultimo è stato adattato alle due nomenclature italiana e portoghese, per questo la domanda conta rispettivamente 12 e 15 item.

La seconda sezione, "Cooperazione con la comunità locale", è composta da un'unica domanda dicotomica articolata in 9 item, relativa alla percezione dei docenti sulle attività degli studenti nella comunità, ripresa da ICCS 2016 (Schulz *et al.*, 2018). Essa chiede di indicare se le tipologie di attività elencate, svolte in collaborazione con gruppi o enti esterni, siano state programmate o svolte per l'anno scolastico in corso (D10, $\alpha = 0{,}77$).

La terza sezione, "Clima e autoefficacia", è composta da tre quesiti per 17 item. Il primo, ripreso da ICCS 2016 (Schulz *et al*., 2018), è articolato in 4 item e si propone di indagare le percezioni dei docenti sul clima di classe (D11, $\alpha = 0{,}85$). Il secondo e terzo chiedono ai docenti di indicare il grado di efficacia percepita nelle situazioni descritte, mediante scale Likert a quattro livelli (D12 e D13); essi derivano da un'unica scala multidimensionale ripresa da TALIS 2018 (OECD, 2019) che indaga l'autoefficacia percepita dagli insegnanti ($\alpha = 0{,}90$), articolandosi in tre sottodimensioni: autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti ($\alpha = 0{,}79$), autoefficacia nell'insegnamento ($\alpha = 0{,}80$) e autoefficacia nella gestione della classe ($\alpha = 0{,}84$).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

La quarta sezione "Collaborazione e partecipazione a scuola" è composta da quattro quesiti per 26 item. Il primo indaga la cooperazione tra docenti mediante una scala di frequenza a sei livelli per un totale di 8 item (D14, $\alpha = 0{,}79$) ripresa da TALIS 2018 (OECD, 2019); essa si suddivide in due sottodimensioni, quali collaborazione professionale nelle lezioni ($\alpha = 0{,}60$) e scambio e coordinamento tra docenti ($\alpha = 0{,}77$). Il secondo quesito, selezionato da ICCS 2016 (Schulz *et al.*, 2018), indaga le percezioni dei docenti sulla loro partecipazione a scuola (D15, $\alpha = 0{,}90$) mediante una scala Likert a quattro livelli per 5 item. Il terzo quesito, da TALIS 2018 (OECD, 2019), raccoglie dati sulla partecipazione dei portatori di interesse a scuola, anch'esso mediante una scala Likert a quattro livelli per 7 item (D16, $\alpha = 0{,}91$). Questa sezione si chiude con un quesito che indaga i processi decisionali, con specifico riguardo all'autonomia didattica e al coinvolgimento dei docenti (Duif *et al*., 2013); la scala, articolata in 6 item, ha registrato un'affidabilità pari a 0,76 (D17).

La quinta sezione, "Aree di miglioramento", costituita da tre domande per 3 item (da D18 a D20), indaga le tre aree di miglioramento per l'ECC a livello di scuola. Rispetto al questionario originale di ICCS 2016 (Schulz *et al.*, 2018), due variabili sono state eliminate, quali la necessità di maggior tempo didattico dedicato alla disciplina e di una valutazione formale – aspetti stabiliti nelle normative nazionali.

Il questionario si chiude con la sezione "Insegnamento dell'ECC", anticipata dalla domanda filtro D21 sopra descritta e composta da tre domande per 21 item riprese da ICCS 2016 (Schulz *et al.*, 2018). La prima chiede ai docenti di indicare in quale misura utilizzino i materiali elencati nella preparazione delle lezioni (D22). Il secondo quesito indaga le attività svolte in classe (D23), mentre l'ultimo raccoglie informazioni sulle modalità e gli strumenti di valutazione utilizzati dai docenti (D24); entrambe utilizzano una scala di frequenza a quattro livelli composta rispettivamente da 8 e 5 item.

Nelle quattro scuole di Roma la somministrazione online del questionario è stata effettuata da novembre 2022 a gennaio 2023, mentre in quelle di Porto da marzo a maggio 2023. Le scuole si sono occupate della distribuzione del questionario ai docenti attraverso comunicazioni interne.

Il questionario è stato preceduto da una scheda informativa che illustrava le finalità della ricerca e la struttura dello strumento. La pagina iniziale forniva indicazioni sul trattamento dei dati e sulla *privacy*, garantendo ai rispondenti il pieno anonimato. Il completamento del questionario costituiva espressione del consenso libero alla partecipazione alla ricerca.

Complessivamente, sono state registrate 132 risposte in Italia e 158 in Portogallo (tab. 5.2).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Tab.5.2 - Numero dei docenti rispondenti al questionario per ciascuna scuola.

ID_Scuola	N. rispondenti per scuola	N. totale dei docenti per scuola	Percentuale dei rispondenti sul totale della scuola
S-1	47	62	75,8%
S-2	28	45	62,2%
S-3	31	53	58,5%
S-4	26	60	43,3%
S-5	30	53	56,6%
S-6	68	73	93,2%
S-7	29	34	85,3%
S-8	31	38	81,6%
Totale	**290**	**418**	**/**

5.2. Le interviste semi-strutturate e i *focus group*

5.2.1. Le interviste al dirigente scolastico, al direttore e al referente dell'educazione civica e alla cittadinanza

I dirigenti scolastici italiani, i direttori portoghesi e i referenti dell'ECC costituiscono alcune delle figure di riferimento principali ai fini dello studio. Come emerso dalla rassegna della letteratura condotta nei capitoli precedenti, il dirigente svolge un ruolo determinante nella definizione degli assetti organizzativi e di gestione di una scuola democratica, non concentrando su di sé i poteri decisionali, bensì promuovendo la partecipazione e la collaborazione di tutti i membri della comunità scolastica. Il referente, d'altra parte, può essere considerato una figura di raccordo tra la didattica in classe e l'organizzazione curricolare dell'ECC negli istituti. È stato pertanto scelto di condurre interviste semi-strutturate con i dirigenti scolastici, i direttori e i referenti dell'ECC al fine di raccogliere informazioni sulle loro percezioni e le pratiche in merito alla gestione della scuola, nonché sul processo di insegnamento-apprendimento per l'ECC e sulla cooperazione con la comunità locale – dimensioni che, nel loro insieme, costituiscono i pilastri dello WSA.

Il protocollo di intervista semi-strutturata ai dirigenti e ai direttori presenta nove domande articolate in cinque aree tematiche (tab. 5.3). L'intervista termina con una rilevazione di dati relativi all'età, al titolo di studio e all'anzianità di servizio nel ruolo ricoperto. Tali sezioni e domande hanno costituito una traccia per la conduzione delle interviste, che sono state adattate in funzione delle risposte fornite dagli intervistati.

Il protocollo di intervista al referente dell'ECC si articola nelle medesime aree tematiche, con alcune differenze. Non sono presenti domande connesse al contesto scolastico e ai partenariati, mentre l'area di discussione relativa all'insegnamento della disciplina include una domanda aggiuntiva sulle modalità e gli strumenti di valutazione degli studenti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Tab. 5.3 - Traccia dell'intervista ai dirigenti scolastici e ai direttori.

Area di discussione	*Domande*
Contesto scolastico	Potrebbe descrivere il contesto scolastico, per esempio l'utenza, le risorse territoriali e le strutture della scuola?
Cooperazione con gli enti esterni	La scuola ha instaurato partenariati esterni? Se sì, in che modo queste associazioni sono coinvolte nella vita scolastica?
Processo decisionale e partecipazione	Attraverso quali modalità vengono discusse le decisioni a scuola? Quali membri della comunità scolastica sono coinvolti nei processi decisionali della scuola? Quando il gruppo non concorda su una decisione da prendere, come si giunge a un accordo? Gli studenti hanno la possibilità di partecipare alle discussioni sulle decisioni che li riguardano? Se sì, potrebbe fornirmi un esempio di modalità di coinvolgimento?
Insegnamento dell'ECC	Sono in corso progetti relativi all'ECC nel corrente anno scolastico? Vi sono progetti realizzati in collaborazione con associazioni locali? Esiste un gruppo responsabile del coordinamento dell'insegnamento dell'ECC a livello scolastico oppure tale responsabilità è affidata al singolo docente?
Valutazione e miglioramento scolastico	Attraverso quali modalità viene valutata la qualità e l'efficacia delle iniziative didattiche e organizzative realizzate nell'anno scolastico? Il personale docente e non docente formula proposte di miglioramento dei processi?

La durata media delle interviste è stata di circa 50 minuti. In Portogallo, le interviste si sono svolte in lingua portoghese o inglese, a seconda della preferenza dei rispondenti. Durante le interviste portoghesi era presente un docente della scuola in qualità di interprete del ricercatore principale; frequentemente, tali docenti-interpreti hanno offerto i propri punti di vista sulle tematiche discusse o hanno integrato le affermazioni del direttore o del referente. Le loro risposte sono state pertanto trascritte e utilizzate nell'indagine come fonti di evidenza aggiuntive, capaci di arricchire i risultati delle singole interviste.

5.2.2. I focus group

I *focus group* con i docenti sono stati finalizzati a commentare e approfondire gli aspetti emersi nel questionario, raccogliendo i loro punti di vista sulle pratiche didattiche realizzate e sulla gestione della scuola. In ciascun *focus group* hanno partecipato tra i quattro e i dodici insegnanti. La durata media è stata di circa 80 minuti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Il gruppo di conduzione era composto da un moderatore e da un osservatore silenzioso che, al termine di ciascun incontro, ha sintetizzato i contenuti emersi e le risposte dei partecipanti, offrendo loro l'opportunità di integrare, confermare o ampliare quanto dichiarato. In Portogallo, i *focus group* si sono svolti in lingua portoghese, per questo gli incontri sono stati condotti alla presenza di un secondo moderatore con il ruolo di conduttore principale e di interprete del ricercatore.

Poiché il *focus group* era finalizzato all'interpretazione di alcuni dati quantitativi, il protocollo è stato caratterizzato da una struttura flessibile, intenzionalmente variata in funzione di quanto emerso dalle risposte ai questionari, pur mantenendo le medesime tipologie di domande e aree di discussione; ciò ha consentito di evidenziare dati contraddittori, sciogliere nodi concettuali e favorire una comprensione più approfondita dei fenomeni indagati. Complessivamente, il protocollo è composto da sei domande (tab. 5.4); la discussione ha preso avvio con una breve fase di "riscaldamento", in cui si è chiesto a ciascun partecipante di presentarsi e indicare disciplina insegnata, anni di servizio in questa scuola e un breve commento sulla propria esperienza professionale.

Con il *focus group* si sono concluse le rilevazioni nelle scuole.

Tab.5.4 - Traccia del focus group *con i docenti.*

Area di discussione	*Domande*
Introduzione	Breve presentazione del partecipante
Insegnamento dell'ECC	Come avete organizzato l'insegnamento trasversale dell'educazione civica (o dell'educazione alla cittadinanza, nel caso del Portogallo) in sede di Consiglio di classe e come si inseriscono le vostre discipline? Quali aspetti della vostra pratica didattica quotidiana ritenete che promuovano maggiormente l'ECC? Come valutate l'ECC (strumenti e indicatori)?
Sfide e limiti nella promozione dell'ECC a scuola	Dal questionario è emerso che, tra i principali ambiti di miglioramento dell'ECC in questa scuola, vi sono […]. Come giustificate questo dato alla luce della vostra esperienza nella scuola?
Partecipazione e collaborazione a scuola	Dal questionario è emerso che la scuola offre (o non offre) al personale docente la possibilità di partecipare ai processi decisionali. Pensando alla vostra personale esperienza in questa scuola, vi sentite coinvolti nella vita scolastica e in che modo la scuola incoraggia (o ostacola) tale partecipazione? Dal questionario sono emerse percezioni positive (o negative) sull'esistenza di una cultura collaborativa tra i docenti. Secondo voi, quali fattori favoriscono (o ostacolano) la collaborazione nella scuola?

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

5.3. Le rilevazioni di *follow up*

Nel corso della rilevazione dei dati, le evidenze emerse tramite gli strumenti previsti dal protocollo sono state integrate attraverso approfondimenti successivi, finalizzati a indagare più nel dettaglio quanto emerso nelle fasi precedenti. È opportuno precisare che tali rilevazioni non hanno interessato tutte le scuole partecipanti. Gli strumenti utilizzati sono stati l'osservazione libera e l'intervista sia individuale che di gruppo. Per quanto concerne le osservazioni, la metodologia adottata è di tipo qualitativo-descrittivo in contesto naturale, condotta mediante diario (Trinchero, 2002), nel quale è stata registrata la sequenza temporale delle dinamiche osservate durante le attività.

In Italia, le rilevazioni di *follow up* hanno interessato la S-4, dove è stata condotta un'intervista di gruppo con il referente dell'educazione civica, il vicepreside e la funzione strumentale responsabile del PTOF, finalizzata alla descrizione dell'evento per l'educazione civica realizzato a scuola. L'intervista è stata preceduta dall'osservazione della realizzazione di questo progetto di istituto, per una durata complessiva di 28 ore, corrispondenti all'intera durata dell'iniziativa.

In Portogallo, le rilevazioni hanno interessato tre scuole. Nella S-5 e nella S-6 sono state condotte rispettivamente 7 ore di osservazione finalizzata alla raccolta di informazioni circa progetti in corso negli istituti connessi all'educazione alla cittadinanza, tra cui il "Viaggio creativo per il Pianeta Terra" nella S-5 e la "giornata dedicata al gruppo di scuole" nella S-6. Ulteriori rilevazioni di *follow up* sono state condotte presso la S-8, dove è stata realizzata una seconda intervista con il direttore, finalizzata alla descrizione del Piano di Innovazione (*Plano de Inovação*) attuato nell'istituto in collaborazione con il Ministero portoghese.

5.4. Le analisi dei dati: procedure di codifica e *intercoder reliability*

Secondo Trinchero (2002), l'analisi dei materiali empirici raccolti negli studi di caso consente di sviluppare strumenti di presentazione dei dati capaci di raccogliere a loro volta ulteriori evidenze, le quali possono condurre a una revisione e affinamento del quadro teorico inizialmente delineato.

Le interviste e i *focus group* sono stati trascritti integralmente mediante il sistema jeffersoniano semplificato (Jefferson, 2004), che esplicita gli elementi della comunicazione non verbale – quali pause, silenzi, accelerazioni, velocità e intonazione – che andrebbero altrimenti perduti nella trasposizione scritta. È stata quindi effettuata un'analisi tematica mediante l'utilizzo del software MAXQDA 2024.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

5.4.1. L'analisi tematica

L'analisi tematica, elaborata da Boyatzis (1998) e successivamente sviluppata da Braun e Clarke (2006), è un approccio metodologico finalizzato all'identificazione e all'esame di strutture di significato nei dati qualitativi, codificati e raggruppati in categorie tematiche. Centrale in tale approccio è la nozione di *tema*, inteso come un «livello di risposta ricorrente o di significato all'interno del *corpus* di dati» (Braun e Clarke, 2006, p. 10) in relazione alle domande di ricerca.

L'analisi tematica adottata nel presente studio è di tipo prevalentemente induttivo. Sebbene i protocolli di intervista e *focus group* fossero strutturati a partire dalle domande di ricerca e dal quadro concettuale precedentemente definito, fornendo pertanto un orientamento generale sulle aree tematiche di interesse, l'analisi è stata condotta sull'integralità delle trascrizioni, senza l'imposizione di categorie interpretative definite a priori che potessero limitare ciò che sarebbe potuto emergere dai dati. L'analisi ha seguito le sei fasi previste da Clarke e Braun (2013):

1. familiarizzazione con i dati, mediante trascrizione e lettura analitica;
2. codifica, quale processo analitico di attribuzione di codici alle unità di significato emergenti dalle trascrizioni, condotta con approccio induttivo;
3. ricerca dei temi, ottenuti mediante raggruppamento dei codici attraverso relazioni di similarità e differenza;
4. revisione dei temi, verificando la coerenza interna e la loro capacità di funzionare sia in relazione ai codici sia reciprocamente;
5. definizione dei temi, assicurandosi che ciascuno fosse chiaramente delimitato e non sovrapposto agli altri;
6. redazione del rapporto, combinando la narrazione analitica, gli estratti delle trascrizioni e il quadro teorico di riferimento.

I codici sono stati attribuiti alle unità emergenti (Krippendorff, 2019) di ciascuna intervista e *focus group*. Complessivamente, sono stati assegnati 101 codici alle ventiquattro trascrizioni, suddividendole in 2.766 unità di codifica derivanti da distinzioni categoriali. I 101 codici sono stati raccolti in un sistema di codici, riportando tema, denominazione, descrizione ed esempio di attribuzione, costruito evidenziando relazioni di concordanza e opposizione, similarità e differenza tra gli stessi.

I codici definiti sono mutuamente esclusivi e mirano a cogliere le sfumature qualitative di quanto emerso nelle interviste e nei *focus group*. In particolare, nella costruzione del sistema di codici le principali distinzioni operate hanno riguardato: la valenza positiva o negativa dell'estratto (per esempio, *Coinvolgimento dei docenti nei processi decisionali* vs. *Coinvolgimento limitato o assente dei docenti nei processi decisionali*); la distinzione tra ambito problematico e strategia di miglioramento scolastico (per esempio, *Bassa partecipazione e*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

collaborazione dei docenti a scuola vs. *Collaborazione a scuola come strategia di miglioramento*); la distinzione tra aspetti specificamente connessi all'ECC e all'organizzazione (per esempio, *Valutazione dell'ECC* vs. *Metodi e strumenti di valutazione*). I codici sono stati successivamente raggruppati in dieci temi emersi attraverso relazioni di inclusione ed esclusione tra gli stessi (fig. 5.1).

Il sistema di codici, così costruito e progressivamente affinato nel corso del processo di codifica delle ventiquattro trascrizioni – con l'introduzione di nuovi codici, l'accorpamento o la ridefinizione di alcuni esistenti e la precisazione delle descrizioni alla luce delle evidenze emergenti – rappresenta, dunque, il risultato dell'analisi dell'intero *corpus* di dati, composto dalle trascrizioni delle interviste e dei *focus group* condotti con dirigenti scolastici, direttori, referenti dell'ECC e docenti delle scuole italiane e portoghesi partecipanti alla ricerca.

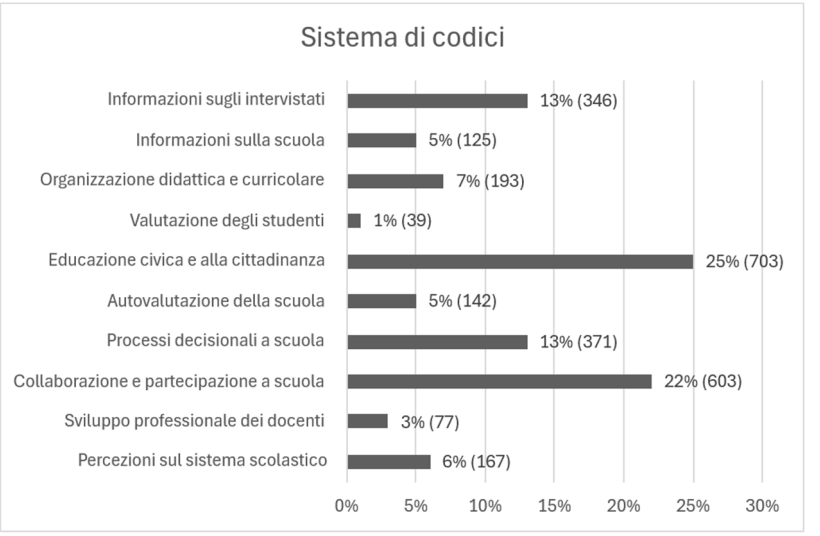

Fig. 5.1 - Frequenze di attribuzione dei temi nelle ventiquattro interviste e focus group.

I temi individuati sono i seguenti:

1. *Informazioni sugli intervistati* (13%, 346 unità), che raccoglie i dati di carattere biografico e professionale, come l'anzianità di servizio, la disciplina insegnata, la formazione;
2. *Informazioni sulla scuola* (5%, 125 unità), che comprende le caratteristiche del contesto scolastico, dell'utenza e delle risorse disponibili;
3. *Organizzazione didattica e curricolare* (7%, 193 unità), che riguarda le modalità di pianificazione e organizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento, come le iniziative curricolari ed extracurricolari, i progetti e l'uso delle tecnologie per la didattica;

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

4. *Valutazione degli studenti* (1%, 39 unità), che include pratiche e strumenti di valutazione adottati dai docenti, con eccezione della valutazione in ECC;
5. *Educazione civica e alla cittadinanza* (25%, 703 unità), il tema più rappresentato nel *corpus*, che raggruppa i riferimenti alle pratiche, ai progetti, alle attività, alla valutazione e all'organizzazione curricolare connesse alla stessa;
6. *Autovalutazione della scuola* (5%, 142 unità), relativo ai processi di monitoraggio e autovalutazione adottati, nonché il coinvolgimento in questo processo di docenti, studenti e famiglie;
7. *Processi decisionali a scuola* (13%, 371 unità), che si riferisce alle caratteristiche dei processi decisionali, con riferimento al ruolo del dirigente scolastico, agli organi collegiali e alla partecipazione delle diverse componenti della comunità scolastica;
8. *Collaborazione e partecipazione a scuola* (22%, 603 unità), secondo tema per frequenza, che raccoglie i riferimenti alle pratiche collaborative tra i membri della comunità scolastica, al coinvolgimento di studenti e famiglie e al clima di scuola percepito;
9. *Sviluppo professionale dei docenti* (3%, 77 unità), relativo alle iniziative di formazione in servizio promosse dalle scuole o seguite dai docenti;
10. *Percezioni sul sistema scolastico* (6%, 167 unità), che raccoglie riflessioni spesso critiche di carattere sistemico dei partecipanti sulle condizioni strutturali, normative e contestuali entro cui la scuola opera, come l'inadeguatezza dei tempi e degli spazi a disposizione rispetto alle richieste, la precarietà professionale, i vincoli derivanti dalla normativa nazionale e le difficoltà connesse alla gestione delle conseguenze della pandemia da Covid-19.

La distribuzione delle unità di codifica riflette con coerenza gli obiettivi e le domande di ricerca che orientano lo studio, testimoniato dalla maggiore rappresentatività nel *corpus* dei temi connessi all'ECC e alla collaborazione e partecipazione a scuola.

5.4.2. Affidabilità tra codificatori e percentuale di accordo

La codifica effettuata è stata sottoposta a triangolazione, con il conseguente calcolo dell'affidabilità tra codificatori (*intercoder reliability*, ICR) mediante l'alpha di Krippendorff e la percentuale di accordo. Quattro codificatori indipendenti[4], estranei al gruppo di ricerca e al processo di costruzione del sistema di codifica, hanno preso parte alla fase di triangolazione.

[4] I codificatori delle trascrizioni italiane sono un docente di scuola primaria e un dottorando di ricerca presso l'Università LUMSA. Per le trascrizioni portoghesi e in lingua inglese, la codifica è stata affidata a uno studente della Facoltà di Educazione e Psicologia dell'Universidade Católica Portuguesa di Porto e a un dottorando di ricerca presso l'Università LUMSA.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Ciascun codificatore ha codificato un campione rappresentativo pari al 20% delle risposte fornite dagli intervistati in ciascuna trascrizione (unità di testo o *chunk*), selezionato attraverso un campionamento casuale semplice (Krippendorff, 2019; O'Connor e Joffe, 2020; Cheung e Tai, 2023). Considerato nel suo insieme, il *corpus* sottoposto a triangolazione supera il 20% del *dataset* di ciascun documento, con valori compresi tra il 18% e il 39,1% delle parole che compongono le singole trascrizioni, come sintetizzato nella tab. 5.5. Tale percentuale è superiore alla soglia minima del 10-25% del *corpus* di dati raccomandata dalla letteratura per ottenere un indice ICR affidabile.

Tab. 5.5 - Campione per la triangolazione e il calcolo dell'affidabilità tra codificatori.

Documento	20% unità di testo (/totale)	N. unità di significato	Percentuale di parole
Int. DS-1	10/48	35	23,81%
Int. DS-2	8/39	24	25,8%
Int. VDS-3	11/53	24	22,75%
Int. DS-4	8/40	20	24,5%
Int. Ref_S1	6/30	16	29%
Int. Ref_S2	9/41	18	19,43%
Int. Ref_S3	7/35	14	19,46%
Int. Ref_S4	10/47	18	27,2%
FG_S1	10/48	27	18%
FG_S2	12/60	35	22,26%
FG_S3	9/44	21	19,7%
FG_S4	23/113	42	20,8%
Int. DS-5	5/22	23	28,2%
Int. DS-6	26/129	43	24,4%
Int. DS-7	9/45	26	24,3%
Int. DS-8	7/31	36	34,9%
Int. Ref_S5	7/35	18	22%
Int. Ref_S6	25/123	43	24,6%
Int. Ref_S7	8/38	27	35,8%
Int. Ref_S8	17/83	24	39,1%
FG_S5	25/124	50	29,7%
FG_S6	13/63	39	25,8%
FG_S7	29/144	42	25,4%
FG_S8	20/98	46	25,7%
Totale	**314/1.533**	**711**	**/**

In queste operazioni, è necessario considerare le difficoltà legate alla codifica e al successivo calcolo dell'ICR applicato alle interviste semi-strutturate e ai *focus group*, derivanti dalla natura stessa dei dati sottoposti ad analisi. A differenza

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

di testi e narrazioni strutturate, le trascrizioni riflettono la spontaneità del parlato e presentano un elevato grado di variabilità: il rispondente può includere digressioni, ritorni su quanto detto e sovrapposizioni nelle proprie risposte. Tale complessità si riflette nell'attribuzione dei codici, i quali possono essere assegnati a singole parole, enunciati o interi paragrafi. Per questo, come suggerito da Campbell e colleghi (2013), il campione delle trascrizioni destinato alla codifica è stato inviato ai codificatori già suddiviso in unità di analisi significative, a ciascuna delle quali è stata richiesta l'attribuzione di un unico codice. Tale scelta metodologica trova fondamento nella considerazione che

> la segmentazione e la codifica del testo in questa situazione richiedono interpretazione soggettiva, contestualizzazione e, in particolare, una comprensione approfondita delle domande teoricamente motivate che guidano lo studio. […] In ogni caso, il punto fondamentale è che segmentare il testo in questo modo elimina una potenziale fonte di confusione nel confronto tra le codifiche di due o più valutatori, in particolare quando uno di essi dispone di una conoscenza maggiore rispetto agli altri. Questo approccio alla segmentazione del testo facilita pertanto una valutazione più accurata dell'affidabilità tra codificatori (Campbell *et al*., 2013, p. 304, tradotto dalla scrivente).

Le attribuzioni da parte dei codificatori, con la conseguente triangolazione, sono state analizzate mediante il pacchetto statistico online *K-Alpha Calculator* (Marzi *et al*., 2024), che ha restituito i coefficienti di affidabilità per il sistema di codifica espressivi del grado di accordo tra i codificatori al di là del caso. In ragione della formazione di tre gruppi distinti di codificatori operanti sul medesimo sistema di codifica, sono stati calcolati tre coefficienti separati:

- nel gruppo 1, che si è occupato delle trascrizioni in lingua italiana, l'alpha è risultata 0,757, con intervalli di confidenza al 95% calcolati mediante 1.000 interazioni bootstrap, con limite inferiore di 0,718 e limite superiore di 0,795;
- nel gruppo 2, che si è occupato delle trascrizioni in lingua portoghese, l'alpha è risultata 0,644, con intervalli di confidenza al 95% calcolati mediante 1.000 interazioni bootstrap, con limite inferiore di 0,597 e limite superiore di 0,692;
- nel gruppo 3, che si è occupato delle trascrizioni in lingua inglese, l'alpha è risultata 0,638, con intervalli di confidenza al 95% calcolati mediante 1.000 interazioni bootstrap, con limite inferiore di 0,575 e limite superiore di 0,697.

I coefficienti ottenuti non risultano del tutto soddisfacenti, considerando che la soglia per un livello di affidabilità adeguato è stata fissata da Krippendorff (2019) a 0,80. Tuttavia, secondo Campbell *et al*. (2013), quest'ultimo non è un indice appropriato dell'affidabilità tra codificatori nei casi delle interviste semistrutturate e dei *focus group*, poiché tali tipologie di dati violano i due presupposti fondamentali sui quali si basa il calcolo dell'alpha: l'uguale probabilità di utilizzo di ciascun codice in tutti i documenti che costituiscono il *corpus* e l'equivalenza delle qualifiche e delle competenze dei codificatori indipendenti. Per tale ragione, i ricercatori hanno individuato nella percentuale di accordo tra

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

codificatori (*intercoder agreement percentage*) la modalità più adeguata all'analisi dell'affidabilità delle procedure di codifica di interviste e *focus group*. A differenza dell'alpha di Krippendorff, che richiede la presenza di almeno tre codificatori indipendenti, la percentuale di accordo è relativa al grado di concordanza tra due soli codificatori indipendenti.

Tab. 5.6 – Esempi di codifica e triangolazione tra ricercatore principale e codificatore 1.

Codice	Accordi	Disaccordi	Totale	%
Insegnamento trasversale dell'ECC	10	0	10	100,00
Valutazione dell'ECC	3	0	3	100,00
Normativa nazionale sull'ECC	1	0	1	100,00
Attività e progetti di ECC con gli enti locali	7	1	8	87,50
Mancanza di tempo sufficiente per l'ECC	3	0	3	100,00
Coinvolgimento dei docenti nei processi decisionali	8	2	10	80,00
Potere decisionale del dirigente scolastico	3	1	4	75,00
Collaborazione tra docenti	12	4	16	75,00
Cooperazione con gli enti territoriali	12	0	12	100,00
Condivisione dei compiti organizzativi a scuola	3	0	3	100,00
Buona relazione scuola-famiglia	10	0	10	100,00
Bassa partecipazione e collaborazione dei docenti a scuola	3	1	4	75,00
Regole e supervisione nell'organizzazione scolastica	2	1	3	66,67

La percentuale di accordo tra codificatori è stata calcolata con un tasso minimo di sovrapposizione del 100% a livello di segmento, mediante il software MAXQDA 2024. A titolo di esempio, nella tab. 5.6 si riportano alcune delle procedure di codifica e triangolazione tra il codificatore 1 e il ricercatore principale. In questo caso, sono stati attribuiti complessivamente 294 codici, registrando 239 accordi e 55 disaccordi. La percentuale di accordo risulta pertanto pari a 81,29%.

Applicando le medesime procedure, sono state calcolate le percentuali di accordo tra gli altri codificatori e il ricercatore principale:

- 78,57% con il codificatore 2 (in lingua italiana);
- 70,73% con il codificatore 2 (in lingua inglese);

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

- 68,11% con il codificatore 3 (in lingua inglese e portoghese);
- 72,33% con il codificatore 4 (in lingua portoghese).

Sebbene non vi sia consenso unanime in letteratura sulla soglia di accordo tra codificatori soddisfacente, i risultati ottenuti sono in linea con quanto indicato dalla rassegna di Campbell *et al*. (2013), secondo cui essa dovrebbe attestarsi intorno al 70%.

Uno dei limiti riconosciuti in letteratura sull'utilizzo della percentuale di accordo nella sua formulazione originaria è che essa non tiene conto dell'accordo derivante dall'attribuzione casuale dei codici e, per questo, viene considerata un indice non del tutto robusto. Per questo, al fine di rafforzare l'affidabilità dell'accordo tra codificatori, sono stati calcolati i coefficienti kappa di Brennan e Prediger. Brennan e Prediger (1981) hanno proposto uno dei primi tentativi di correzione dell'indice di accordo percentuale, modificandolo mediante una stima dell'accordo dovuto al caso. Il fattore di correzione proposto è $\frac{1}{q}$, dove q rappresenta il numero totale di codici diversi utilizzati da entrambi i codificatori. Il valore ottenuto viene quindi sottratto dall'indice di accordo percentuale al fine di ridurre l'effetto del caso.

Con riferimento all'accordo tra il codificatore 1 e il ricercatore principale e considerando il numero di codici attribuiti da entrambi – raddoppiando pertanto il totale degli stessi – è stata costruita una tabella a quattro campi (tab. 5.7), in cui:

- *a* = numero di codici per i quali vi è accordo (contrassegnati dal valore 1);
- *b* = numero di codici attribuiti dal codificatore 1 che differiscono da quelli del ricercatore principale (contrassegnati dal valore 0);
- *c* = numero di codici attribuiti dal ricercatore principale che differiscono da quelli del codificatore 1 (contrassegnati dal valore 0).
- 0 = assenza di unità di significato non codificate da entrambi.

Tab.5.7 -Triangolazione della codifica tra ricercatore principale e codificatore 1.

		Codificatore 1		
		1	**0**	
Ricercatore principale	**1**	a = 478	b = 55	533
	0	c = 55	0	55
		533	55	588

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Sono stati pertanto analizzati 588 codici attribuiti da entrambi i codificatori, registrando accordo per 478 codici e disaccordo per 55 codici attribuiti da ciascuno. A questo punto, per il calcolo del kappa sono richiesti il *P(osservato)*, pari all'accordo osservato, e il *P(casuale)*, pari alla probabilità di accordo casuale.

$$P(osservato) = \frac{a}{a+b+c} = 0{,}81$$

$$P(casuale) = \frac{1}{Numero\ di\ codici\ attribuiti} = \frac{1}{82} = 0{,}01$$

$$Kappa = \frac{P(osservato) - P(casuale)}{1 - P(casuale)} = 0{,}81$$

In questo caso, il valore di *P(casuale)* è molto basso (0,01), poiché l'elevato numero di codici diversi del sistema attribuiti (82) riduce la probabilità di accordo casuale. Il coefficiente kappa di Brennan e Prediger per l'accordo tra il codificatore 1 e il ricercatore principale risulta essere pari a 0,81.

Applicando le medesime procedure, sono stati calcolati i coefficienti relativi agli accordi tra i codificatori e il ricercatore principale (tab. 5.8).

Tab. 5.8 - Percentuali di accordo tra codificatori e coefficienti kappa.

Codificatori	Percentuale di accordo	Kappa (Brennan e Prediger)
Codificatore 1	81,29%	0,81
Codificatore 2 (trascrizioni in italiano)	78,57%	0,78
Codificatore 2 (trascrizioni in inglese)	70,73%	0,70
Codificatore 3	68,11%	0,68
Codificatore 4	72,33%	0,72

Il ricorso a molteplici fonti di evidenza ha consentito di delineare otto profili di scuola, evidenziando tanto le caratteristiche di ciascuna quanto le analogie e le differenze tra i casi, mediante un approccio narrativo-interpretativo. In quanto studio esplorativo che mira a una descrizione approfondita dei contesti, si intende presentare i risultati della ricerca identificando i temi ricorrenti e distintivi che definiscono la relazione tra stile progettuale del dirigente o del direttore, gestione scolastica ed ECC per la creazione di una scuola orientata verso principi democratici. L'obiettivo è quello di offrire una visione coerente e articolata delle caratteristiche organizzative e curricolari delle scuole coinvolte in presenza di stili progettuali differenti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Dopo una sintesi dei risultati emersi negli studi di caso multipli, la sezione successiva del volume approfondisce due casi emblematici – uno di Roma e uno di Porto – selezionati in quanto rappresentativi di scuole che hanno saputo declinare l'ECC come progetto educativo capace di orientare l'intera organizzazione scolastica. Saranno descritte le pratiche curricolari e didattiche realizzate negli istituti in attuazione delle recenti normative, osservando come i quadri nazionali si declinino nelle specificità di ciascun contesto scolastico. Al tempo stesso, si cercherà di comprendere in quale misura le scuole si configurino come ambienti in cui la cittadinanza possa essere esperita, ricercando nelle caratteristiche organizzative, relazionali e culturali di ciascun istituto la presenza dei principi costitutivi dello WSA.

L'analisi approfondita dei due casi individuati consentirà di mettere in luce le opportunità e i limiti derivanti dai sistemi nazionali, dalle scelte organizzative dell'istituzione e dai vincoli contestuali specifici, restituendo una lettura articolata di esempi di pratiche che contribuiscono a sostenere o ostacolare un approccio *whole-school* per l'educazione civica e alla cittadinanza.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Parte terza
Gli studi di caso

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

6. I profili delle scuole

Si procede ora alla presentazione dei risultati della ricerca condotta nelle otto scuole italiane e portoghesi in risposta alle due domande che hanno orientato l'indagine: come si realizza l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti italiani e di *Cidadania e Desenvolvimento* (CeD, cittadinanza e sviluppo) in quelli portoghesi; in quale misura essi promuovano un approccio *whole-school* per l'educazione civica e alla cittadinanza sostenuto dallo stile progettuale del dirigente. Come illustrato nei capitoli precedenti, la dirigenza scolastica non influenza direttamente l'apprendimento degli studenti, bensì agisce sulle condizioni organizzative, relazionali e culturali che plasmano la vita dell'istituzione e che consentono di strutturare una scuola democratica in cui vivere e praticare la cittadinanza. È a partire da tale prospettiva che i profili delle scuole vengono qui presentati, dapprima concentrandosi sull'organizzazione curricolare di educazione civica e di CeD e in seguito organizzati in funzione degli stili progettuali emergenti dall'analisi integrata delle fonti di evidenza.

Trattandosi di uno studio esplorativo finalizzato a una descrizione approfondita dei contesti, l'analisi non si fonda su correlazioni quantitative e non mira a definire legami causali tra i costrutti considerati; al contrario, intende restituire una visione coerente e articolata delle caratteristiche organizzative e didattiche delle scuole coinvolte, identificando i temi ricorrenti e distintivi che definiscono l'insegnamento di tale area disciplinare e il riflesso dello stile progettuale del dirigente – emergente dalle caratteristiche della gestione scolastica – sulla creazione di una scuola democratica.

Poiché le rilevazioni sono state condotte nell'anno scolastico 2022/2023, quanto segue va letto alla luce delle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* del 2020 per l'Italia e dall'*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) del 2017 per il Portogallo, entrambe trattate nel dettaglio nel capitolo 1 del presente volume.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

6.1. Educazione civica e *Cidadania e Desenvolvimento*: la declinazione delle normative nazionali nei contesti scolastici

Il primo obiettivo che ha guidato le rilevazioni ha inteso realizzare una ricognizione delle pratiche curricolari e didattiche messe in atto dalle scuole nell'insegnamento dell'educazione civica e di CeD, individuando le convergenze e la distanza tra quanto previsto dai rispettivi quadri normativi nazionali[1] e quanto realizzato nelle istituzioni scolastiche. Tale mappatura costituisce un passaggio imprescindibile per comprendere come le scuole traducano (o non traducano) nella pratica quotidiana i principi e le indicazioni definiti a livello normativo.

Le scuole romane, se da una parte si caratterizzano per un'attenzione ai nuclei tematici stabiliti dalla normativa – Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale – dall'altra declinano le indicazioni ministeriali in assetti organizzativi profondamente diversi tra loro.

La S-1 ha strutturato un impianto curricolare che assegna a ciascun grado scolastico un nucleo tematico specifico – cittadinanza digitale al sesto, sviluppo sostenibile al settimo e Costituzione all'ottavo – definendo linee di indirizzo comuni a livello di istituto che i docenti tendono tuttavia a percepire come vincolanti. Due elementi caratterizzano l'organizzazione curricolare dell'educazione civica: la presenza di una Commissione, comune sia per la scuola primaria che per la secondaria inferiore, che si riunisce una volta all'anno per coordinare le attività del nuovo anno scolastico e definire le suddette linee di indirizzo; la scelta degli insegnanti di sostegno come coordinatori di classe per l'educazione civica, figure privilegiate in quanto dotate di una visione trasversale della classe nelle diverse ore curricolari, cui spetta la redazione del Piano annuale di educazione civica in coerenza con quanto stabilito dalla Commissione e dal curricolo di istituto per l'educazione civica. Quest'ultimo trova poi concreta declinazione a livello di classe, dove ciascun Consiglio è chiamato a elaborare un'unità di apprendimento interdisciplinare connessa al nucleo tematico assegnato al grado. Prima della pandemia da Covid-19, che ha ostacolato l'apertura della scuola al territorio e le attività per classi parallele, il curricolo trovava applicazione anche in progetti di istituto; tuttavia, la bassa collaborazione emersa tra docenti, spesso connessa all'iniziativa individuale e ai vincoli orari, nonché l'assenza di spazi dedicati alla co-progettazione hanno progressivamente limitato la realizzazione di attività interdisciplinari strutturate.

Il curricolo di educazione civica della S-2 si presenta più rigidamente strutturato rispetto a quello della S-1: per ciascun nucleo tematico e per ciascuna disciplina sono stati definiti i contenuti da trattare, il numero di ore da dedicare e le conoscenze e abilità da sviluppare, configurando un programma strettamente definito per grado scolastico. Le 33 ore annue previste dalla Legge n. 92/2019

[1] Per una trattazione approfondita dei quadri normativi di riferimento, si rimanda al primo capitolo del presente volume.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

sono state ripartite tra le discipline nel documento curricolare, costruito selezionando per ciascuna materia i contenuti che avrebbero potuto essere ricondotti all'educazione civica per comporre un curricolo condiviso. Tale struttura, tuttavia, ha contribuito a configurare l'educazione civica nelle percezioni dei docenti come un'aggiunta ai programmi disciplinari piuttosto che come insegnamento trasversale, incontrando difficoltà nella sua attuazione in classe: dalle parole del coordinatore emerge come l'approccio prevalente dei docenti, fortemente centrato sui programmi disciplinari, tenda a forzare l'educazione civica all'interno delle singole materie anziché integrarla come dimensione autenticamente trasversale che le permea. A ciò si aggiunge l'assenza di un gruppo di lavoro ad essa dedicato, che si manifesta anche nell'assenza di progetti di istituto. Sul versante delle collaborazioni esterne, i partenariati con la comunità locale sono limitati e alcuni di essi sono stati interrotti a causa della pandemia da Covid-19; nonostante questo, altre attività sono state realizzate in collaborazione con associazioni e ONG.

La S-3 presenta, analogamente alla S-2, un curricolo di educazione civica rigidamente strutturato, che definisce per ciascun nucleo tematico – ad eccezione della cittadinanza digitale – le competenze, le abilità, i contenuti e il numero di ore che ogni disciplina deve dedicare all'insegnamento, individuando inoltre i criteri che ne orientano l'attuazione: personalizzazione; interdisciplinarità; gradualità nella selezione dei contenuti nel rispetto della logica strutturale delle discipline; trasversalità. Tale definizione è accompagnata dall'individuazione di metodologie e strumenti per la didattica che i docenti sono chiamati ad adottare, quali lezioni frontali, discussioni di gruppo, lavoro in gruppi eterogenei per composizione e livello, metodo della ricerca, utilizzo di mappe concettuali e schemi, attività laboratoriali e impiego di materiali multimediali. L'elemento che maggiormente distingue la S-3 dalle altre scuole è l'assenza di un referente dell'educazione civica a livello di istituto, ritenuto superfluo in quanto limitato alla raccolta delle valutazioni. Difatti, a seguito dell'elaborazione del curricolo nell'anno scolastico 2020/2021, non è più emersa la necessità di azioni di coordinamento e monitoraggio sistematici, scegliendo di riproporre annualmente le medesime attività per ciascun grado:

> quell'attività di coordinamento che era prevista in realtà va un po' da sé, nel senso che quello che si è visto è che poi avere un vero e proprio referente che si occupa di quello [di educazione civica] è una figura relativamente necessaria, perché ciò che serve è raccogliere le valutazioni. Come dicevo, ci siamo confrontati nel momento dell'approvazione [del curricolo] e sono state fatte eventuali modifiche, ci si è confrontati anche per Dipartimenti, oltre che per Consigli di classe, e si è creato un percorso condiviso. L'applicazione di questo percorso condiviso non ha bisogno di essere rivista di anno in anno. Quindi diciamo che la figura del referente fondamentalmente si è ridotta; ogni classe ha il suo, si identifica a inizio anno ma si è un po' ridotta fondamentalmente a raccogliere le valutazioni e non fare tanto il lavoro di coordinamento, perché non è che questo [il curricolo] ogni anno si rielabora anche perché ha validità triennale. Per cui quello è stato,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

ci abbiamo lavorato allora e quello stiamo mantenendo (ex referente di educazione civica, S-3).

Tale ripetizione costituisce al tempo stesso un effetto e una risposta all'assenza di spazi dedicati alla co-progettazione interdisciplinare: contrariamente a quanto indicato nel curricolo stesso, il coordinamento avviene primariamente all'interno dei Dipartimenti, mentre l'interdisciplinarità nelle attività di educazione civica non viene perseguita poiché, secondo quanto dichiarato dal precedente referente intervistato, sottrarrebbe tempo eccessivo ai programmi disciplinari. Tali elementi trovano ulteriore conferma nelle modalità di distribuzione oraria e di valutazione adottate dalla scuola: le 33 ore annuali previste dalla normativa vengono ripartite tra le discipline in modo proporzionale al rispettivo monte ore curricolare, con la conseguenza che quelle con un numero ridotto di ore settimanali dispongono di un tempo estremamente esiguo da destinare all'educazione civica. Per ovviare a questa frammentazione, i docenti tendono ad accordarsi accorpando le ore assegnate a discipline diverse, per consentire a uno solo di loro di svolgere un'attività più strutturata nell'arco del quadrimestre; il voto assegnato da quest'ultimo viene poi attribuito anche dal collega che non ha svolto alcuna attività specifica. Tale prassi, pur rispondendo a un'esigenza pratica di gestione dell'orario, conferma l'assenza non solo dell'interdisciplinarità, ma della stessa trasversalità che la normativa pone come principio fondamentale dell'insegnamento dell'educazione civica: ciascun docente opera in modo sostanzialmente autonomo all'interno del proprio ambito disciplinare, con un coordinamento verticale formale sancito dal curricolo.

La S-4 si distingue in modo netto dalle altre tre scuole italiane per la creazione di un Dipartimento di educazione civica – nato dall'iniziativa spontanea dei docenti – e per l'organizzazione di un evento dedicato all'educazione civica, una settimana di sospensione della didattica ordinaria dedicata a laboratori, incontri con il territorio ed esperienze dirette di cittadinanza. Questa scuola sarà oggetto di discussione approfondita nel capitolo successivo.

Nelle scuole dell'area distrettuale di Porto, il quadro normativo dell'ENEC consente loro di adattare i domini ministeriali ai contesti locali, ma tale flessibilità viene valorizzata in misura molto differente all'interno della *Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola* (strategia di educazione alla cittadinanza nella scuola, EECE) di ciascuna.

La S-5 ha costruito la sua EECE su quattro obiettivi principali, perseguiti mediante un curricolo flessibile e il lavoro collaborativo: lo sviluppo delle competenze personali e sociali; il pensiero critico; la partecipazione attiva; l'acquisizione di conoscenze in contesti di apprendimento non formale. L'elemento che maggiormente distingue la EECE della S-5 da quelle delle altre scuole è la collocazione dei domini ministeriali dell'educazione alla cittadinanza all'interno dei cinque assi prioritari definiti nel progetto educativo della scuola, quali: responsabilità e integrità; eccellenza e bisogno; curiosità, riflessione e innovazione;

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

cittadinanza e partecipazione; libertà. La definizione dei progetti e delle attività è affidata al gruppo di lavoro dedicato al terzo ciclo, istituito nell'anno scolastico 2018/2019, che riunisce il coordinatore scolastico e i docenti di CeD in un minimo di sei incontri obbligatori annuali. Tale gruppo ha l'obiettivo di sostenere un modello organizzativo collaborativo, supportare la professionalità docente e promuovere la co-progettazione. Un elemento distintivo della S-5 è il coinvolgimento diretto degli studenti nell'organizzazione curricolare dell'educazione alla cittadinanza: essi incontrano regolarmente il coordinatore per condividere esperienze e valutare il curricolo proposto; inoltre, all'inizio dell'anno scolastico discutono con i docenti i progetti da realizzare, scegliendo le attività in base ai propri bisogni e interessi. Le attività proposte sono strettamente connesse ai domini ministeriali, con particolare attenzione all'educazione ambientale e agli eventi della comunità, sebbene i docenti abbiano parlato della difficoltà di rintracciare una connessione tra tali domini e i contenuti specifici della propria disciplina. Particolare attenzione nelle attività proposte è riservata alle situazioni della vita quotidiana:

> in occasione delle elezioni nazionali abbiamo organizzato elezioni interne in cui tutti gli studenti hanno votato e creato i propri partiti politici, tutti legati alla diversità ecosistemica. Abbiamo strutturato le nostre elezioni su cosa fare per rendere questa scuola *green*: alcuni volevano rendere l'acqua più pura; altri rendere il giardino più verde. Hanno fatto campagna elettorale, sono andati nelle classi a spiegare ai compagni il loro programma, proprio come in un sistema politico nazionale. Poi ci sono state le elezioni: hanno votato, contato i voti, tutto quanto. Abbiamo terminato proprio prima del fine settimana in cui le famiglie sarebbero andate a votare a livello nazionale. Il lunedì successivo i ragazzi sono tornati dicendo "È stato così utile quello che ho imparato. Mio padre non riusciva a trovare il nome sulla lista e io gli ho spiegato cosa fare". È stato come se avessero stabilito una connessione: a scuola hanno vissuto una giornata politica in miniatura, con tutta la preparazione necessaria, e poi hanno trasferito questa esperienza nella vita reale, accompagnando i propri genitori. Credo davvero che siano pronti ad andare alle elezioni, a essere buoni cittadini, a votare e ad aiutare gli altri (coordinatore dell'educazione alla cittadinanza, S-5, tradotto dall'inglese).

Le S-6 e S-7 mostrano una stretta adesione ai domini nazionali senza significative personalizzazioni rispetto al contesto.

La S-6 ha elaborato la propria EECE nell'ambito del progetto curricolare dedicato alla "scuola civica", che rispecchia fedelmente i domini disciplinari obbligatori e facoltativi definiti dal Ministero, lasciando ai docenti la possibilità di decidere in quale periodo dell'anno affrontare le tematiche ad essi connesse. Il progetto poggia sul concetto di partecipazione civica – che abbraccia i diritti umani, la cittadinanza globale, l'educazione ambientale e la sicurezza – articolandosi attorno a tre temi principali: lo sviluppo dell'identità comunitaria; la cittadinanza a scuola e nella comunità; la partecipazione attiva. Una commissione congiunta per l'educazione alla cittadinanza – costituita da un docente di scuola

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

dell'infanzia, uno del primo ciclo, uno del secondo ciclo, uno del terzo ciclo e uno della scuola secondaria – definisce le attività da realizzare a livello di istituto, il cui coordinatore è membro del Consiglio pedagogico. Le attività e i progetti trovano il loro momento di sintesi e restituzione nella "giornata dedicata al gruppo di scuole", durante la quale gli studenti presentano i lavori realizzati nel corso dell'anno nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, illustrandoli a compagni e docenti attraverso un percorso tra le aule e i corridoi.

Nella S-7, l'organizzazione curricolare di CeD si struttura attorno a un coordinatore scolastico, che si riunisce regolarmente con i docenti titolari della disciplina per definire una progettazione comune a livello di istituto, che i singoli Consigli di classe provvedono poi a realizzare. Il dominio che riceve maggiore attenzione è la sostenibilità ambientale, mediante la partecipazione al programma internazionale Eco-Scuole.

Infine, la S-8 si caratterizza per un Piano di Innovazione Pedagogica che ridefinisce l'intera struttura organizzativa della scuola. Il Piano si inserisce nel panorama di innovazione sostenuta dal Ministero portoghese nell'ambito del *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (progetto di autonomia e flessibilità curricolare), che individua nell'educazione alla cittadinanza un'azione strategica per lo sviluppo delle competenze richieste nel Ventunesimo secolo, sostenendo la trasformazione del processo di insegnamento-apprendimento a livello nazionale. L'organizzazione curricolare della S-8 e le caratteristiche del Piano di Innovazione saranno descritte nei capitoli successivi.

Un elemento comune alle quattro scuole portoghesi è l'adesione al programma internazionale Eco-Scuole, sviluppato dalla *Foundation for Environmental Education* nel 1994 in risposta al Vertice della Terra di Rio de Janeiro del 1992, che aveva evidenziato l'importanza dei programmi educativi per la promozione dello sviluppo sostenibile. Originariamente lanciato in Europa, il programma si è progressivamente diffuso a livello mondiale, coinvolgendo attualmente oltre 70 Paesi e milioni di studenti attraverso un approccio interattivo ed esperienziale che integra la consapevolezza ambientale nelle attività didattiche quotidiane. Il percorso prende avvio in classe, si estende all'intera istituzione scolastica e approda infine al contesto comunitario, coinvolgendo studenti, docenti e comunità locale in un'azione collettiva che culmina nel riconoscimento della Bandiera Verde. In Portogallo, il referente nazionale della Federazione è l'*Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação*, che promuove l'iniziativa nelle scuole, organizza corsi di formazione e monitora le attività realizzate.

Le quattro scuole hanno declinato il programma in modi diversi. Nella S-5, le attività si concentrano su temi quali la silvicoltura, l'agricoltura biologica e l'alimentazione sana e sostenibile, con la gestione di un orto didattico. Nella S-6, l'attenzione si rivolge a tematiche quali l'acqua, l'energia, i cambiamenti climatici, i rifiuti e il contrasto all'inquinamento marino. Nella S-7, il programma è incluso nel piano annuale delle attività, sebbene i documenti strutturali dell'istituto non ne affrontino in modo specifico l'implementazione. Nella S-8, il programma

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

si declina in molteplici iniziative, tra cui l'*Eco-Code*, volto a promuovere atteggiamenti e comportamenti rispettosi dell'ambiente sia a scuola che a casa, con particolare attenzione alle tematiche dell'acqua, dei rifiuti e della tutela del territorio. In tutte e quattro le scuole, i progetti realizzati nell'ambito del programma Eco-Scuole sono spesso integrati con altre iniziative presenti a livello nazionale, tra cui il club *Ciência Viva*, il progetto *Serras do Porto* e il progetto *Lipor Geração+*.

Dal confronto tra i due contesti nazionali emerge una differenza significativa: mentre a Roma la trasversalità dell'educazione civica fatica a realizzarsi a causa dei vincoli orari imposti dalla normativa e dell'assenza di spazi strutturati per la co-progettazione, a Porto la rigidità ministeriale limita la personalizzazione dell'offerta formativa nei singoli istituti. Una delle sfide più ricorrenti e comuni, seppur con sfumature diverse, è la valutazione dell'educazione civica in Italia e dell'educazione alla cittadinanza in Portogallo, spesso assimilate alla valutazione del comportamento.

Nelle scuole italiane, la difficoltà valutativa affonda le radici in una questione di natura prima di tutto concettuale. Nella S-1, assegnare un voto all'educazione civica, talvolta percepita dai docenti non come disciplina a sé stante ma come processo, è vissuto come contraddittorio:

> come si fa a mettere un voto in educazione civica? Che equivarrebbe a dire se sei o no un bravo cittadino. Non spetta certo a noi dirlo e non spetta certo a quelle ore giudicarlo; quindi, su questo sono un po' in difficoltà nel concepire un voto in educazione civica (insegnante, S-1).

L'attribuzione di un voto è quindi descritta come un'operazione arbitraria, resa ancora più problematica dall'inadeguatezza dei criteri valutativi uniformi per tutte le materie:

> [come valutiamo?] a caso, dal mio punto di vista. I criteri di valutazione per l'educazione civica sono uguali per tutte le discipline ma l'attività che viene fatta in classe è differente. Come faccio a valutare con lo stesso metro cose differenti? Come fa Lei a misurare un angolo in centimetri? Boh! Ecco, la risposta è la stessa (insegnante, S-1).

Nella S-2, la valutazione dell'educazione civica segue il medesimo grado di strutturazione del curricolo: a discipline scelte viene affidata, in specifici quadrimestri e per specifiche aree tematiche, la responsabilità di valutare gli studenti. Ciononostante, i docenti hanno dichiarato di non sentirsi adeguatamente guidati nella formulazione del voto e tendono a integrare nei criteri considerati ulteriori elementi (la partecipazione, il coinvolgimento, i tempi di consegna e le relazioni con i compagni) nel tentativo di restituire una valutazione che vada oltre la misurazione delle sole conoscenze disciplinari. Nonostante le intenzioni, è emerso il rischio di una sovrapposizione tra il voto di educazione civica e quello del comportamento, nonché una tendenza a privilegiare la valutazione delle conoscenze a scapito delle abilità sviluppate nelle attività proposte.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Nelle scuole portoghesi, la sfida valutativa si manifesta con caratteristiche analoghe. Anche nella S-5 è emersa una convergenza tra la valutazione dell'educazione alla cittadinanza e quella del comportamento: alcuni docenti hanno dichiarato di destinare il 10% della valutazione della propria disciplina alla valutazione del comportamento, inteso come espressione della dimensione civica dello studente, in riferimento al rispetto verso gli altri e alla condotta in classe.

Nella S-6, la valutazione è descritta dai docenti come «soggettiva» (insegnante, S-6), in quanto ciascuno ha la possibilità di scegliere le dimensioni da valutare tra le molteplici disponibili – pensiero critico, rispetto delle opinioni altrui, capacità nella risoluzione dei conflitti, autonomia e comunicazione. La valutazione si avvale principalmente dell'osservazione, condotta attraverso una griglia specifica per l'educazione alla cittadinanza che consente di registrare il comportamento, l'interesse e il coinvolgimento dello studente nelle diverse attività. Tuttavia, la valutazione basata sull'osservazione è percepita come un processo complesso, reso tale dall'ampiezza e dalla scarsa operazionalizzazione dei criteri definiti a livello di istituto, che risultano spesso troppo ampi e difficilmente osservabili nella pratica quotidiana.

> Come si valuta un ragazzo di 11 o 12 anni come cittadino attivo? Ora sto guardando la griglia, che dice "riconosce l'importanza dello spirito collaborativo, empatico e comprensivo". Questo è osservabile? Sì e no, ci sono cose qui che non è facile osservare. In alcuni casi si riesce a osservare se [lo studente] coopera, ma ci sono altri aspetti che è molto difficile osservare. E allora penso che tutti noi che insegniamo cittadinanza cerchiamo prima di tutto che questi ragazzi siano interessati, curiosi e tolleranti, ma non siamo molto esigenti con il voto che andiamo ad assegnare. Devono lavorare e rispettarsi in classe, vogliamo che producano qualcosa, ma non è come valutare storia o spagnolo, non ha niente a che vedere con questo (insegnante, S-6, tradotto dal portoghese).

Nella S-7, la valutazione di CeD si articola attorno a tre criteri trasversali – conoscenza, comunicazione e risoluzione dei problemi – valutati mediante griglie di osservazione; tuttavia, anche in questo caso, la difficoltà nel valutare le dimensioni richieste è emersa come uno degli aspetti più problematici.

La natura trasversale dell'educazione civica e alla cittadinanza, la molteplicità dei suoi aspetti costitutivi e l'inadeguatezza degli strumenti valutativi maggiormente diffusi rispetto alle competenze attese rendono la valutazione di questa area disciplinare particolarmente complessa, spesso risolta in modo individuale e non sistematico dal singolo docente, con il rischio di ridurla alla sola sfera conoscitiva tralasciando la dimensione partecipativa che la caratterizza.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

6.2. *Whole-school approach* e stile progettuale del dirigente scolastico: un'analisi tra casi

Il secondo obiettivo di ricerca ha inteso ricostruire, a partire dalle pratiche dichiarate, in quale misura le scuole si avvicinino ai principi costitutivi dello *whole-school approach* (WSA) e quale ruolo svolga lo stile progettuale del dirigente in tale processo. L'analisi tra casi ha evidenziato come il grado di avvicinamento ai principi dello WSA sia strettamente connesso all'esercizio della funzione dirigenziale, quale uno tra i fattori che maggiormente connette gestione scolastica e organizzazione del curricolo di istituto per l'educazione civica e alla cittadinanza. Dall'analisi integrata delle otto scuole sono emersi quattro stili progettuali: democratico, burocratico, carismatico e autoritario.

Lo stile progettuale più ricorrente nel campione è quello burocratico, riscontrato nella scuola italiana S-3 e nelle scuole portoghesi S-6 e S-7. Tale stile si caratterizza per una meticolosa attenzione alle regole e alle procedure definite dalla normativa nazionale, con conseguente limitazione della flessibilità, della creatività e dell'autonomia dei membri della comunità scolastica. Come già osservato, nelle tre scuole l'insegnamento dell'educazione civica o di CeD è rigidamente definito, con programmi e tempi stabiliti a livello di istituto che rispecchiano in modo puntuale quanto previsto dai rispettivi quadri normativi, al punto tale da rendere superfluo nella S-3 il ruolo del referente di istituto dell'educazione civica, determinando una ripetizione sistematica di quanto previsto dai regolamenti interni. Un elemento comune alle tre scuole è la limitata apertura al territorio: i partenariati con la comunità locale in riferimento a progetti connessi all'educazione civica o a CeD sono quasi del tutto assenti, sebbene nelle scuole portoghesi si registri una certa attenzione alla partecipazione a progetti nazionali e internazionali sostenuti dal Ministero. Sul piano della gestione, la rigida adesione alle normative causa una limitazione del coinvolgimento effettivo di genitori e studenti nella vita scolastica, ridotto prevalentemente alla presenza di loro rappresentanti negli organi collegiali previsti dagli ordinamenti vigenti. Connesso a questo è la diversa visione attribuita a tali organi deliberativi nelle tre scuole: nella S-7 essi sono percepiti come espressione del funzionamento democratico dell'istituzione; nella S-6 come espressione del potere decisionale di un gruppo ristretto, che lo esercita anche di fronte a opinioni dissenzienti; nella S-3 come struttura formale il cui funzionamento è stato indebolito dall'elevato *turnover* dei dirigenti scolastici, che ha scoraggiato la partecipazione e il coinvolgimento dell'intera comunità nella vita organizzativa della scuola.

Caso emblematico della rigidità organizzativa e della stretta aderenza alla normativa nazionale è rappresentato dalla scuola portoghese S-6. In questa scuola, i processi decisionali si fondano su una struttura gerarchica che, pur prevedendo momenti di confronto e dialogo a diversi livelli – dai gruppi di lavoro disciplinari ai consigli – concentra il potere decisionale nelle mani del direttore e dei coordinatori responsabili, nel rispetto del modello unipersonale sancito

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

dalla legislazione (Decreto-Legge n. 75/2008). I coordinatori aprono spazi di dialogo in cui ciascun docente può esprimere la propria opinione e le proposte connesse alla didattica vengono successivamente sottoposte al Consiglio pedagogico per la deliberazione; tuttavia, il direttore mantiene la facoltà di assumere «decisioni superiori» (direttore, S-6) anche in assenza di consenso unanime, e quanto viene stabilito nelle sedi collegiali diventa vincolante per l'intera comunità scolastica, indipendentemente dalle eventuali riserve dei singoli insegnanti. In questo contesto, essi percepiscono una carenza di effettivo potere decisionale, lamentando come le loro proposte, attente ai bisogni degli studenti, si scontrino spesso con un sistema poco incline ad accogliere il cambiamento:

non abbiamo grande potere decisionale e penso che davvero le scuole – la scuola non è solo il Ministero – dovrebbero ascoltarci di più. Penso al Consiglio dei direttori di classe, al Consiglio pedagogico, alle riunioni che si tengono con una certa regolarità, in cui vengono anche dati suggerimenti. […] Spesso si dice "ah, questa è un'ottima idea, ma non si può". Perché non si può? Se va a beneficio degli studenti, se gli studenti si sentiranno meglio, se ci può essere più successo, perché non provare? Spesso c'è un freno. Penso che il cambiamento faccia sempre paura a tutti, ma noi siamo agenti di cambiamento» (insegnante, S-6, tradotto dal portoghese).

A ciò si aggiunge il fatto che i docenti che assumono ruoli organizzativo-gestionali finiscono spesso per configurarsi come "esecutori di compiti" piuttosto che come soggetti che partecipano attivamente alla vita progettuale della scuola, limitandosi ad applicare le disposizioni che provengono dall'alto. Tuttavia, i docenti non imputano tale rigidità alla singola scuola, bensì alla struttura normativa ministeriale, che consegna agli istituti disposizioni già definite, privando loro della possibilità di partecipare alla discussione e di contribuire alle decisioni sulla loro implementazione:

penso che sempre meno partecipiamo ai processi decisionali. Non è colpa di questa scuola, di questo gruppo di scuole in particolare, ma ha a che fare con le direttive che arrivano dal Ministero: le cose ci arrivano già come dati acquisiti e quindi non partecipiamo alla discussione o alle decisioni sulla loro implementazione o meno. Certo, le scuole hanno strutture intermedie attraverso cui le cose ci arrivano gradualmente e noi esprimiamo la nostra opinione su determinati aspetti del funzionamento scolastico, ma non credo che abbiamo davvero un grande coinvolgimento in ciò che è fondamentale nella scuola» (insegnante, S-6, tradotto dal portoghese).

Ne emerge un quadro in cui la partecipazione dei docenti ai processi decisionali, pur formalmente prevista attraverso strutture di direzione intermedie, risulta nella pratica limitata, in cui le decisioni appaiono predeterminate e non autenticamente aperte alla discussione, generando un senso di frustrazione che si riflette nella didattica in classe.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

La rigidità organizzativa che caratterizza la S-6 trova in parte giustificazione nelle dimensioni stesse del gruppo di scuole. Articolato in undici plessi distinti, esso richiede non soltanto una ripartizione chiara delle funzioni, ma anche una rigida definizione delle procedure da seguire per garantire un funzionamento quotidiano di tutte le sue componenti. Come sottolinea il vicepreside, «aprire ogni giorno le porte di undici scuole» rappresenta un compito di notevole complessità organizzativa che rende inevitabile un elevato grado di strutturazione. D'altra parte, come emerso nelle ricerche, non esiste uno stile progettuale universalmente valido, poiché esso deve essere scelto e adattato in funzione dei diversi gruppi, individui e circostanze, e la dimensione dell'organizzazione costituisce uno dei fattori che maggiormente orientano tale scelta (Amanchukwu *et al*., 2015).

Le scuole S-1 di Roma e S-5 di Porto mostrano uno stile progettuale collocabile tra il burocratico e il democratico, condividendo alcune caratteristiche con le scuole precedentemente descritte e distinguendosene per elementi di apertura verso una gestione più partecipativa. In entrambe le realtà, l'adesione alle normative nazionali costituisce un riferimento fondamentale, ma non esclusivo, per le scelte organizzative.

Nella S-1, il dirigente scolastico promuove forme di guida distribuita che si avvicinano a uno stile democratico, come testimoniato dall'istituzione della Commissione dell'educazione civica, non prevista dalla normativa. Tuttavia, i docenti hanno espresso insoddisfazione per la rigidità dell'organizzazione didattica stabilita dalla Commissione, segnalando un divario tra le intenzioni partecipative del dirigente e la percezione del corpo docente. Ulteriori percezioni negative sono emerse rispetto ai processi decisionali, che, al fine di definire una gestione democratica, richiedono una partecipazione attiva dell'intera comunità scolastica. Tuttavia, sebbene in teoria il sistema decisionale fondato sugli organi collegiali e sul voto – con specifico riguardo al Collegio dei docenti – richiami i principi democratici, esso non è ritenuto sufficiente a garantire un coinvolgimento pieno ed effettivo dei docenti: la numerosità dei componenti del Collegio, la molteplicità delle questioni da affrontare e il tempo limitato destinato al confronto ostacolano una partecipazione reale e significativa. A ciò si aggiunge una limitata partecipazione dei genitori, confinata alla presenza dei loro partecipanti nel Consiglio di istituto, e degli studenti.

Nella S-5, lo stile progettuale del direttore è condizionato non tanto dall'organizzazione interna quanto dalle misure ministeriali portoghesi. Ciononostante, la scuola manifesta un tentativo esplicito di allontanarsi dal modello unipersonale, promuovendo una gestione condivisa e partecipativa attraverso discussioni in piccoli gruppi, preparatorie alle riunioni degli organi collegiali. La partecipazione di genitori e studenti è incoraggiata attivamente: gli studenti sono coinvolti nella selezione delle attività mediante assemblee scolastiche e nella co-costruzione dei criteri di valutazione, mentre i genitori partecipano attraverso riunioni periodiche.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Entrambe le scuole si distinguono per un processo di monitoraggio e valutazione sistematico che coinvolge l'intera comunità scolastica. Tuttavia, in entrambe le realtà la cooperazione e le attività sul territorio risultano limitate.

La S-4 italiana si distingue nell'intero campione per l'adozione di uno stile progettuale democratico, caratterizzato da una forte partecipazione e collaborazione tra il dirigente scolastico e il corpo docente, che si riflette tanto nella gestione quanto nell'organizzazione curricolare per l'insegnamento dell'educazione civica. Quest'ultima è definita non come elemento aggiuntivo ma come dimensione costitutiva del progetto educativo d'istituto e fondamento di tutte le attività promosse dalla scuola, ancorata alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il dirigente si definisce *primus inter pares* all'interno del Collegio dei docenti, luogo privilegiato per la presa di decisioni condivise. La gestione coinvolge attivamente entrambi gli ordini scolastici dell'istituto comprensivo attraverso la creazione di commissioni e sottocommissioni miste, favorendo la costruzione di un curricolo verticale organico e unitario. Gli studenti partecipano alla dimensione organizzativa della scuola attraverso loro rappresentanti di classe, di istituto e di un Consiglio studentesco, mentre i genitori sono coinvolti nella gestione della scuola attraverso gli organi collegiali.

Nella S-8, il profilo del direttore è riconducibile a uno stile progettuale carismatico, fondato sulla capacità di ispirare e mobilitare la comunità scolastica attorno a una visione condivisa di innovazione pedagogica, orientata alla promozione del Piano di Innovazione promosso dal Ministero dell'Educazione portoghese. In questo contesto, la gestione della S-8 presenta un apparente alto livello di partecipazione, realizzata attraverso gruppi di lavoro e organi collegiali, i cui rappresentanti prendono parte ai processi decisionali. Tuttavia, tale partecipazione si rivela in parte illusoria e formale: le decisioni sono spesso predeterminate dalla visione del direttore, che opera in modo individualistico per la realizzazione della stessa, pur condividendo con la comunità scolastica gli obiettivi perseguiti. La partecipazione degli studenti ai processi decisionali è limitata alla presenza dei loro rappresentanti nel Consiglio generale, prevista dalla normativa.

La descrizione delle dimensioni organizzative della S-4 e della S-8 saranno oggetto di approfondimento nei capitoli successivi.

Lo stile progettuale autoritario, riscontrato nella S-2, si colloca all'estremo opposto della gestione democratica. La forte centralizzazione del potere decisionale e la limitata collaborazione tra dirigente e insegnanti hanno progressivamente generato un clima di sfiducia e di basso supporto istituzionale, che si riflette direttamente sulla qualità della vita scolastica. Il rapporto con la dirigenza, inizialmente positivo, si è deteriorato nel tempo fino a portare i docenti a percepire una carenza tanto di capacità manageriali quanto di guida:

> con il cambio di dirigenza, all'inizio sembrava che tutto andasse bene, anzi sembrava che comprendesse di più alcuni aspetti che invece venivano un po' tralasciati dall'altra

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

dirigente. […] Attualmente ho la sensazione che non ci sia né l'una né l'altra: non c'è né una capacità manageriale né una *leadership* sviluppata (insegnante, S-2).

A tale difficoltà si aggiunge la problematica relazione con la segreteria, considerata dai docenti la criticità più significativa dell'istituto, che alimenta una percezione diffusa di controllo:

non troviamo stimoli nel poter svolgere serenamente questa attività a causa della burocrazia, e non essere supportati anche nell'organizzazione di semplici incontri pomeridiani. Il fatto di essere controllati, non lo so, c'è una sorta di sfiducia nel corpo docente (insegnante, S-2).

Questo si manifesta in un progressivo impoverimento dell'attività progettuale della scuola. Alcuni docenti hanno rinunciato a portare avanti iniziative in collaborazione con la comunità locale, talvolta ritornando a metodologie più "tradizionali", e il carico psicologico derivante dalla mancanza di supporto ha disincentivato la proposta di nuove attività:

ho sentito anche il carico psicologico di dover formulare progetti in solitudine, senza il supporto tecnico del personale di segreteria e questo mi ha fatto un po' disamorare rispetto a nuove attività da proporre. Adesso mi trovo a portare avanti una didattica sempre innovativa, con confronti continui con i colleghi, però scarsa rispetto ai progetti, rispetto alle iniziative che una volta sarebbero stati più all'ordine del giorno (insegnante, S-2).

Tale clima si riflette sull'organizzazione curricolare dell'educazione civica, che, come descritto precedentemente, rimane frammentata e limitata a progetti occasionali e lezioni frontali su tematiche connesse ad essa. La stessa collaborazione tra docenti non viene strutturata e incentivata dalla scuola, ma è lasciata all'iniziativa individuale, con la conseguenza che l'insegnamento trasversale di questa area disciplinare fatica ad essere perseguito. Sul piano della gestione, il dirigente esercita il proprio potere decisionale in modo quasi esclusivo e verticale, limitando il coinvolgimento dei docenti anche quando le decisioni sono formalmente precedute da momenti di discussione collettiva. Allo stesso modo, la partecipazione di genitori e studenti si riduce alla presenza dei rispettivi rappresentanti negli organi previsti dalla normativa, senza forme di coinvolgimento più sostanziale nella vita e nelle scelte dell'istituto:

io credo che manchi la comunicazione, cioè spesso personalmente ritrovo mancanza di comunicazione o se c'è è solo apparente, però poi di fatto, come hanno detto le colleghe, passa poco, oppure ti trovi tra capo e collo direttamente la decisione presa da qualcun altro, per cui dici "boh, mi sembrava che mi avevano coinvolto" e invece poi non è così» (insegnante, S-2).

In questo quadro, è lo stesso dirigente a riconoscere come la scarsa partecipazione e la tendenza al lavoro individualistico si riflettano negativamente sulla

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

promozione della cittadinanza, contribuendo così a trasmettere un modello educativo che, non riuscendo a praticare la democrazia nella propria organizzazione interna, difficilmente potrà offrire agli studenti l'opportunità di sperimentarla concretamente nelle classi.

La lettura tra casi qui proposta offre una mappatura complessiva dei profili scolastici emergenti dalla ricerca. Essa costituisce la cornice entro cui si colloca l'approfondimento che segue, dedicato a due studi di caso selezionati tra gli otto analizzati: quello condotto nella S-4 di Roma e quello realizzato nella S-8 nell'area distrettuale di Porto, entrambi rappresentativi di scuole che hanno proposto la realizzazione dell'educazione civica e alla cittadinanza come progetto educativo perseguito dall'organizzazione scolastica. Tale approfondimento consentirà di esplorare con maggiore granularità le opportunità e i limiti derivanti dal quadro normativo nazionale, dalle scelte organizzative degli istituti e dai vincoli contestuali specifici di ciascun contesto.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

7. Lo studio di caso nella scuola secondaria inferiore S-4 di Roma

Il presente capitolo illustra i principali risultati dello studio di caso condotto nella scuola secondaria di primo grado S-4, parte di un istituto comprensivo collocato nella zona nord di Roma. Le rilevazioni si sono svolte tra novembre 2022 e marzo 2023 e hanno incluso il dirigente scolastico, il referente dell'educazione civica per la scuola secondaria inferiore e i docenti. Di questi ultimi, il 43,3% (26 su 60) ha risposto al questionario[1]. Dodici docenti, prevalentemente del grado 8, hanno partecipato al *focus group*. Inoltre, sono state condotte rilevazioni di *follow up* finalizzate all'esplorazione dell'implementazione di un progetto di istituto, realizzato sotto forma di evento sui temi dell'educazione civica, che hanno previsto 28 ore di osservazione corrispondenti all'intera durata dello stesso (febbraio 2023) e un'intervista di gruppo con il referente dell'educazione civica, la funzione strumentale responsabile del PTOF e il vicepreside (marzo 2023).

Il capitolo si propone di descrivere le pratiche e le percezioni dei diversi attori scolastici in merito ad alcuni degli ambiti costitutivi dello *whole-school approach* (WSA), con particolare riferimento all'insegnamento dell'educazione civica, al clima di classe e alla collaborazione nella didattica, alla partecipazione, ai processi decisionali e alla cooperazione con gli enti e le associazioni del territorio.

[1] La quota più consistente dei docenti rispondenti al questionario è in servizio nella S-4 da oltre dieci anni (42,3%), seguita da coloro che insegnano da meno di un anno (30,8%), da cinque a nove anni (15,4%) e da uno a quattro anni (11,5%). Sul piano della distribuzione per grado scolastico, un solo docente insegna esclusivamente al sesto grado e tre al settimo; il 46,2% (12 docenti) insegna in tutti e tre i gradi, il 19,2% (5 docenti) nei gradi settimo e ottavo e un solo docente nei gradi sesto e ottavo. Dal punto di vista disciplinare, la maggior parte degli insegnanti rispondenti afferisce all'area delle scienze umane, all'area scientifica o sono in servizio sul sostegno. Undici docenti hanno compilato la sezione dedicata all'insegnamento dell'educazione civica.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

7.1. L'insegnamento dell'educazione civica e la cooperazione con il territorio

7.1.1. Il curricolo di educazione civica e il Dipartimento

Il curricolo di educazione civica della S-4 mira al raggiungimento di traguardi di sviluppo connessi a tre nuclei tematici – la convivenza civile, la consapevolezza ambientale e l'uso responsabile delle nuove tecnologie – da raggiungere al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione:

- tra i traguardi individuati al termine del primo ciclo per l'area della convivenza civile figurano: la conoscenza degli elementi fondanti della Costituzione; la consapevolezza dei ruoli, dei compiti e delle funzioni delle istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali; la conoscenza del significato e della storia degli elementi identitari; la riflessione sui valori della convivenza, della democrazia e della cittadinanza; l'esercizio consapevole della cittadinanza, anche attraverso associazioni di volontariato e di protezione civile;
- per l'area della consapevolezza ambientale, i traguardi includono: la comprensione degli elementi fondamentali dei concetti di "sostenibilità" ed "ecosostenibilità"; la conoscenza, nelle sue diverse declinazioni, del principio di legalità e del contrasto alle mafie, nonché l'interiorizzazione dei principi dell'educazione ambientale in una prospettiva di tutela del patrimonio culturale locale e nazionale nelle sue diverse forme (linguistiche, monumentali, paesaggistiche e produttive);
- per l'area dell'uso responsabile delle nuove tecnologie, i traguardi comprendono: la consapevolezza della propria identità sul web, delle caratteristiche, delle potenzialità e dei rischi del contesto virtuale, nonché delle responsabilità e delle implicazioni sociali delle proprie azioni in rete; la conoscenza dei principali riferimenti normativi in materia di *privacy*, diritto d'autore e utilizzo e interpretazione di materiali e fonti documentali digitali disponibili sul web.

Per il raggiungimento di tali traguardi, le discipline sono aggregate attorno a quattro assi culturali, definiti come l'essenza contenutistica multidisciplinare e metodologica per lo sviluppo di competenze trasversali e metacognitive, attraverso cui si realizza l'interdisciplinarità: l'asse linguistico (italiano, inglese, tedesco, spagnolo, musica, arte e religione); l'asse matematico (matematica e tecnologia); l'asse scientifico-tecnologico (scienze, tecnologia ed educazione fisica); l'asse storico-sociale (storia e geografia).

Il curricolo di educazione civica si affianca al curricolo verticale della scuola, che prende come riferimento le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente della Raccomandazione UE del 2006. Il curricolo verticale definisce le abilità e le conoscenze che compongono le competenze sociali e civiche,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

individuando traguardi al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione. A ciascun grado sono associate evidenze osservabili e compiti significativi, che esemplificano le situazioni in cui tali competenze possono essere attivate, nonché livelli di padronanza che consentono di valutare il grado di acquisizione raggiunto dagli studenti.

A titolo esemplificativo, una delle articolazioni delle competenze sociali e civiche individuate al termine della scuola secondaria inferiore consiste nella capacità dello studente di esprimere riflessioni sui valori della convivenza, della democrazia e della cittadinanza e di intervenire nella realità con un contributo originale e positivo. Questa competenza richiede specifiche abilità (tra cui l'agire in contesti formali e informali nel rispetto delle regole della convivenza civile) e conoscenze, legate alla comprensione del significato di gruppo, di società e delle strutture presenti nel territorio. Conoscenze e abilità si traducono in evidenze (come il rispetto dei turni di parola, la collaborazione nella definizione delle regole e la capacità di avanzare proposte tenendo conto delle opinioni altrui), le quali sono sollecitate mediante compiti significativi, come la stesura delle regole della classe. Vengono quindi identificati livelli di padronanza per i gradi 6-7 (per esempio, l'assunzione di ruoli nel gruppo) e per il grado 8 (per esempio, la pianificazione delle azioni, la valutazione delle scelte e delle conseguenze e l'individuazione di possibili correzioni a esiti insoddisfacenti).

La S-4 intende pertanto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica come interconnessione tra conoscenze e abilità che, attraverso situazioni che ne sollecitano l'attivazione, concorrono nel loro insieme allo sviluppo delle competenze sociali e civiche.

Le linee di indirizzo della scuola vengono poi declinate da ciascun Consiglio di classe, che può scegliere se stabilire un tema trasversale connesso ai tre nuclei individuati dalla normativa (modalità prevalentemente adottata) oppure lasciare ai docenti autonomia nella definizione delle attività e delle tematiche da affrontare. Ciascuna classe individua un coordinatore dell'educazione civica, scelto tra i docenti delle aree disciplinari o tra gli insegnanti di sostegno, cui spetta la condivisione della programmazione trasversale annuale con il Consiglio di classe, la raccolta delle valutazioni dei singoli docenti, la proposta del voto finale e la redazione della relazione finale delle attività realizzate. Tutta la documentazione viene quindi raccolta dal referente di istituto al fine di costituire un repertorio comune delle stesse che, da un lato, consente il monitoraggio delle iniziative dell'anno scolastico e, dall'altro, fornisce la base di riferimento per la progettazione di quello successivo.

Un elemento distintivo dell'organizzazione della S-4 è l'istituzione del Dipartimento di educazione civica, equiparato a tutti gli altri dipartimenti disciplinari. La sua nascita è frutto dell'iniziativa spontanea dei docenti, in risposta alla necessità di uno spazio strutturato di progettazione condivisa, non previsto dalla Legge n. 92/2019.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Il Dipartimento di educazione civica non esiste, non esisteva, quindi sono stati i docenti a dire "ci dobbiamo incontrare per ragionare tra noi", anche fuori dall'orario previsto. Quindi c'è anche tanta volontà – questo bisogna dirlo – volontà da parte dei docenti a lavorare in un determinato modo. […] È una piccola cosa che però dà l'idea della volontà di lavorare in una certa direzione (vicepreside, S-4).

Il Dipartimento è un organo misto, composto da docenti di scuola primaria e di secondaria inferiore – sia coordinatori di classe per l'educazione civica sia docenti che non ricoprono tale ruolo – che si riunisce in coda alle riunioni dei dipartimenti disciplinari per progettare collegialmente le attività specificamente dedicate all'educazione civica.

7.1.2. Le attività per l'educazione civica e la cooperazione con gli enti esterni

Le attività e i progetti connessi all'educazione civica si caratterizzano per un approccio interdisciplinare, con una particolare attenzione alle ricorrenze nazionali e internazionali del calendario civile. Nella preparazione delle lezioni, i docenti ricorrono principalmente a fonti originali legate a documenti istituzionali e ai media, con un uso moderato di materiali prodotti da ONG e istituzioni pubbliche e accademiche; meno frequente è il ricorso a materiali didattici commerciali e a fonti web e social media. Essi dispongono inoltre di materiali ministeriali e di risorse digitali messe a diposizione da Generazioni Connesse.

Le attività più frequenti comprendono la discussione di tematiche di attualità, la ricerca e l'analisi di informazioni dal web e il lavoro in gruppi; meno frequenti risultano il gioco di ruolo, i progetti che richiedono la raccolta di informazioni al di fuori della scuola e lo studio del libro di testo (fig. 7.1).

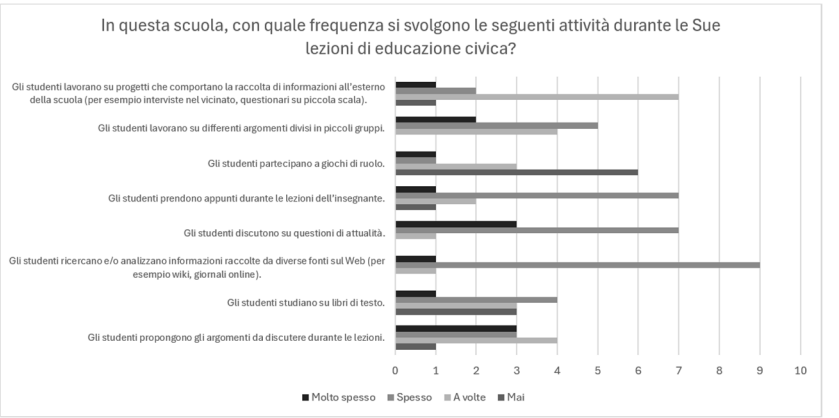

Fig. 7.1 - Dichiarazioni degli insegnanti sulle attività civiche realizzate in classe (N=11).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Per quanto concerne la valutazione, particolare attenzione viene prestata al prodotto, inteso sia come elaborato finale e processo che ne ha reso possibile la realizzazione (creatività, cura e impegno) sia come capacità dello studente di interiorizzare e restituire le conoscenze acquisite. Essa si avvale principalmente dell'osservazione e di prove orali; il lavoro per progetti è meno frequente, mentre la valutazione tra pari e le prove scritte risultano poco utilizzate (fig. 7.2).

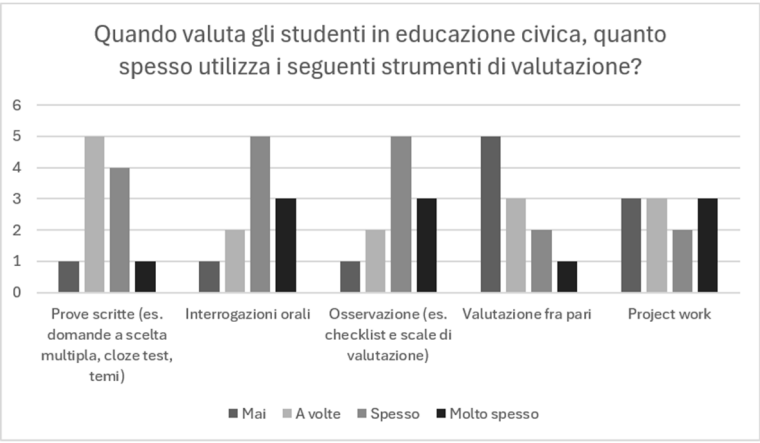

Fig.7.2 - Strumenti di valutazione per l'educazione civica dichiarati dai docenti (N=11).

Per il perseguimento delle finalità educative – tra cui la formazione di cittadini consapevoli, l'educazione allo sviluppo culturale della comunità, l'esercizio attivo della cittadinanza e lo sviluppo del pensiero critico – la S-4 individua come azione strategica prioritaria l'alleanza tra scuola, famiglia e territorio, sancita con la sottoscrizione del Patto Educativo Territoriale nell'a.s. 2022/2023.

La cooperazione con la comunità locale si realizza attraverso un'apertura continua al territorio e uno scambio costante con i soggetti che lo animano, sostenuta anche dalla vittoria del bando di Roma Capitale "Scuole Aperte", offrendo agli studenti esperienze concrete che vanno oltre la didattica in aula. L'apertura al territorio e la realizzazione di progetti e attività con le associazioni che ne fanno parte nascono dal desiderio di ripensare in profondità l'apprendimento e il "fare scuola", sostenendo un processo formativo integrale della persona.

Noi apriamo al territorio nel senso che la scuola va fuori e il fuori entra dentro in continuazione. È il modo più giusto per noi di fare scuola, perché i ragazzi devono anche sperimentare, oltre che stare seduti sui banchi. Ci crediamo molto (funzione strumentale PTOF, S-4).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Abbiamo detto di voler fare scuola a 360 gradi, quindi non solo dentro le mura, ma ragionare in senso più profondo sul concetto di apprendimento, proprio di scuola (insegnante, S-4).

Le collaborazioni con soggetti esterni sono molteplici e strutturate: *Retake* Roma, Legambiente, AMA e ISPRA per l'educazione ambientale; UNICEF, nell'ambito del progetto *Child-Friendly School*; AMREF, per la convivenza civile e l'educazione interculturale. I legami con le associazioni che collaborano con la scuola sono consolidati nel tempo; tuttavia, i docenti hanno segnalato come la creazione di una cooperazione efficace e continuativa con esse richieda un impegno significativo, anche a causa di difficoltà comunicative che talvolta ostacolano il buon esito delle iniziative.

I dati del questionario confermano questa collaborazione. Per l'anno scolastico 2022/2023, sono state pianificate numerose attività che coinvolgono la comunità locale: eventi sportivi, attività di sensibilizzazione su tematiche sociali e ambientali, iniziative culturali e progetti per i diritti umani hanno registrato risposte quasi unanimemente affermative. Risultati positivi si registrano anche per le attività legate alla sostenibilità ambientale, al sostegno a gruppi svantaggiati e alla tutela del patrimonio culturale; più variabili e meno frequenti risultano le visite a istituzioni politiche e le attività interculturali e multiculturali (fig. 7.3).

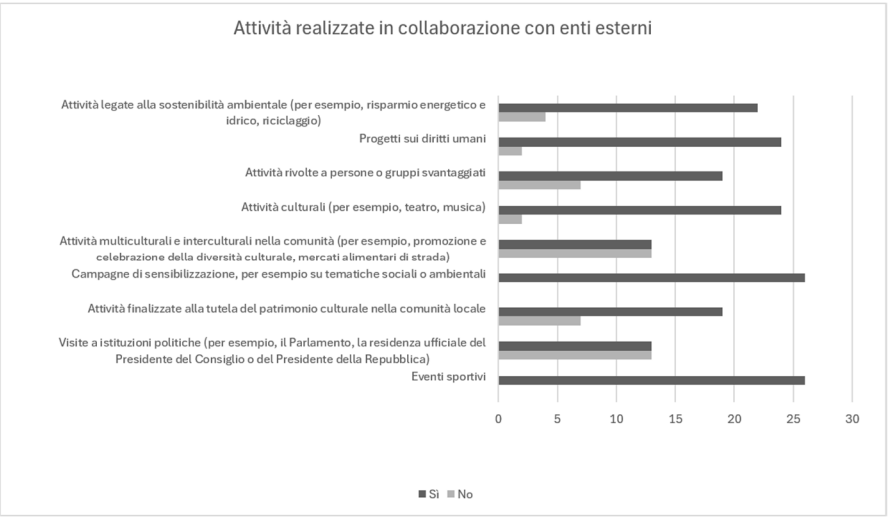

Fig.7.3 - Percezioni dei docenti sulle attività degli studenti nella comunità (N=26).

Anche il rapporto con le famiglie è percepito come particolarmente solido e, se adeguatamente valorizzato, costituisce una risorsa preziosa per la vita della scuola. La cooperazione si fonda su una comunicazione continua, che va oltre i colloqui pomeridiani programmati, consentendo la costruzione di «un forte patto

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

di corresponsabilità» (dirigente scolastico, S-4). Nell'anno delle rilevazioni, alcune delle iniziative tradizionalmente promosse dalla scuola per il coinvolgimento delle famiglie risultavano ancora sospese a causa della pandemia da Covid-19, sebbene il referente dell'educazione civica ne auspicasse il prossimo rilancio. La collaborazione tra docenti e genitori era rimasta comunque attiva, declinandosi in forme diverse, tra cui il loro invito come esperti esterni su tematiche specifiche.

La stretta collaborazione tra la scuola e la comunità locale ha trovato la sua più compiuta espressione nelle iniziative realizzate nell'ambito dell'evento organizzato sui temi dell'educazione civica, che ha rappresentato per la scuola una ripartenza per la sua apertura al territorio, limitata a seguito della pandemia.

7.1.3. Un evento per riscoprire l'educazione civica come area di progetto

La prima edizione dell'evento sui temi dell'educazione civica (da qui Evento) si è svolta nella S-4 dal 20 al 24 febbraio 2023.

L'iniziativa, non accolta favorevolmente dall'intero corpo docente nella sua fase iniziale, ha acquisito vigore e concretezza solo a seguito del sostegno convinto del dirigente, che ha scelto di elevarla a progetto di istituto. Tale riconoscimento istituzionale, unito alla motivazione del piccolo gruppo promotore, ha agito come forza propulsiva capace di coinvolgere progressivamente anche i colleghi inizialmente più titubanti. La formalizzazione del progetto è stata sancita dal suo inserimento nel PTOF, che ne ha garantito la continuità e l'obbligatorietà, lasciando comunque libertà ai docenti di aderirvi o meno:

> questa volta c'è stato un sostegno più convinto, devo dire onestamente, più forte. [Il dirigente scolastico] Ha appoggiato l'idea ma non semplicemente a parole, ha detto "non fa niente se non sarà di tutti, noi lo cominciamo perché è un progetto di istituto". Ci credeva, poi chi non vuole partecipare non parteciperà, pazienza. Quindi noi eravamo disposti a fare una cosa a cui avrebbe partecipato, non so, il 20% o 30% dei docenti (funzione strumentale PTOF, S-4).

Nel corso della settimana, i Consigli di classe hanno sospeso la didattica ordinaria per condividere i progetti di educazione civica sviluppati nel corso dell'anno e organizzare attività su diverse tematiche in collaborazione con esperti esterni. Tutte le attività proposte erano riconducibili alle tematiche declinate nelle Linee Guida ministeriali – democrazia, confronto, rispetto e inclusione, emergenza climatica, sviluppo sostenibile – con l'obiettivo di sviluppare la consapevolezza degli studenti su sfide globali attraverso forme di riflessione e confronto, offrendo sempre spunti concreti su come contribuire alla loro risoluzione.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Acquisire consapevolezza: questo è lo scopo. Diventare consapevoli delle grosse problematiche che ci sono nel mondo di oggi (funzione strumentale PTOF, S-4).

Sul piano organizzativo, i coordinatori dell'educazione civica per la scuola primaria e la secondaria inferiore hanno guidato un gruppo di lavoro incaricato di raccogliere e sistematizzare le proposte, definire l'organizzazione settimanale e condividerla con l'intero corpo docente. La collaborazione, il confronto e la coprogettazione sono stati favoriti principalmente dalle riunioni periodiche del Dipartimento di educazione civica e dagli incontri congiunti tra insegnanti dei due ordini di scuola.

Un elemento distintivo è stato il ruolo centrale svolto dal Comitato degli studenti nell'organizzazione e nella gestione delle attività:

il Comitato studentesco, questi ragazzi che hanno inaugurato l'Evento, lo hanno chiuso, hanno curato le locandine, hanno parlato, [si sono occupati di] la gestione tecnologica, la gestione dei computer (referente dell'educazione civica per la secondaria inferiore, S-4).

L'evento si è aperto con i saluti del dirigente scolastico e di diversi rappresentanti della comunità locale e delle istituzioni, che hanno sottolineato il significato dell'educazione civica come fondamento della scuola e il valore del coinvolgimento della comunità locale nella formazione dei cittadini. Sono quindi intervenuti i rappresentanti delle classi quinte della scuola primaria e della secondaria inferiore, che hanno presentato i lavori realizzati in occasione della Giornata Internazionale per l'Eliminazione della Violenza contro le Donne.

Le cinque giornate dell'Evento hanno proposto un ricco programma di attività differenziate per classi parallele, tutte caratterizzate dal coinvolgimento di esperti e associazioni. Tra le iniziative più significative per la scuola secondaria inferiore si segnalano: incontri sul reinserimento sociale dei giovani detenuti; attività sulla sostenibilità ambientale con *Fridays For Future*, *Greenpeace* e *Retake* Roma; discussioni a carattere internazionale ed europeo con esperti; una sessione di dibattito su tematiche di attualità; un gioco di ruolo sulla giustizia distributiva; un intervento della Polizia di Stato sul cyberbullismo. L'Evento si è concluso con un momento collettivo di riflessione in palestra e con l'invito del dirigente a tradurre le esperienze vissute in comportamenti ispirati all'esercizio della cittadinanza.

Per favorire la partecipazione di tutte le classi, molte attività si sono svolte nell'Aula Magna o, per ovviare all'assenza di spazi, sono state trasmesse in sincrono attraverso piattaforme di videoconferenza. Le associazioni esterne hanno partecipato con entusiasmo, attratte sia dalla complessità del progetto di istituto sia dall'elevata visibilità garantita dalla numerosa presenza degli studenti. Le iniziative hanno coinvolto anche gli alunni della scuola primaria, con attività differenti ma sempre in classi aperte e in collaborazione con esperti esterni.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Nei giorni successivi al progetto, i docenti hanno raccolto le opinioni degli studenti come prima fase di monitoraggio, destinato a essere completato attraverso questionari di soddisfazione per la comunità scolastica e di valutazione delle attività di fine anno per gli stessi studenti. Dalla prima fase di monitoraggio è emerso un complessivo apprezzamento delle proposte; tuttavia, le attività svolte in modalità sincrona hanno incontrato difficoltà nel mantenere la loro attenzione a causa di problematiche tecniche.

Secondo i docenti, i tre fattori che hanno reso possibile la realizzazione dell'Evento sono un gruppo coeso che lavora con convinzione e collabora, il confronto continuo e il sostegno della dirigenza.

Ci vuole un gruppo che lavori credendo nel progetto e che quindi non si fa problemi di orario, ma che ha in testa idee, le mette insieme per collaborare (vicepreside, S-4).

Il confronto. Il gruppo che si confronta, che chiacchiera, che cerca idee (referente dell'educazione civica per la secondaria inferiore, S-4).

Poi una dirigenza che appoggia (funzione strumentale PTOF, S-4).

Il progetto di istituto qui descritto ha avuto un significativo eco nel territorio. Le famiglie e il Consiglio di istituto hanno contribuito alla sua diffusione attraverso il sito e il passaparola, l'assessorato competente lo ha pubblicizzato attraverso i propri profili *social* istituzionali e la scuola ha provveduto a diffonderlo nella rete di scuole del municipio di appartenenza, con l'obiettivo di sostenere altri istituti nella progettazione di percorsi strutturati di educazione civica.

Credo che sia funzionale, nel senso che credo che sia importante anche che ci sia questo, cioè non è solo la pubblicità per dirsi quanto siamo bravi, ma è un modo di portare una buona pratica, di raccontare una buona pratica ed è funzionale anche all'obiettivo di fare una buona educazione civica (vicepreside, S-4).

Secondo quanto riportato dai docenti, è opportuno segnalare che lo sviluppo professionale promosso dall'istituto ha ricoperto un ruolo importante nel sostenere la realizzazione di progetti con il coinvolgimento dell'intera scuola, contribuendo a consolidare una visione dell'educazione civica orientata alla pedagogia attiva, che si estende oltre la trasmissione di contenuti, a sostegno di una formazione degli studenti come cittadini partecipi nella comunità.

7.1.4. La valutazione dei progetti di istituto

Il processo di monitoraggio e valutazione dei progetti attivati nella S-4 si articola su più livelli. Sul piano documentale, vengono utilizzate schede di progetto articolate in fasi iniziale, intermedia e finale per tutte le iniziative inserite nel PTOF,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

a cui si aggiunge per l'educazione civica un repertorio digitale curato dal referente di istituto con le attività ritenute più significative per sostenerne la continuità.

Sul piano collegiale, il monitoraggio avviene attraverso un confronto continuo tra lo Staff e il Collegio dei docenti, nel corso del quale i progetti vengono ripensati, adeguati o eliminati. Il processo è completato dalla somministrazione di questionari di gradimento delle attività rivolti a docenti, genitori e studenti – con specifico riferimento alle classi quinte della scuola primaria e della scuola secondaria inferiore – i cui esiti confluiscono nella relazione finale e orientano la progettazione per l'anno successivo.

7.1.5. Percezioni sulle aree di miglioramento per l'insegnamento dell'educazione civica

In modo inatteso, dal questionario emergono come principali aree di miglioramento per l'educazione civica nella S-4 la necessità di maggiori opportunità progettuali (23,1%), una più intensa cooperazione tra docenti di aree disciplinari diverse (26,9%) e una maggiore collaborazione con la comunità locale, gli enti territoriali e le famiglie (15,4% ciascuna). Tali dati hanno suscitato il disaccordo dei docenti nel *focus group*, i quali hanno sottolineato come la scuola organizzi già numerosi progetti interdisciplinari e collabori attivamente con soggetti esterni (si veda, per esempio, l'evento dedicato all'educazione civica). Con riferimento ai partenariati territoriali, nonostante siano descritti come l'elemento caratterizzante l'istituto, gli insegnanti riconoscono tuttavia le difficoltà di instaurare una cooperazione efficace e continuativa, ad eccezione di alcune realtà storicamente consolidate:

> Io onestamente ho un problema su quello che è il rapporto con le agenzie esterne sul territorio, non perché noi non ci proviamo ma perché ritengo proprio fallimentare la comunicazione, è un po' una critica al contrario... è farraginoso ed è difficile per la scuola riuscire ad avere una collaborazione fattiva e continuativa con le istituzioni sul territorio (insegnante, S-4).

7.2. Clima di classe e collaborazione nell'insegnamento

Il clima di classe è caratterizzato da una percezione positiva dei docenti sulle relazioni tra gli studenti. In particolare, l'accordo tra compagni di classe e l'integrazione nella classe registrano i valori più elevati; leggermente più variabili risultano le percezioni relative al rispetto tra compagni in presenza di opinioni differenti e la qualità delle relazioni con gli altri studenti della scuola (fig. 7.4).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

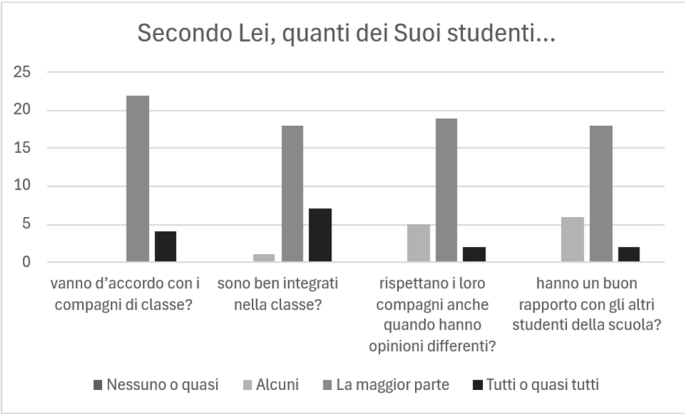

Fig.7.4 - Percezioni dei docenti sul clima di classe (N=26).

Le percezioni dei docenti in merito alla propria capacità di creare un ambiente di apprendimento positivo e di gestione della classe restituisce un quadro complessivamente favorevole. I dati rilevati sulla scala relativa al senso di autoefficacia mostrano che la grande maggioranza dei docenti si percepisce efficace nelle dimensioni legate al rispetto delle regole della classe, alla comunicazione delle proprie aspettative sul comportamento degli studenti e alle spiegazioni alternative in situazioni di difficoltà; una maggiore variabilità si riscontra invece nelle dimensioni che richiedono una gestione più complessa della classe, tra cui il sostegno della motivazione degli studenti poco interessati, la gestione dei comportamenti di disturbo e il supporto allo sviluppo del pensiero critico (fig. 7.5).

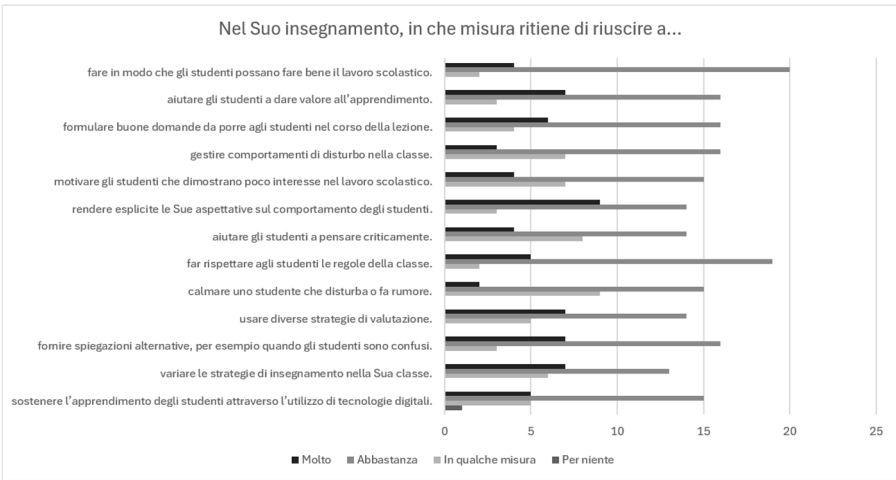

Fig.7.5 - Percezioni dei docenti sul loro senso di autoefficacia (N=26).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

I processi di insegnamento nella S-4 sono caratterizzati da elevati livelli di collaborazione e da un senso diffuso di coesione professionale che permea i diversi livelli dell'organizzazione. Il Consiglio di classe costituisce il principale luogo di realizzazione della collaborazione tra il corpo docente, all'interno del quale l'enfasi sulla progettazione condivisa rispetto ai curricoli disciplinari sostiene la realizzazione di numerose iniziative e alimenta un senso di «coesione e passione» tra i colleghi (insegnante, S-4). La collaborazione si manifesta attraverso la condivisione di attività e proposte progettuali e nell'entusiasmo con cui tali proposte vengono accolte e realizzate.

I dati del questionario sono coerenti con questa percezione. Le attività di coordinamento e confronto collegiale – quali le riunioni di gruppo e lo sviluppo professionale collaborativo – si svolgono con frequenza variabile, da mensile ad alcune volte all'anno. Le forme di collaborazione legate alla condivisione di materiali e alla definizione di criteri valutativi comuni avvengono con cadenza mensile. Risultano invece meno diffuse le forme di collaborazione connesse alla compresenza, come l'insegnamento congiunto in classe o le attività congiunte tra classi e gruppi di età diversi (fig. 7.6).

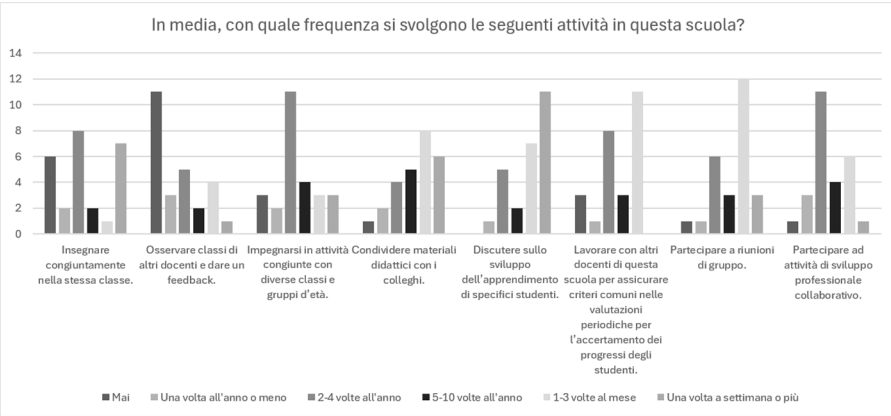

Fig.7.6 - Percezioni dei docenti sulla cooperazione tra loro (N=26).

La variabilità presente, più marcata per quanto concerne la collaborazione nelle lezioni (M = 12,9; DS = 4,50), riflette la complessità della progettazione condivisa, rispetto alla quale gli insegnanti aspirano a una maggiore armonia esecutiva e a una partecipazione piena di tutto il corpo docente:

ci viene spontanea la progettualità, la cooperazione tra noi, ma in un certo senso il desiderio sarebbe quello di poterlo fare in modo più armonico e sereno, perché lo facciamo, ci siamo e c'è molta vivacità da questo punto di vista, ma a volte può risultare complicato affrontarla (insegnante, S-4).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

7.3. La gestione della scuola

7.3.1. Partecipazione dei docenti a scuola

Nella S-4 sono presenti cinque funzioni strumentali, una per ciascuna area: il coordinamento e la revisione del PTOF; la valutazione e l'autovalutazione; la continuità e l'orientamento; la scuola aperta; le pari opportunità per il successo formativo. Di queste, quattro afferiscono alla scuola secondaria di primo grado e una alla scuola primaria. Le funzioni strumentali sono affiancate dai responsabili di Dipartimento, ossia sei docenti con il compito di coordinare i Dipartimenti disciplinari e mediare le proposte dei colleghi al Collegio dei docenti. Sono inoltre presenti due collaboratori del dirigente, che compongono lo Staff di dirigenza, e due coadiutori scolastici, responsabili della supervisione del buon funzionamento delle attività e della gestione delle criticità nei singoli plessi. A questi, si aggiungono ventotto coordinatori di classe e cinque coordinatori di interclasse per la scuola primaria, i due referenti di istituto per l'educazione civica e un referente per lo sviluppo professionale dei docenti.

Un elemento che caratterizza la struttura organizzativa della S-4 e la composizione delle commissioni è la presenza di un numero equilibrato di membri provenienti dalla scuola primaria e dalla secondaria inferiore, per perseguire l'obiettivo del dirigente di fare della S-4 un «vero istituto comprensivo» caratterizzato da uniformità collegiale e continuità tra i due ordini. Ciascuna funzione strumentale coordina una sottocommissione, il cui referente appartiene a un ordine scolastico diverso da quello della funzione strumentale stessa. In altri termini, se la funzione strumentale è un docente della scuola secondaria di primo grado, il referente della sottocommissione da essa coordinata è un docente della scuola primaria, e viceversa. In questo modo, ogni area di lavoro vede la compresenza e la collaborazione attiva di docenti dei due ordini scolastici, strutturando un raccordo sistematico e intenzionale tra gli stessi.

> C'è un lavoro proprio tra persone, quindi cercare di coinvolgere tanto la primaria quanto la secondaria, fare gruppi di lavoro che comprendano sia un ciclo che un altro, sia un ordine di scuola che l'altro. [...] Le funzioni strumentali al di sotto hanno una commissione: se la funzione strumentale è una persona delle medie, ho chiesto un referente nella commissione della primaria, quindi una sotto-funzione, proprio per cercare di fare il raccordo migliore possibile tra questi due ambiti (dirigente scolastico, S-4).

Si tratta pertanto di una scuola caratterizzata da una distribuzione articolata di compiti e responsabilità, senza tuttavia imporre al corpo docente la partecipazione all'organizzazione scolastica – secondo quanto dichiarato dagli insegnanti nel *focus group*.

I risultati legati alla partecipazione a scuola restituiscono un quadro articolato, facendo emergere come le responsabilità organizzative aggiuntive siano

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

assunte da una quota minoritaria di insegnanti (fig. 7.7). In linea con i dati sulla collaborazione nell'insegnamento, le forme di partecipazione più diffuse riguardano la collaborazione all'ideazione di attività didattiche e il supporto nella gestione dei conflitti tra studenti; al contrario, le attività che richiedono un impegno aggiuntivo rispetto all'insegnamento ordinario – quali l'assunzione di compiti e responsabilità supplementari, la partecipazione alle attività di sviluppo e miglioramento della scuola e le attività di orientamento e consulenza – vedono un minore coinvolgimento.

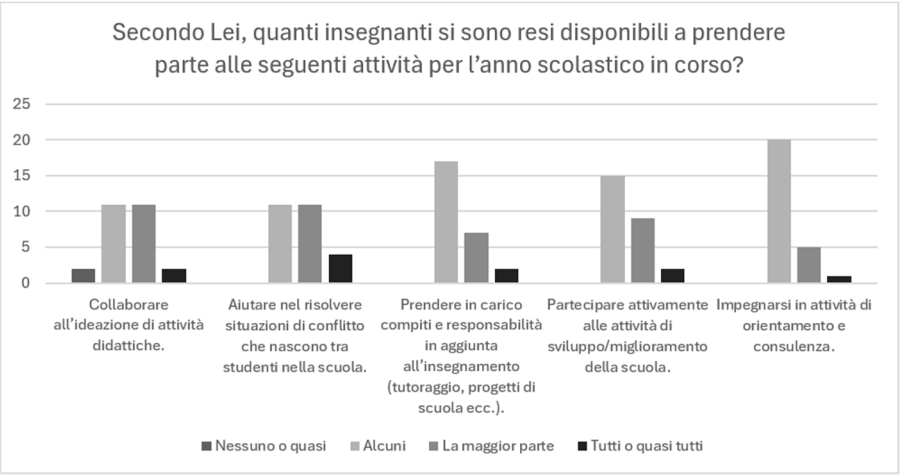

Fig.7.7 - Percezioni dei docenti sulla loro partecipazione a scuola (N=26).

7.3.2. Processi decisionali

I processi decisionali della S-4 si fondano su una struttura organizzativa piramidale – con lo Staff di dirigenza e le funzioni strumentali al vertice, seguiti dalle commissioni e dalle sottocommissioni – che garantisce la collegialità attraverso il voto a maggioranza e la deliberazione. Per ovviare alle problematiche connesse al limitato tempo a disposizione per il Collegio dei docenti a fronte dell'elevato numero di partecipanti, i materiali oggetto di deliberazione vengono condivisi in anticipo con gli insegnanti, che dispongono così del tempo necessario per informarsi e formulare osservazioni; il Collegio si riunisce quindi per approvare o respingere le proposte. Nel caso di delibera di progetti, i singoli Consigli di classe mantengono la facoltà di decidere successivamente se aderirvi o meno.

Un elemento qualificante di questa gestione è il ruolo del dirigente, che ha dichiarato di non disporre di potere decisionale autonomo. Tutte le decisioni che riguardano la didattica passano attraverso il Collegio, all'interno del quale egli si pone come "primo tra i pari":

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

non esiste una decisione che il dirigente possa prendere in modo autonomo, perché tutto ciò che riguarda la didattica, in senso generale, viene deciso collegialmente. È chiaro che il dirigente dà un indirizzo, una sorta di guida, ma teoricamente potrebbe tranquillamente essere messo in minoranza. [...] Per cui, insomma, in Collegio il dirigente diventa davvero un *primus inter pares*» (dirigente scolastico, S-4).

Un elemento qualificante il clima di scuola è la relazione tra dirigente e docenti, improntata su un percepito confronto continuo. Il dirigente accoglie con apertura le proposte progettuali dei docenti e propone a sua volta numerose iniziative. La collaborazione si estende anche allo sviluppo professionale del dirigente stesso, che tende a coinvolgere i docenti nelle proprie attività formative:

io sto cercando anche di far partecipare i docenti ai miei momenti di formazione, perché così prendono sempre più consapevolezza del lavoro che c'è dietro, e quindi mi aiutano e mi supportano in quello che, onestamente, non riesco sempre a fare (dirigente scolastico, S-4).

Il coinvolgimento nei processi decisionali si estende all'intera comunità scolastica, vedendo anche la partecipazione di studenti e genitori.

Il coinvolgimento delle famiglie segue quanto previsto dalla normativa. I genitori dispongono di rappresentanti di classe con funzione di intermediazione tra docenti e famiglie, nonché di rappresentanti nel Consiglio di istituto, attraverso i quali partecipano alla gestione scolastica e possono avanzare proposte al dirigente.

Con riferimento alla scuola secondaria inferiore, gli studenti partecipano ai processi decisionali attraverso i propri due rappresentanti di classe, eletti annualmente. A livello di classe, essi svolgono compiti organizzativi (mediazione con i docenti, raccolta di autorizzazioni, coordinamento delle uscite didattiche); a livello di scuola, i rappresentanti di classe e i due loro vice si riuniscono nel Comitato degli studenti, ricostituito nell'anno scolastico 2022/2023, che costituisce lo spazio istituzionale in cui discutere collegialmente le proposte dei loro compagni per portarle all'attenzione della dirigenza.

I risultati del questionario relativi alla partecipazione dei portatori di interesse confermano questo elevato livello di coinvolgimento. La grande maggioranza dei docenti concorda sul fatto che la scuola offra opportunità di partecipazione attiva ai processi decisionali al personale docente e non docente, ai genitori e agli studenti. Altrettanto positivi risultano i dati relativi alla condivisione delle responsabilità, alla cultura scolastica collaborativa caratterizzata dal supporto reciproco, alla visione comune sull'apprendimento e all'incoraggiamento del personale a promuovere iniziative (fig. 7.8).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

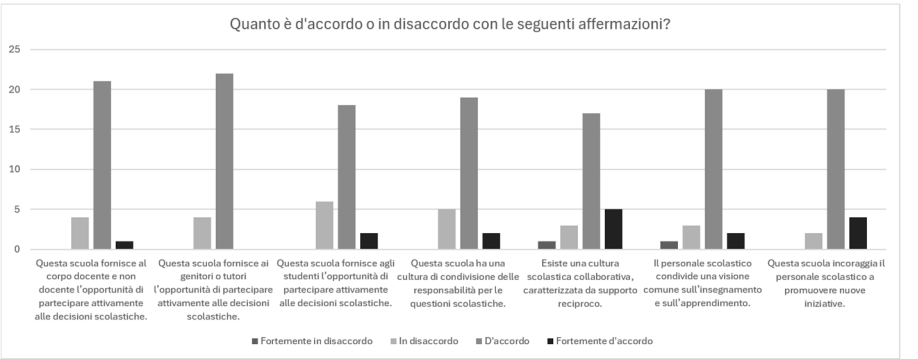

Fig.7.8 - Percezioni dei docenti sulla partecipazione dei portatori di interesse a scuola (N=26).

Sul piano dell'autonomia decisionale dei docenti, i risultati confermano una percezione positiva (fig. 7.9). La maggior parte si percepisce autonoma nei diversi aspetti del proprio lavoro, quali contenuti, organizzazione e sviluppo professionale. Un'attenzione particolare merita l'ultimo item ("Sebbene chi lavora in questa scuola abbia l'opportunità di dare il proprio contributo, le decisioni vengono comunque prese dal dirigente"), che registra la maggiore variabilità della scala, con una distribuzione più equilibrata tra accordo e disaccordo. In particolare, una quota consistente di docenti si dichiara in disaccordo con questa affermazione, potendo suggerire che non tutti ritengono il potere decisionale come concentrato nelle mani del dirigente, coerentemente con il modello di gestione partecipativa descritto dagli attori coinvolti nelle rilevazioni.

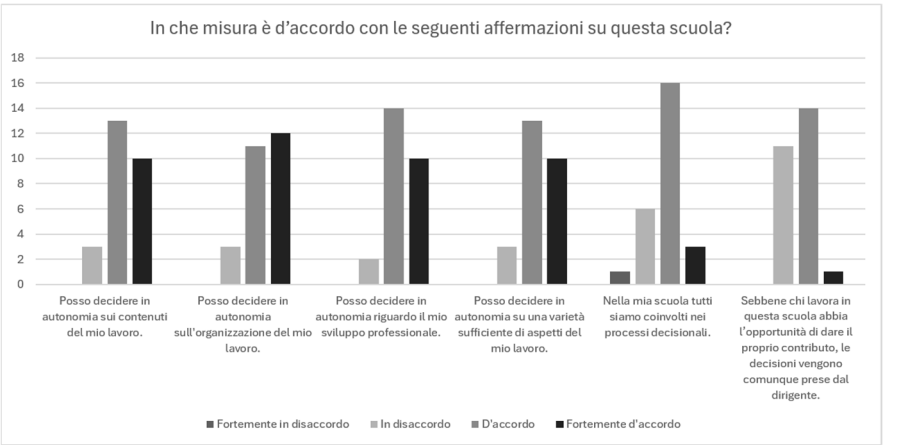

Fig.7.9 - Percezioni dei docenti sui processi decisionali in questa scuola (N=26).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

7.4. Verso un approccio *whole-school* per l'educazione civica e alla cittadinanza: il caso della S-4

Il profilo della S-4 che emerge dall'analisi integrata delle diverse fonti di evidenza ha delineato una scuola che ha cercato di tradurre i principi propri dello WSA in pratiche organizzative e didattiche.

Sul piano curricolare, la S-4 ha definito un curricolo dell'educazione civica che non si sovrappone alle discipline ma le attraversa, aggregandole attorno a quattro assi culturali al fine di perseguire lo sviluppo delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. La flessibilità dell'impianto curricolare, che lascia ai Consigli di classe la libertà di declinare i nuclei tematici della disciplina in modo autonomo senza l'imposizione di una struttura rigidamente definita, riflette l'idea di un insegnamento dell'educazione civica come processo organico e integrato, che ne persegue la trasversalità mediante progetti di istituto. Tale concezione trova la sua compiuta espressione nel Dipartimento di educazione civica, nato dall'iniziativa dei docenti per colmare la mancanza di spazi di co-progettazione, e nell'evento ad essa dedicato, quale momento di sintesi e valorizzazione del lavoro curricolare svolto durante l'anno, non la sua sostituzione.

Sul piano della gestione, la S-4 persegue un modello decisionale fondato sulla collegialità e la partecipazione della comunità scolastica, incentivato dalla presenza di commissioni miste e dalla struttura delle sottocommissioni, il cui referente appartiene sempre a un ordine di scuola diverso da quello della relativa funzione strumentale, sostenendo il raccordo e la continuità tra la scuola primaria e la secondaria inferiore. Le famiglie, oltre alla presenza negli organi collegiali previsti dalla normativa, sono rese partecipi attraverso una comunicazione continua e, in alcuni casi, come esperti esterni nelle attività didattiche.

Il coinvolgimento degli studenti rappresenta un ulteriore elemento di avvicinamento ai principi di una scuola democratica. Questi ultimi partecipano alla gestione attraverso i rappresentanti di classe, eletti mediante votazione, e il Comitato degli studenti, che non si limita a una rappresentanza formale ma assume compiti gestionali concreti – dall'organizzazione delle uscite didattiche al coordinamento tecnologico durante l'evento per l'educazione civica – sostenendo esperienze di apprendimento per la cittadinanza.

L'apertura al territorio costituisce infine l'elemento caratterizzante l'offerta formativa della S-4. L'alleanza triangolare scuola, famiglia e servizi è una pratica strutturata, seppur con qualche difficoltà, sostenuta da partenariati consolidati con associazioni locali. L'Evento descritto ha rappresentato, in questo senso, il momento di rilancio di tale apertura dopo il periodo pandemico, raccogliendo l'entusiasmo delle associazioni stesse e generando un eco nella comunità.

La S-4 non si propone in qualità di modello compiuto, ma esempio di come, all'interno di un quadro normativo che non prevede esplicitamente i principi dello WSA e una visione complessiva dell'educazione civica e alla cittadinanza,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

sia possibile orientare la cultura scolastica verso una cittadinanza agita, sostenuta dalla dirigenza. In questo contesto, il clima collaborativo, la gestione partecipativa, la flessibilità curricolare e l'apertura al territorio si alimentano reciprocamente, configurando una scuola che lavora intenzionalmente per fare dell'educazione civica e alla cittadinanza una pratica vissuta, capace di permeare tanto le scelte didattiche quanto quelle organizzative.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

8. Lo studio di caso nella scuola del terzo ciclo S-8 di Porto

Il presente capitolo illustra i principali risultati dello studio di caso condotto nella scuola del terzo ciclo S-8, parte di un gruppo di scuole collocato nell'area distrettuale di Porto. Le rilevazioni si sono svolte tra marzo e giugno 2023 e hanno incluso il direttore, il coordinatore dell'educazione alla cittadinanza e i docenti; all'intervista con il coordinatore ha partecipato come interprete un insegnante dell'istituto, le cui risposte sono state incluse nell'analisi. Del corpo docente, l'81,6% (31 su 38) ha risposto al questionario[1]; inoltre, dodici insegnanti, prevalentemente del grado 8, hanno partecipato al *focus group*. È stata infine condotta un'intervista di *follow up* con il direttore, per approfondire l'organizzazione curricolare afferente al Piano di Innovazione realizzato nella scuola in collaborazione con il Ministero.

Come per il capitolo precedente, saranno descritte le pratiche e le percezioni dei diversi attori scolastici in merito ad alcuni degli ambiti dello *whole-school approach* (WSA), con particolare riferimento all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza, al clima di classe e alla collaborazione nella didattica, alla partecipazione a scuola, ai processi decisionali e alla cooperazione con gli enti e le associazioni del territorio.

[1] Tra i docenti rispondenti al questionario della S-8, il 48,4% è di ruolo, con una netta prevalenza femminile (67,7%). La maggioranza ha tra i 40 e i 59 anni e possiede una laurea triennale (80,6%), mentre il 19,4% ha una formazione magistrale. Circa un terzo dei docenti (32,3%) insegna nella scuola da almeno dieci anni. Sul piano della distribuzione per grado scolastico, i rispondenti si dividono in modo abbastanza equilibrato tra settimo, ottavo e nono grado. I docenti rispondenti garantiscono una copertura disciplinare ampia e diversificata, spaziando dalle scienze naturali (12,9%) a portoghese, fisica-chimica, inglese, matematica, geografia ed educazione fisica (9,7% ciascuna). Tre docenti – uno di portoghese, uno di storia e uno di matematica – risultano inoltre coinvolti nell'insegnamento di *Cidadania e Desenvolvimento.* Poiché la sezione relativa all'insegnamento di quest'ultima o al coordinamento a livello di scuola è stata compilata da soli cinque docenti, i risultati riguardanti le attività civiche realizzate in classe e l'uso degli strumenti di valutazione saranno presentati senza il ricorso a rappresentazioni grafiche.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

8.1. *Cidadania e Desenvolvimento* e la cooperazione con il territorio

8.1.1. L'Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

Come precedentemente descritto, nell'anno scolastico 2017/2018, la S-8 è diventata una delle 200 scuole pilota che hanno aderito volontariamente al *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (progetto di autonomia e flessibilità curricolare) promosso dal Ministero, bilanciando autonomia, capacità e responsabilità in una struttura organizzativa che ha preso forma nel Piano di Innovazione Pedagogica, descritto nel paragrafo successivo. Il Piano accompagna *l'Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola* (strategia per l'educazione alla cittadinanza nella scuola, EECE), documento che adotta una visione trasversale dell'educazione alla cittadinanza volta a sostenere la partecipazione informata degli studenti sia nell'istituto che nella società, dall'educazione prescolare alla scuola secondaria superiore, in un percorso educativo integrale.

Le finalità perseguite dall'EECE sono:

- sviluppare negli studenti un senso di responsabilità personale e sociale nella costruzione dei propri progetti di vita, sostenendo una cittadinanza partecipativa, l'apprendimento permanente e lo spirito imprenditoriale;
- promuovere una cultura della libertà, della partecipazione, della riflessione, della qualità e della valutazione, capace di mettere in luce le responsabilità di ciascun individuo nei processi di cambiamento personale e sociale;
- sviluppare uno spirito e una pratica democratica attraverso l'adozione di processi partecipativi nella vita scolastica e nella comunità, nonché attraverso l'assunzione di diritti e doveri quali garanzia dell'individualità e della coesione sociale.

L'articolazione specifica dell'EECE segue i contenuti e i domini obbligatori stabiliti centralmente dal Ministero, che individua i cosiddetti *apprendimenti essenziali*[2] al termine di ciascun grado scolastico. Coerentemente con la visione innovativa perseguita, la S-8 ha tuttavia riorganizzato tali domini in tre categorie:

- il macro-dominio cognitivo, incentrato sulla conoscenza e la comprensione dei contenuti, con particolare attenzione ai dibattiti del nostro tempo, a sostegno della comprensione delle società democratiche, del funzionamento delle istituzioni pubbliche e delle organizzazioni non governative, sia nazionali che internazionali. Vi rientra anche la conoscenza procedurale, legata alla

[2] Gli apprendimenti essenziali traducono operativamente il *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, definendo per ciascuna disciplina e grado scolastico le conoscenze e abilità che lo studente deve acquisire. Attraverso un'interconnessione orizzontale tra discipline e verticale tra gradi scolastici, gli apprendimenti essenziali sostengono una progressione curricolare coerente nello sviluppo delle competenze.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

dimensione pragmatica, che si traduce, per esempio, nella conoscenza di cosa costituisca un dibattito e di come esso venga condotto;
- il macro-dominio socioaffettivo, relativo agli atteggiamenti e ai valori che orientano le decisioni e le azioni di ciascun individuo, sostenendo la costruzione dell'identità e delle relazioni personali e configurandosi come risultato di apprendimento chiave nell'educazione alla cittadinanza democratica;
- il macro-dominio pragmatico, riferito all'autonomia, all'impegno e alla partecipazione nelle attività proposte, attraverso cui atteggiamenti e valori si traducono in competenze, quali la cooperazione con gli altri, la capacità di assumere iniziative, la risoluzione pacifica dei conflitti e la partecipazione ai dibattiti.

Il coordinamento dell'educazione alla cittadinanza si articola su più livelli: a un coordinatore responsabile nell'istituto si affianca, in ciascun gruppo di lavoro, una figura di sotto-coordinamento dedicata all'insegnamento della disciplina *Cidadania e Desenvolvimento* (cittadinanza e sviluppo, CeD); a questa struttura si aggiunge un gruppo responsabile della pianificazione e della condivisione dei progetti con il corpo docente. Risulta invece assente un organo collegiale specificamente dedicato ad essa.

Sul piano didattico, la progettazione di CeD non avviene in isolamento, ma in stretto raccordo con le altre discipline, promuovendo anche momenti di compresenza in aula. Dall'educazione prescolare al terzo ciclo (fino al grado 9), l'interdisciplinarità nell'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza si realizza in "classi per l'integrazione curricolare", che rappresentano uno degli aspetti caratterizzanti la struttura curricolare e didattica definita dal Piano di Innovazione; nella scuola secondaria superiore, essa trova espressione nei progetti di integrazione curricolare.

8.1.2. Il Piano di Innovazione Pedagogica

Al fine di contrastare la dispersione e l'insuccesso scolastico, a partire dal 2016 il Ministero portoghese ha selezionato sei istituti scolastici incaricati di sperimentare discipline, metodologie e attività differenziate, allo scopo di promuovere la strutturazione del Piano di Innovazione Pedagogica e di elaborare, in una fase successiva, una proposta formale volta a estenderne l'adozione a tutti gli altri istituti del Paese. In questo contesto, a partire dall'anno scolastico 2016/2017 la S-8 avviò un progetto pilota di innovazione pedagogica della durata triennale, concluso nel 2019, scaturito dall'applicazione di pratiche organizzative rese possibili dal regime di autonomia e flessibilità curricolare, successivamente istituito dal Decreto-Legge n. 55/2018 (poi modificato dal Decreto-Legge n. 70/2021).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

L'idea di avviare il Piano di Innovazione è venuta dal Ministero dell'Educazione. È stata una sfida che ci hanno proposto di intraprendere nel 2016. Così, insieme ad altre scuole di tutto il Portogallo – sei scuole in totale – abbiamo avviato questo progetto, questo Piano di Innovazione, perché avevamo l'opportunità di fare ciò che desideravamo nella scuola. Con le metodologie che dovevamo utilizzare, potevamo agire liberamente sul curricolo e realizzare qualsiasi progetto volessimo. Questa sfida è stata quindi una grande opportunità per fare la differenza nel curricolo, nelle metodologie didattiche e in tutte le misure a nostra disposizione. Abbiamo trasformato quelle misure in innovazione (direttore, S-8, tradotto dall'inglese).

L'Ordinanza n. 181/2019 ha formalizzato l'istituzione del Piano di Innovazione Pedagogica, ponendo particolare enfasi sulla possibilità da parte delle scuole di gestire autonomamente oltre il 25% dei quadri orari curricolari dell'offerta formativa dell'istruzione di base (primo, secondo e terzo ciclo) e secondaria.

A conclusione del primo ciclo triennale di sperimentazione (2016-2019), la S-8 ha elaborato e attuato due successive proposte di sviluppo del Piano, sostenendo un'innovazione curricolare, organizzativa e valutativa: la prima relativa al triennio 2019-2022, la seconda al quadriennio 2022-2026. Quest'ultima, in corso durante le rilevazioni, si articola attorno a tre obiettivi principali: una maggiore flessibilità nella progettazione di percorsi educativi nell'istruzione secondaria e nell'offerta formativa; una più puntuale definizione dell'organizzazione dei percorsi curricolari; la chiarificazione delle modalità di valutazione e certificazione degli apprendimenti degli studenti.

A testimonianza della progressiva diffusione dell'iniziativa, nel 2023 il numero di scuole dotate di un Piano di Innovazione è salito da sei a oltre cinquanta.

Il Piano di Innovazione della S-8 si articola attorno a quattro componenti principali: l'aggregazione tra discipline; il calendario scolastico; le settimane tematiche; la comunicazione con la comunità locale.

La prima componente riguarda l'aggregazione disciplinare, che trova espressione nelle *classi per l'integrazione curricolare*: una misura di natura pedagogica, didattica e organizzativa che comporta la riallocazione e l'accorpamento del tempo dedicato a diverse discipline, al fine di rafforzarne il carattere interdisciplinare e trasversale lungo tutto il percorso di istruzione (dall'età prescolare fino al grado 12), pur mantenendone l'autonomia disciplinare. Nel terzo ciclo, le materie accorpate in queste classi sono tecnologie dell'informazione e della comunicazione, CeD e complemento all'educazione artistica; inoltre, ciascuna delle quattro classi affronta una tematica connessa ai domini ministeriali per l'educazione alla cittadinanza (tab. 8.1).

La seconda componente riguarda il calendario scolastico. Mentre in Portogallo le scuole suddividono il calendario in tre periodi, la S-8 lo articola in quattro, ciascuno della durata di otto settimane, intervallate da una settimana di pausa. Tale organizzazione persegue un duplice obiettivo: effettuare un monitoraggio continuo dell'articolazione in classi per l'integrazione curricolare, in

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

raccordo con il *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*[3] (Profilo degli studenti al termine della scuola dell'obbligo) e gli apprendimenti essenziali; strutturare quattro momenti di valutazione degli studenti. Per la scuola secondaria superiore, ciascun periodo vede la definizione di un progetto di integrazione curricolare, con una riallocazione dei tempi delle tre discipline coinvolte.

Tab.8.1 – Articolazione per aree tematiche delle classi per l'integrazione curricolare nel terzo ciclo.

	Classe 1	**Classe 2**	**Classe 3**	**Classe 4**
Grado 7	Rischio	Sicurezza, difesa e pace	Libertà e pace	*Fair Play*
Grado 8	Diritto dell'ambiente e sostenibilità	Alfabetizzazione finanziaria ed educazione al consumo	I media e le forme di comunicazione	Uguaglianza di genere, sicurezza stradale
Grado 9	Salute e sessualità	Istituzioni e partecipazione democratica	Libertà e pace	Diritti umani e interculturalità

La terza componente riguarda la presenza di settimane tematiche, che si inseriscono nell'ambito dell'insegnamento delle classi per l'integrazione curricolare e ne costituiscono l'ultima settimana, per un totale di quattro nel corso dell'anno scolastico. In queste settimane, gli studenti di classi parallele si riuniscono in gruppi per tema e aree di competenza da sviluppare.

La quarta componente è rappresentata dalla comunicazione con la comunità locale, che si realizza attraverso appositi momenti di discussione a cui partecipano studenti, docenti, genitori e personale non docente, nell'ambito dei quali la scuola riflette sulle politiche educative attuate dall'istituto.

Tra le metodologie più caratteristiche dell'attuazione quotidiana del Piano vi è la disposizione dei banchi in gruppo in tutte le aule, finalizzata a favorire il lavoro collaborativo e a offrire momenti di tutoraggio tra studenti.

L'attuazione del regime di autonomia e flessibilità curricolare ha inoltre portato all'introduzione della disciplina *Código de Conduta* (codice di condotta), insegnata dal coordinatore di classe per un'ora settimanale. La S-8 ha introdotto questa materia per rafforzare le relazioni tra docenti e studenti, concentrandosi su tematiche sollevate dagli studenti stessi o che li riguardano direttamente.

[3] Il *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* costituisce un documento chiave della politica educativa portoghese, formalizzato dall'Ordinanza n. 6478/2017. Esso definisce le competenze, i valori e i principi che gli studenti devono sviluppare al termine dei dodici anni di istruzione obbligatoria, fornendo indicazioni a docenti, direttori scolastici e decisori politici per la costruzione di un curricolo adeguato alle richieste del XXI secolo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Código de Conduta è un'ora settimanale che il coordinatore di classe può dedicare ai propri studenti. Si parla di tutto ciò che preoccupa gli studenti e che preoccupa anche il docente stesso; questa ora serve non solo a sviluppare l'educazione alla cittadinanza, ma anche a discutere di tutto ciò che riguarda i problemi degli studenti. Hanno questa ora per parlare di tutto ciò che desiderano. Perché lo chiamiamo "codice di condotta"? Perché gli studenti devono essere molto onesti e rispettosi nei confronti del docente, ma anche sinceri: devono parlare con sincerità al proprio coordinatore di classe, perché egli è lì per aiutarli a risolvere i loro problemi. È molto importante, perché costruisce una relazione più profonda e solida tra il direttore di classe e gli studenti. In questo senso possiamo dire che *Código de Conduta* è fondamentale per rafforzare questo legame reciproco (direttore, S-8, tradotto dall'inglese).

Secondo il direttore, il Piano di Innovazione sostiene un modello organizzativo maggiormente rispondente ai bisogni educativi degli studenti, integrando conoscenze teoriche e competenze pratiche necessarie per agire nella società del Ventunesimo secolo:

dobbiamo trasformare le scuole per scoprire nuovi approcci e nuovi modi di imparare, per rendere gli studenti più preparati al Ventunesimo secolo. E avremo studenti pronti per il Ventunesimo secolo se riusciremo a renderli più critici, critici rispetto alle proprie conoscenze e alle proprie competenze. Devono essere critici nella conoscenza, devono essere buoni cittadini, devono saper compiere scelte, devono avere opinioni. Devono essere ben preparati ad affrontare tutte le sfide che il Ventunesimo secolo porterà con sé, perché non sappiamo cosa ci riserverà il futuro e dobbiamo preparare tutti gli studenti a questo (direttore, S-8, tradotto dall'inglese).

8.1.3. Le attività per Cidadania e Desenvolvimento e la cooperazione con gli enti esterni

L'educazione alla cittadinanza non si limita all'insegnamento della relativa disciplina, ma si articola in modo trasversale al curricolo. In questo contesto, la definizione ministeriale degli apprendimenti essenziali per ciascuna disciplina facilita la sua articolazione trasversale, includendo per ogni materia aree tematiche a essa connesse. Nello specifico, i docenti affrontano l'educazione alla cittadinanza nelle proprie discipline strutturando lavori di gruppo, presentazioni orali, elaborati scritti, dibattiti e giochi strutturati come espressione di «microvita» (insegnante, S-8).

Con cadenza di otto settimane, ciascun grado scolastico prende parte a un progetto connesso all'educazione alla cittadinanza, in coerenza con uno dei pilastri fondanti del Piano di Innovazione, ossia la presenza delle settimane tematiche. A titolo esemplificativo, la S-8 ha realizzato un progetto dedicato alla solidarietà e al volontariato, nel cui ambito gli studenti hanno effettuato visite periodiche presso una casa di riposo locale.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Dal questionario, tra le attività implementate dai docenti per le lezioni di CeD vi sono la ricerca e l'analisi di informazioni tratte da molteplici fonti web (3 docenti), giochi di ruolo (3 docenti) e il lavoro in piccoli gruppi (3 docenti). Ai fini della preparazione delle lezioni, essi ricorrono prevalentemente al web e ai media (3 docenti); le risorse online costituiscono infatti lo strumento principalmente impiegato, come confermato dal direttore della scuola e dal coordinatore dell'educazione alla cittadinanza. Risultano altresì utilizzati i documenti prodotti da organizzazioni e istituzioni (3 docenti), nonché le fonti originali (3 docenti).

Molte delle attività proposte per CeD si strutturano in compiti di realtà, spesso realizzati in piccoli gruppi mediante l'uso di strumenti digitali.

> Il fatto che gli studenti lavorino in gruppo permette che ci sia davvero una forma, una dinamica diversa in aula, ma che si prolunga anche al di fuori dell'aula. Poi le tematiche sono tante, le problematiche sono tante e il lavoro è un lavoro che si va sviluppando nel corso dell'anno dentro l'aula e fuori dall'aula, in contesti diversi. Penso che sia davvero questo a contribuire maggiormente allo sviluppo degli studenti come cittadini, come esseri umani integrali (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

> Credo che sia interessante lavorare su situazioni concrete, casi reali. Gli studenti hanno lavorato su cinque situazioni reali che hanno visto in un'intervista ad alcuni cittadini qui in Portogallo. Poi sono riuscita a far sì che gli studenti esplorassero, in gruppo, ancora una volta, queste situazioni. Per questo il lavoro su situazioni concrete li porta davvero a riflettere (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

La valutazione di CeD avviene per domini, ciascuno dei quali è associato a specifici criteri e strumenti. L'EECE dell'istituto stabilisce che il macro-dominio cognitivo venga valutato mediante prove scritte e presentazioni orali, precedute da un incontro con gli studenti nel quale vengono illustrati gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione considerati; i macro-domini socioaffettivo e pragmatico vengono invece valutati mediante elaborati scritti, osservazione, presentazioni orali e progetti. Tra i criteri considerati figurano la responsabilità e la cooperazione, la creatività, la conoscenza e l'impegno, la relazione con gli altri studenti e la capacità di lavorare in gruppo.

Tra gli strumenti valutativi più frequentemente usati dai docenti figurano i lavori per progetti (4 docenti) e la valutazione tra pari (3 docenti), mentre il ricorso all'osservazione risulta più variabile e le prove scritte e orali meno frequenti. Il *focus group* restituisce tuttavia un quadro parzialmente diverso: l'osservazione è emersa come uno degli strumenti maggiormente impiegati per valutare prestazioni, comportamento e atteggiamenti in classe, supportata dal "registro degli atteggiamenti e dei comportamenti". Come precedentemente descritto, emerge qui il rischio di sovrapposizione della valutazione dell'educazione alla cittadinanza con la valutazione del comportamento.

Alcune delle attività realizzate nella S-8 vengono condotte in collaborazione con la comunità locale. Ne è un esempio un progetto dedicato all'inquinamento

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

delle acque, che ha previsto un'analisi della qualità dell'acqua, l'individuazione di aree con acqua pulita e sporca, e la pulizia di uno stagno in collaborazione con i residenti locali. Inoltre, la scuola partecipa al progetto nazionale sul Parlamento dei Giovani, attraverso il quale gli studenti hanno l'opportunità di proporre idee sia all'interno del proprio istituto sia ad altre scuole e, in una fase successiva, di discutere le proprie proposte nel Parlamento nazionale.

Nonostante quanto descritto in merito a queste forme di collaborazione con la comunità locale e all'assenza di particolari criticità rilevate nelle indagini, i dati del questionario evidenziano una pianificazione delle attività con il territorio caratterizzata da una notevole variabilità. Per l'anno scolastico 2022/2023, le attività relative a visite presso istituzioni politiche, alla tutela del patrimonio culturale ed eventi sportivi risultano pressoché assenti; si registra invece un incremento nella pianificazione di campagne di sensibilizzazione su tematiche sociali e ambientali, eventi culturali e progetti sui diritti umani, nonostante la presenza di un gruppo di docenti che ha dichiarato di non averli pianificati (fig. 8.1).

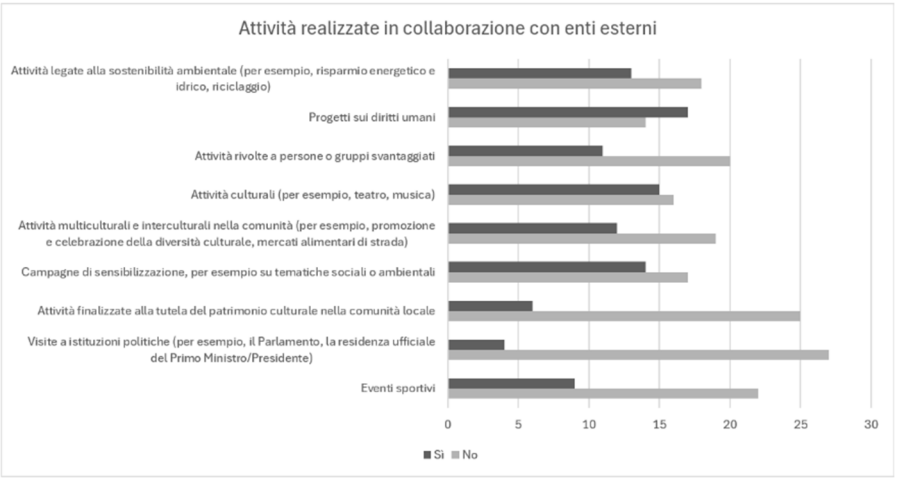

Fig.8.1 - Percezioni dei docenti sulle attività degli studenti nella comunità (N=31).

I genitori risultano fortemente coinvolti nella vita scolastica. In primo luogo, la struttura stessa del Piano di Innovazione favorisce il loro coinvolgimento, richiedendo la partecipazione della comunità e delle famiglie nella costruzione del curricolo, nelle attività in classe e nei progetti. Inoltre, le dimensioni contenute della scuola favoriscono un'interazione quotidiana. Secondo quanto riferito dal direttore, il coinvolgimento dei genitori si realizza sia attraverso incontri proposti con cadenza settimanale che mediante la collaborazione diretta in aula con i docenti. Una delle attività strutturate dalla scuola che prevede il coinvolgimento delle famiglie è INCLUD-ED, un progetto di ricerca coordinato dal Centro di Ricerca sulle Teorie e le Pratiche per il Superamento delle Disuguaglianze dell'Università

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

di Barcellona, volto a individuare pratiche efficaci utili al contrasto all'insuccesso scolastico e alla dispersione, nonché al rischio di esclusione a essi associato in altri ambiti (come il lavoro, la salute e la partecipazione politica).

8.1.4. La valutazione di istituto

La fase di valutazione e monitoraggio si avvale di apposite piattaforme per tenere traccia dei risultati di apprendimento degli studenti. A livello di istituto, il monitoraggio è affidato all'Osservatorio della qualità, composto da docenti, studenti e genitori. L'Osservatorio prende in esame le strutture organizzative e didattiche della S-8, articolando la propria analisi attorno a tre dimensioni principali: il processo (metodologie didattiche e relazioni con la comunità); i risultati degli studenti (esiti sia accademici che sociali); l'operato del direttore e delle strutture di direzione intermedie, al fine di verificarne le ricadute sui processi stessi. Ciascuna dimensione viene misurata attraverso indicatori specifici, individuati da tre distinti gruppi di lavoro; i dati raccolti vengono analizzati anche in modo diacronico, per coglierne l'evoluzione nel tempo.

Il monitoraggio si avvale inoltre della somministrazione periodica di questionari di soddisfazione rivolti alla comunità scolastica – studenti, genitori, personale docente e non docente – con l'obiettivo di rilevarne le opinioni su aspetti come i progetti realizzati, gli spazi scolastici, i servizi offerti e le relazioni con il corpo docente. I risultati confluiscono in un report, successivamente sottoposto alla valutazione del direttore e del Consiglio pedagogico; essi vengono poi discussi collegialmente in appositi incontri, volti a raccogliere suggerimenti da parte della comunità scolastica.

8.1.5. Percezioni sulle aree di miglioramento per l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza

Un maggiore investimento nella formazione iniziale in materia di educazione alla cittadinanza rappresenta la principale area di miglioramento evidenziata dai docenti della S-8. Tale criticità non è tuttavia riconducibile al singolo istituto, bensì al quadro nazionale nel suo complesso.

È opportuno segnalare come, nell'anno scolastico in cui sono state condotte le rilevazioni, la formazione iniziale dei docenti fosse disciplinata dal Decreto-Legge n. 79/2014, che ne articolava i contenuti in didattica, formazione generale e formazione disciplinare specifica, senza includere alcun riferimento all'educazione alla cittadinanza. Il decreto è stato successivamente modificato dal Decreto-Legge n. 9-A/2025, che ha incluso quest'ultima tra le aree obbligatorie della formazione generale. Tale intervento legislativo sembra muoversi nella

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

direzione di colmare la lacuna precedentemente rilevata, sancendo l'educazione alla cittadinanza come componente strutturale e obbligatoria del percorso di formazione iniziale dei docenti.

La seconda area di miglioramento riguarda l'assenza, nell'EECE di istituto, di indicazioni puntuali sulle competenze che gli studenti dovrebbero sviluppare in materia di educazione alla cittadinanza. Il documento si limita a definire le tematiche da trattare nelle classi per l'integrazione curricolare e i domini cognitivi previsti dalla normativa nazionale, senza esplicitare obiettivi di apprendimento o traguardi di sviluppo.

La terza area concerne la necessità di ampliare le opportunità di realizzazione di progetti strutturati dedicati all'educazione alla cittadinanza. Nonostante la presenza delle settimane tematiche, la scuola sembra privilegiare attività individuali all'interno della singola classe, con il rischio di trascurare iniziative più strutturate a livello di istituto mediante le quali coinvolgere un numero maggiore di classi.

8.2. Clima di classe e collaborazione nell'insegnamento

I docenti descrivono un clima di classe complessivamente positivo. La quasi totalità ritiene che la maggior parte degli studenti vada d'accordo con i compagni, sia ben integrata nella classe e mantenga buoni rapporti anche con gli altri studenti della scuola (fig. 8.2).

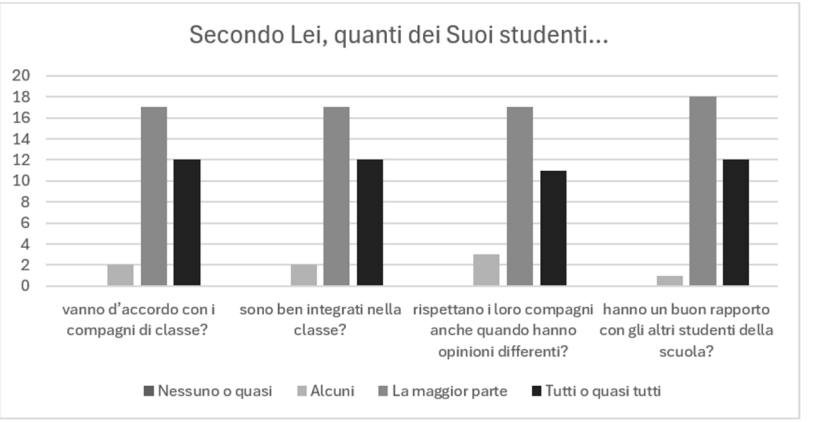

Fig.8.2 - Percezioni dei docenti sul clima di classe (N=31).

Allo stesso modo, le percezioni sul senso di autoefficacia dei docenti rispetto alla gestione della classe e alla creazione di un ambiente di apprendimento positivo appaiono elevate. La maggior parte dei rispondenti si sente pienamente in grado di sostenere gli studenti nello svolgimento del lavoro scolastico, di far

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

osservare le regole della classe, di comunicare con chiarezza le proprie aspettative e di diversificare le metodologie di insegnamento. Le percezioni risultano invece lievemente più eterogenee laddove la gestione della classe si fa più complessa: è il caso del coinvolgimento degli studenti meno motivati, della gestione di comportamenti di disturbo e del sostegno allo sviluppo del pensiero critico degli studenti (fig. 8.3).



Fig.8.3 - Percezioni dei docenti sul loro senso di autoefficacia (N=31).

Riprendendo le voci dei docenti, lo spirito di collaborazione e di sostegno reciproco sia tra studenti che tra colleghi rappresenta l'elemento maggiormente distintivo del lavoro svolto nella S-8:

penso che sia proprio una necessità che abbiamo. Noi abbiamo verificato che, per quanto riguarda gli studenti, il lavoro collaborativo è la chiave del successo. Anche noi, a scuola, sia le persone che arrivano via via sia quelle che già c'erano, sentiamo questa necessità di coordinarci gli uni con gli altri, di condividere e di portare avanti questo lavoro collaborativo (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

A livello istituzionale, la S-8 favorisce attivamente la collaborazione degli insegnanti attraverso due modalità principali: l'organizzazione di laboratori formativi, in cui docenti esperti in specifiche aree condividono esperienze e pratiche con i colleghi; l'introduzione di ore di compresenza in aula per fornire supporto aggiuntivo agli studenti.

C'è talmente tanta apertura tra i colleghi, talmente tanta partecipazione: ci sono colleghi che vanno ad aiutare gli studenti in altre classi; io stessa ho colleghi che aiutano nella mia e io vado ad aiutare in altre. Poi, anche la quantità di attività che c'è in questa scuola è incomparabile. Io sono stata in una scuola in cui si facevano sei riunioni all'anno; in questa scuola ci sono volte in cui ho sei riunioni a settimana, quindi è un po' diverso. E anche la

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

quantità di progetti che ci sono rappresenta un'occasione per far sì che le persone traccino percorsi insieme. Quindi, io penso che il rapporto tra i docenti sia incomparabile (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

I risultati del questionario hanno confermato la diffusione dell'insegnamento congiunto nella stessa classe. Al contrario, l'osservazione di classi di altri docenti, accompagnata da un feedback, risulta assente o sporadica, sebbene un gruppo di rispondenti dichiari di ricorrervi con maggiore regolarità. Anche lo svolgimento di attività per classi e gruppi di età differenti appare, nel complesso, poco praticato. Risultano più diffuse e frequenti le pratiche di collaborazione e coordinamento professionale meno strutturate, come la condivisione di materiali didattici, il confronto in merito all'apprendimento dei singoli studenti e la definizione congiunta di criteri di valutazione comuni. Elevata variabilità si registra nella partecipazione alle riunioni di gruppo e nella partecipazione ad attività di sviluppo professionale collaborativo (fig. 8.4).

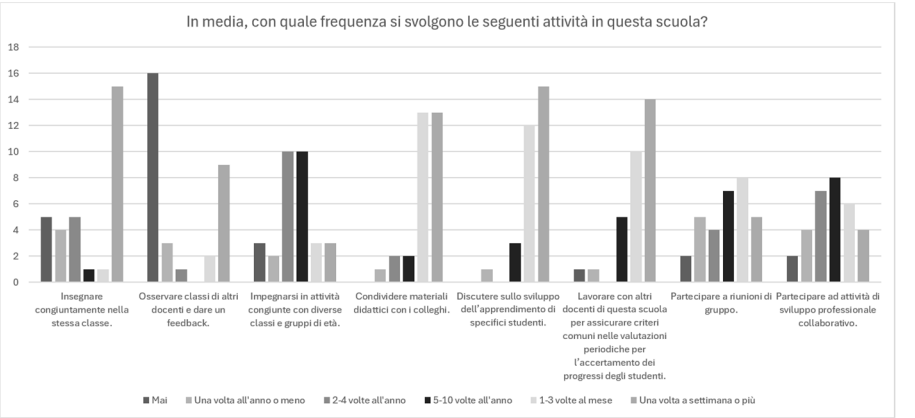

Fig.8.4 - Percezioni dei docenti sulla cooperazione tra loro (N=31).

8.3. La gestione della scuola

8.3.1. Partecipazione dei docenti a scuola

L'organizzazione gestionale della S-8 riflette un processo di distribuzione dei ruoli e di condivisione delle responsabilità, che ha favorito l'emergere di figure di direzione intermedia, responsabili del coordinamento di specifiche aree e direttamente rispondenti al direttore della scuola.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

C'è un'articolazione tra docenti e personale non docente. Ci sono molti *leader*. C'è una *leadership* intermedia, quindi il direttore e il suo *team* stanno al vertice, ma hanno incontri con tutti i *leader* intermedi, che possono essere docenti, personale non docente, o anche entrambi. Abbiamo alcune riunioni in cui docenti, personale non docente e studenti si trovano tutti insieme (coordinatore dell'educazione alla cittadinanza, S-8, tradotto dall'inglese).

I docenti sono organizzati in dipartimenti, quali il Dipartimento per l'educazione prescolare, Dipartimento del primo ciclo e quattro dipartimenti disciplinari – lingue, scienze umane e sociali, matematica e scienze, arte ed espressione – presenti per i gradi dal quinto al dodicesimo. A questa struttura, coordinata da sei responsabili di dipartimento, si affiancano ulteriori figure con funzioni organizzative, tra cui i direttori di classe e il coordinatore del relativo consiglio. Oltre ai dipartimenti, operano infine diversi gruppi di lavoro, composti da rappresentanti della comunità scolastica – docenti, genitori e portatori di interesse esterni all'istituto. Anche nell'attuazione di progetti e attività, ruoli e compiti relativi a ciascuna fase del lavoro vengono assegnati, previo confronto tra le parti coinvolte, a un singolo individuo o a un gruppo di lavoro, che ne assume la responsabilità fino al suo completamento; conclusa una fase, il testimone passa a un'altra persona o a un altro gruppo, che ne proseguirà lo sviluppo, secondo un meccanismo che si ripete per l'intero percorso progettuale. Ne deriva un modello di gestione privo di un responsabile unico, in cui l'intera comunità scolastica risulta coinvolta nella realizzazione di un piano condiviso:

quando decidiamo cosa fare, elaboriamo un piano e con questo piano definiamo il nostro impegno reciproco. Scegliamo poi chi si occuperà di ciascuna parte del piano: organizziamo le varie fasi e ogni fase viene affidata a qualcuno, che può essere una persona, un gruppo o un *team*, che sarà responsabile di realizzare quella parte e che sa di doverla portare a termine entro un certo momento. Quando quella parte si conclude, si passa alla fase successiva e subentra un altro gruppo, un altro *team*, che si prende in carico quella parte e la porta avanti. E così via. Quindi, nel piano generale abbiamo diverse fasi, ciascuna con un proprio impegno e un proprio *team* responsabile (direttore, S-8, tradotto dall'inglese).

I risultati del questionario relativi alle percezioni dei docenti in merito alla loro partecipazione alla vita scolastica si attestano su livelli medi. Particolarmente diffusi risultano essere la collaborazione all'ideazione di attività didattiche e alla risoluzione di situazioni di conflitto tra studenti, ambiti in cui la maggior parte dei rispondenti si dichiara coinvolta. Analogamente elevata risulta la partecipazione ad attività di sviluppo e miglioramento della scuola. Più contenuta, appare invece la disponibilità a prendere in carico compiti e responsabilità aggiuntive rispetto all'insegnamento e a impegnarsi in attività di orientamento e consulenza (fig. 8.5).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

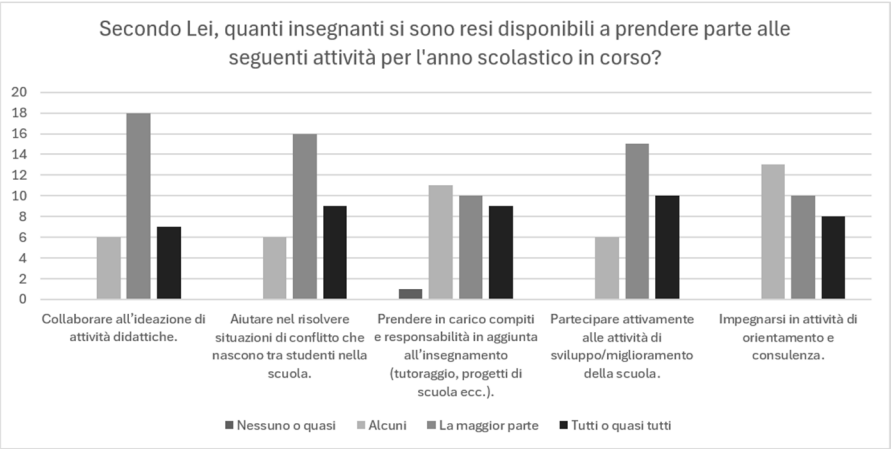

Fig.8.5 - Percezioni dei docenti sulla loro partecipazione a scuola (N=31).

8.3.2. I processi decisionali

La collegialità nei processi decisionali della S-8 si caratterizza, analogamente a quanto osservato nelle altre scuole del campione, per la presenza di diversi organi rappresentativi che coinvolgono docenti, studenti, genitori e comunità, tra cui il Consiglio generale. In tale processo, i docenti dispongono di spazi formalizzati per l'espressione delle proprie opinioni. Il corpo docente partecipa infatti a riunioni conclusive con cadenza bimestrale, a seguito delle quali le decisioni vengono definite primariamente dalle figure di direzione intermedia; al fine di agevolare il confronto, i docenti vengono suddivisi in gruppi ristretti, incaricati di analizzare e discutere le questioni, per poi condividere conclusioni e proposte con il gruppo allargato. Una volta assunta la decisione dagli organi competenti, questa viene comunicata alla comunità scolastica, che ha la possibilità di dibatterla attraverso questionari, riunioni e laboratori organizzati in diversi momenti dell'anno.

I processi decisionali coinvolgono anche studenti e genitori, secondo modalità differenziate. Gli studenti prendono parte ad assemblee dedicate alla discussione di proposte e alla condivisione di idee e opinioni di rilievo per il miglioramento della gestione dell'istituto, oltre a essere coinvolti nella selezione delle attività e dei progetti da realizzare. Per quanto riguarda i genitori, essi partecipano alla gestione della scuola principalmente attraverso l'Associazione dei genitori, che organizza incontri periodici con la direzione scolastica; inoltre, vengono invitati a partecipare a riunioni e laboratori condivisi con altri rappresentanti della comunità scolastica, finalizzati a discutere l'organizzazione dell'istituto e proporre eventuali miglioramenti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

I dati del questionario confermano una percezione positiva sulla partecipazione ai processi decisionali. Emergono in particolare un forte consenso sulla condivisione di una visione comune tra il personale scolastico e sull'opportunità di partecipare alle decisioni, estesa non solo ai docenti, ma anche a studenti e genitori, nonché sulla presenza di una cultura collaborativa fondata sul supporto reciproco e sulla condivisione delle responsabilità (fig. 8.6).

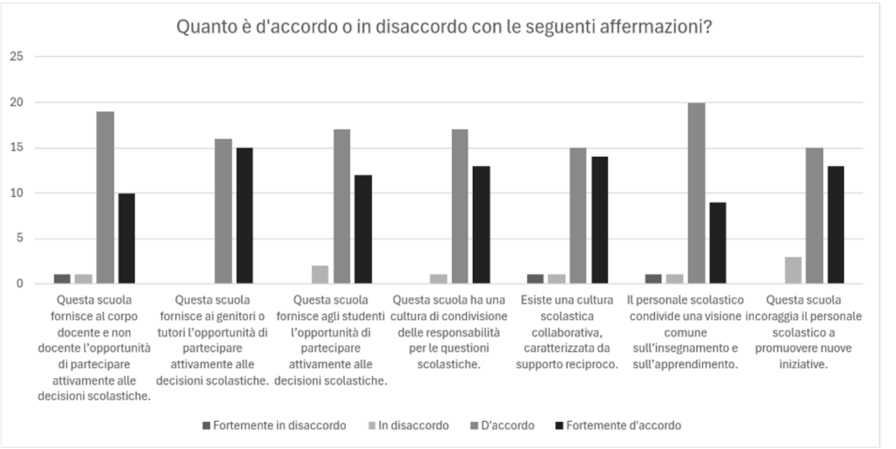

Fig.8.6 - Percezioni dei docenti sulla partecipazione dei portatori di interesse a scuola (N=31).

Nonostante questa struttura partecipativa, i docenti riferiscono con una certa frequenza la percezione di essere ascoltati solo formalmente, poiché in numerosi casi le decisioni risultano già pressoché definite e la loro partecipazione si riduce all'espressione di accordo o disaccordo a posteriori. Analogamente, quando viene loro richiesto di analizzare collettivamente una proposta, gli insegnanti riferiscono l'esistenza di una visione predefinita, alla quale tendono ad allinearsi anche in presenza di un disaccordo di fondo:

è la visione del nostro direttore. Se lui ritiene che si debba andare in una determinata direzione, che ritiene sia la migliore, ce lo chiede, ma anche se noi non siamo d'accordo con lui, lui accetta e continua per la sua strada. Se non riesce al primo tentativo, ci riprova al secondo, se non riesce al secondo, ci riprova al terzo. Questo sta accadendo con una proposta di aggregazione di discipline, che abbiamo già respinto per due volte in votazione, e lui la rimetterà – o pensa di rimetterla – in discussione per una terza volta. Questo è un esempio. […] Quindi, questo dipende solo dai nostri rappresentanti, perché noi personalmente non possiamo andare dal direttore e dirgli "Io non sono d'accordo con questo, cambialo". No, non funziona così. Quindi, i nostri rappresentanti, che ci ascoltano, nelle riunioni devono far arrivare queste situazioni e difendere nel migliore dei modi ciò che noi approviamo (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

In questo contesto, i docenti sottolineano come spesso, pur faticando inizialmente ad accogliere le proposte avanzate dalla direzione, queste vengano comunque implementate in virtù dell'autorità da lei esercitata. È opinione diffusa che le decisioni e le misure adottate si rivelino poi in numerosi casi efficaci. Tale dinamica appare coerente con il fatto che le decisioni assunte dal direttore si riconducono a una visione educativa condivisa dalla comunità scolastica (come emerso anche nel questionario), di cui essa si fa promotrice. Un esempio significativo è rappresentato dalla disposizione dei banchi in gruppo, inizialmente osteggiata da alcuni docenti che avevano provveduto a ripristinare la disposizione tradizionale, ma che ha trovato in un secondo momento ampio consenso.

Quando diciamo qui che le decisioni sono già prese, perché effettivamente esiste una visione, esse sono già decise in partenza; ma questo non significa che noi siamo sempre contrari a tutte, anzi, magari dobbiamo ammettere che ciò che il direttore riteneva giusto lo era davvero (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

Coerentemente con uno stile progettuale carismatico, l'operato del direttore è animato dalla volontà di rinnovare le pratiche educative, portandolo a sperimentare e attuare strategie didattiche in linea con la visione perseguita. È stato proprio questo modo di operare ad aver reso la S-8 una delle scuole pilota del progetto di autonomia e flessibilità curricolare, concretizzandosi poi nell'implementazione del Piano di Innovazione:

la S-8 è una scuola pilota, è una di quelle scuole che parte sempre per prima con le cose nuove. Questo accade perché il direttore ha una visione, in termini di scuola e di educazione, diversa dal normale. Forse, la grande maggioranza dei direttori e di tutti noi che siamo qui – che siamo già passati per molte scuole – segue molto quello che è già previsto dalla normativa. Il direttore no. Il direttore ha in mente di rinnovare le pratiche educative. Questo ha molto a che vedere con quello che dicevo prima: a volte noi diciamo la nostra, lui prende delle decisioni [perché] ritiene che una certa metodologia sia migliore, ma noi inizialmente non lo vediamo. Poi, finiamo per riconoscere che, in effetti, aveva ragione. È così, è proprio così. Sappiamo tutti che siamo molto abituati a vedere le cose in un certo modo, no? Siamo piuttosto resistenti al cambiamento, e noi docenti – parlo soprattutto di me – siamo molto legati a noi stessi, alla nostra aula, al nostro metodo di lavoro, ma abbiamo lì una persona che ci motiva. Forse la S-8 è la S-8 proprio perché il direttore è quel direttore (insegnante, S-8, tradotto dal portoghese).

Nonostante la percezione, emersa nel *focus group*, dell'esistenza di una visione precostituita del direttore che orienta i processi della scuola, i dati del questionario mostrano come i docenti si percepiscano complessivamente autonomi nella gestione del proprio lavoro. La quasi totalità dei rispondenti si dichiara infatti d'accordo nel ritenere di poter decidere autonomamente sui contenuti del proprio lavoro, sulla sua organizzazione, sul proprio sviluppo professionale e su una varietà sufficiente di aspetti legati alla propria attività. Analogamente diffusa risulta la percezione di essere coinvolti, come intera comunità scolastica, nelle scelte

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

dell'istituto; più articolate risultano invece le risposte relative alla percezione secondo cui, pur avendo l'opportunità di contribuire, le decisioni vengano prese dal direttore (fig. 8.7).

Questo quadro risulta coerente con quanto dichiarato dallo stesso direttore, il quale ha posto l'accento sull'importanza di sostenere l'autonomia nell'operato dei docenti e dei gruppi di lavoro, descrivendosi come una figura impegnata a promuovere una trasformazione della funzione di guida:

> sono un direttore che crede sia necessario portare autonomia nella nostra scuola, ma dobbiamo dare questa autonomia ai nostri gruppi di lavoro. I nostri gruppi devono essere autonomi nel fare tutto ciò che vogliono fare. Questa trasformazione della *leadership* può far sì che alcune cose funzionino meglio rispetto a come sarebbe se immaginassi di dare ordini agli uni e agli altri (direttore, S-8, tradotto dall'inglese).

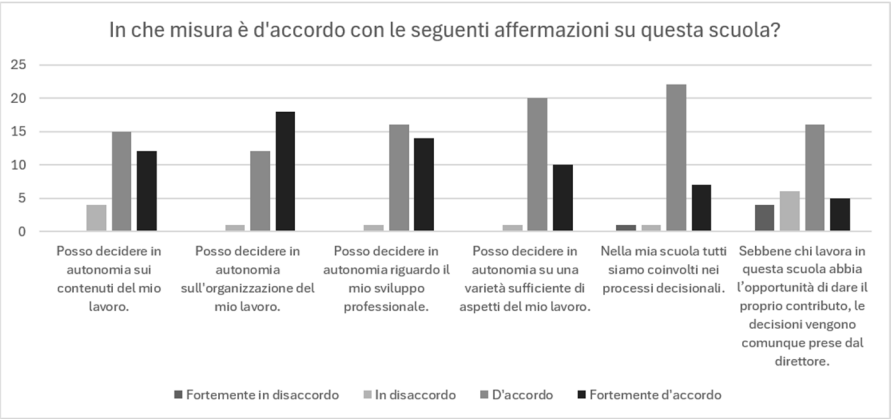

Fig.8.7 - Percezioni dei docenti sui processi decisionali in questa scuola (N=31).

8.4. Tra innovazione ed educazione alla cittadinanza: il caso della S-8

Il profilo della S-8 restituisce un quadro complesso, in cui convivono elementi di prossimità ai principi dello WSA e aspetti che, a un'analisi più approfondita, ne rivelano un parziale allontanamento.

Sul piano curricolare per l'insegnamento di CeD, la S-8 presenta un impianto articolato e coerente con la propria impostazione innovativa, strutturato attorno ai tre macro-domini (cognitivo, socioaffettivo, pragmatico) e inserito nelle classi per l'integrazione curricolare, sebbene tale articolazione si concretizzi principalmente nel lavoro quotidiano dei singoli docenti piuttosto che in progetti strutturati a livello di istituto. Il coordinamento della disciplina prevede una figura dedicata che collabora con i docenti per la costruzione di un progetto condiviso;

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

relativamente alle attività proposte, il calendario si caratterizza per la presenza di settimane tematiche.

Per quanto concerne la cooperazione con il territorio, accanto ad alcune iniziative, la pianificazione delle attività risulta essere un ambito suscettibile di ulteriore sviluppo, secondo quanto riportato dalla maggioranza dei docenti.

Sul piano della gestione, la S-8 si distingue per un'impostazione fortemente collaborativa del corpo docente, sostenuta dall'organizzazione di laboratori in cui condividere pratiche ed esperienze, che contribuiscono a fare della scuola una comunità professionale di apprendimento. Anche sul piano della partecipazione, le analisi hanno restituito un quadro positivo, con momenti di confronto strutturati e la presenza di organi collegiali, assemblee studentesche e l'Associazione dei genitori. Particolarmente significativo risulta il sistema di monitoraggio e valutazione, affidato all'Osservatorio della qualità, che non si limita a un'analisi dei risultati di apprendimento e della soddisfazione degli utenti, ma estende le rilevazioni alle strutture di gestione e alla direzione stessa, in un processo di valutazione condivisa.

Tuttavia, un'analisi più attenta dei processi decisionali mette in discussione questa prima immagine di scuola democratica. Tali processi, per quanto formalmente partecipativi, risultano orientati dalla visione del direttore. È interessante notare come questo tratto non venga percepito negativamente dal corpo docente, che è portato a riconoscere, spesso a posteriori, l'efficacia di pratiche inizialmente rifiutate. Viene così tracciata la figura di un direttore come fattore chiave nella definizione dell'ambiente di insegnamento-apprendimento ed espressione di una visione chiara che muove verso la sperimentazione e il cambiamento.

Dal caso della S-8 emerge la natura multidimensionale e non lineare dell'implementazione dell'approccio *whole-school* per l'educazione civica e alla cittadinanza. Il progresso conseguito in una dimensione (in questo caso, nell'organizzazione curricolare) non necessariamente corrisponde a un pari sviluppo nelle altre che, nel loro insieme, definiscono la scuola democratica; allo stesso modo, la sola presenza di organi collegiali e momenti partecipativi non è di per sé sufficiente a garantirne una gestione pienamente tale. Ciò che rende il caso interessante è il modo in cui questo tratto viene vissuto dalla comunità: non come un limite, bensì come parte della funzione di guida del direttore – afferente a uno stile progettuale carismatico – che, dimostrando nel tempo la propria efficacia, trasforma il dissenso iniziale in adesione condivisa.

Si tratta, quindi, di una scuola che fa dell'innovazione il suo tratto distintivo, in cui la capacità di cambiamento risiede in gran parte nella chiarezza di visione del direttore stesso. Questo dato apre, tuttavia, un interrogativo sulla sostenibilità di tale modello nel lungo periodo e sulla sua possibilità di tradursi in un'innovazione realmente condivisa dall'intera comunità scolastica.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Conclusioni

L'apprendimento della democrazia richiede il suo esercizio nei differenti contesti. Per trasformare questo principio in pratica vissuta, il Consiglio d'Europa ha individuato nello *whole-school approach* (WSA) l'orientamento organizzativo capace di sostenere la scuola nel rendere la democrazia stessa l'elemento caratterizzante ogni sua dimensione, dal curricolo formale alla gestione, dal clima di classe e di scuola alla cooperazione con il territorio. È in questa cornice che si colloca lo studio qui presentato, condotto in Portogallo e in Italia su otto istituti scolastici, per comprendere come l'interconnessione tra elementi organizzativi e didattici consenta in vario grado l'attuazione di politiche e approcci capaci di sostenere la natura trasversale dell'educazione civica e alla cittadinanza (ECC). I due sistemi nazionali analizzati, pur nella loro diversità, hanno fatto emergere come spesso l'azione delle scuole risulti imbrigliata, nella pratica, da quadri normativi non privi di contraddizioni interne.

In Portogallo, la flessibilità sancita dalla *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017-2025), che permette alle scuole di definire la propria Strategia (EECE), si scontra sia con la determinazione di domini di contenuto per *Cidadania e Desenvolvimento* obbligatori per ciascun grado sia con un modello gestionale afferente alla figura del direttore esecutivo unico (*gestão unipessoal*, Decreto-Legge n. 75/2008), che tende a centralizzare il potere decisionale nelle mani di una singola figura. Il caso della S-6 è risultato emblematico: la gestione di undici plessi scolastici ha imposto una burocratizzazione che ha sacrificato la flessibilità, alimentando nei docenti la percezione di essere meri esecutori di direttive ministeriali e, conseguentemente, dei regolamenti attuativi definiti dalla scuola, all'interno di una struttura gerarchica che scoraggia l'iniziativa dal basso.

In Italia, l'indeterminatezza dei dispositivi organizzativi rischia di limitare, nella pratica, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. La Legge n. 92/2019 e le Linee guida (2020-2025) sembrano delineare solo in misura limitata una visione complessiva dell'educazione civica, che vada quindi oltre l'indicazione di specifiche tematiche curricolari, e la scelta della trasversalità appare

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

legata, almeno in parte, a esigenze organizzative e contingenti (Losito, 2021). In questo contesto, nella costruzione del curricolo di istituto si può incorrere nel rischio di ripartire le ore previste per questo insegnamento tra discipline in base al loro peso orario, come accade nelle scuole S-2 e S-3, riducendo la trasversalità a mero adempimento formale. Tale rischio è ulteriormente aggravato dall'assenza di organi collegiali di coordinamento e di spazi istituzionalizzati di co-progettazione.

A partire da questa lacuna normativa emerge, per contrasto, il valore del caso della S-4 di Roma, dove la nascita spontanea del Dipartimento di educazione civica – organo collegiale dedicato al suo insegnamento non previsto dalla norma – rappresenta un elemento di rottura rispetto alla prassi burocratica e l'espressione di una funzione di guida educativa intesa non come esercizio di un'autorità, ma qualità distribuita dell'organizzazione, capace di incoraggiare l'azione di studenti e docenti. Nato dall'iniziativa di questi ultimi per colmare il vuoto di spazi formali di co-progettazione, questo organo ha funzionato da spinta propulsiva per riscoprire l'educazione civica come area di progetto, alla ricerca di una trasversalità in cui le competenze sviluppate nelle discipline sostengono l'esercizio della competenza di cittadinanza. Tale trasversalità è ricercata nella stessa strutturazione del curricolo, articolato attorno a quattro assi culturali (linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) che poggiano sulle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. Ne è espressione concreta l'evento organizzato sui temi dell'educazione civica, un progetto intersezionale che ha aperto la scuola a una rete di esperti del territorio, spaziando dai temi della sostenibilità ambientale ai diritti e alla cittadinanza globale. Il valore aggiunto dell'esperienza risiede, in particolare, nella co-progettazione verticale tra scuola primaria e scuola secondaria inferiore e nel ruolo del Comitato degli studenti, coinvolto non solo come fruitore ma anche nell'organizzazione stessa delle iniziative, con reali occasioni di partecipazione e di influenza sui processi decisionali.

Se il caso della S-4 può essere considerato una buona prassi nell'adozione di una guida distribuita e collegiale, l'analisi del caso portoghese S-8 restituisce una prospettiva complementare, interrogando la relazione tra processi di innovazione curricolare-organizzativa e modelli di gestione capaci di garantirne la sostenibilità nel tempo. Qui, la spinta al cambiamento si radica nel Piano di Innovazione, avviato come progetto pilota ministeriale per contrastare l'insuccesso e la dispersione scolastica, traducendosi in un ripensamento del curricolo e dell'organizzazione. Tuttavia, è stata rilevata una tensione tra efficacia della guida scolastica e partecipazione autentica. La transizione verso l'innovazione è stata infatti sostenuta dalla visione carismatica del direttore, motore fondamentale del cambiamento, capace di motivare il corpo docente e di orientare l'istituto verso la sperimentazione al di là della prassi ordinaria. Proprio in questo risiede, tuttavia, il limite di uno stile progettuale che fatica a tradursi in cultura istituzionale autonoma. Ne deriva una sfida di sostenibilità, che richiede il passaggio dal

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

carisma individuale a una piena condivisione della visione innovativa perseguita, affinché la guida diventi un processo realmente condiviso e la spinta innovativa non resti legata alla singola figura, ma possa permeare la cultura della scuola.

Il presente lavoro si è proposto di contribuire all'ampio dibattito internazionale sull'ECC, offrendo una prospettiva empirica sulla traduzione dei principi normativi nazionali ed europei nelle pratiche organizzative e didattiche di otto istituti scolastici. Alcuni limiti accompagnano la ricerca. In primo luogo, i dati raccolti riflettono le percezioni di dirigenti scolastici e docenti; pertanto, sebbene sia stata operata una triangolazione fra molteplici fonti di evidenza, la natura auto-percepita dei dati invita alla cautela interpretativa. In secondo luogo, la scelta dello studio di caso, pur permettendo un'analisi esplorativa dei contesti, non permette di generalizzare i risultati né di stabilire legami causali tra stile progettuale, organizzazione scolastica ed ECC. Infine, la ricerca non ha incluso la voce diretta degli studenti, lasciando aperta la questione di come essi stessi vivano l'organizzazione scolastica e le pratiche messe in atto, nonché quali ricadute questi aspetti abbiano sullo sviluppo della competenza di cittadinanza.

Oltre ai limiti appena richiamati, la ricerca consente di individuare tre aree su cui concentrare l'attenzione.

La prima riguarda la formazione dei dirigenti scolastici nella promozione di una scuola democratica: una formazione incentrata sull'abbandono di modelli gestionali verticali a favore dello sviluppo di competenze di guida educativa orientata in senso democratico e distribuito. Tale formazione dovrebbe essere accompagnata da azioni di sensibilizzazione per sostenere una maggiore conoscenza dei principi propri dello WSA, nonché sull'importanza di istituire a livello di scuola spazi e tempi dedicati all'incontro, allo scambio e alla partecipazione di docenti, studenti e genitori per definire processi decisionali condivisi.

La seconda concerne la valutazione dell'ECC – ambito in cui sono emerse difficoltà spesso connesse alla sovrapposizione con la valutazione del comportamento – che rimanda, più in generale, alla necessità di una formazione dei docenti centrata sulla valutazione delle competenze, piuttosto che solo sulla rilevazione del grado delle conoscenze degli studenti.

La terza, infine, attiene all'apertura della scuola al territorio, anche mediante la sottoscrizione di protocolli di intesa, al fine di superare la fragilità organizzativa e il carattere di occasionalità delle iniziative eventualmente realizzate dagli istituti.

Lo *whole-school approach*, pur muovendo dall'ECC, non si esaurisce con essa, bensì può coinvolgere tutte le discipline e produrre ricadute positive sulla scuola nel suo complesso. Per questo, il volume ambisce a costituire un contributo utile non solo alla riflessione teorica appena richiamata, ma anche al lavoro quotidiano di chi opera nelle scuole e per le scuole, nella convinzione che solo attraverso un dialogo costante tra ricerca, normativa e pratica didattica sia possibile progettare, costruire e vivere una scuola democratica.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Riferimenti bibliografici

Abs H.J. and Veldhuis R. (2006), *Indicators on Active Citizenship for Democracy-The Social, Cultural and Economic Domain. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy*, ISPRA: CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy.

Agrusti G. (2026), *Classroom Practices for Building Democratic Learning Environments,* in Damiani V., ed., *Experiencing Democracy in the Classroom*, IEA Research for Educators, Vol 3, Springer Nature, Cham.

Allulli G. (2010), "Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020", *Politiche Europee della Formazione*, Roma.

Amadeo J., Torney-Purta J., Lehmann R., Husfeldt V. and Nikolova R. (2002), *Civic Knowledge and Engagement: an IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.

Amanchukwu R., Stanley G. and Ololube N. (2015), "A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management", *Management,* 5: 6-14.

Anjum R. (2008), "Transformational Leadership: A Model for School Principals", *Journal of Research*, 2, 1: 33-53.

Antonakis J. (2012), *Transformational and Charismatic Leadership*, in Day D.V. and Antonakis J., eds., *The Nature of Leadership*, SAGE, Thousand Oaks, CA.

Attinà M. (2020), "L'autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti", *NUOVA SECONDARIA*, 10: 152-160.

Auerbach S. (2009), "Walking the Walk: Portraits in Leadership for Family Engagement in Urban Schools", *The School Community Journal,* 19, 1: 9-32.

Auerbach S. (2012), *Introduction: Why Leadership for Partnerships?*, in Auerbach S., ed., *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*, Routledge, New York.

Bäckman E. and Trafford B. (2007), *Democratic Governance of Schools,* Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Banks G.C., Engemann K.N., Williams C.E., Gooty J., McCauley K.D. and Medaugh M.R. (2017), "A Meta-Analytic Review and Future Research Agenda of Charismatic Leadership", *The Leadership Quarterly*, 28, 4: 508-529.
Barber C., Clark C.H. and Torney-Purta J. (2021), *Learning Environments and School/Classroom Climate as Supports for Civic Reasoning, Discourse, and Engagement*, in Lee C.D., White G. and Dong D., eds., *Educating for Civic Reasoning and Discourse*, National Academy of Education.
Barzanò G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale,* Armando, Roma.
Bass B.M. (1985), "Leadership: Good, Better, Best", *Organizational Dynamics, 13,* 3: 26-40.
Bass B.M. and Avolio B.J. (1990), "The Implications of Transactional and Transformational Leadership for Individual, Team, and Organizational Development", *Research in Organizational Change and Development,* 4, 1: 231-272.
Bass B.M. and Riggio R.E. (2006), *Transformational Leadership*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York.
Bennett N., Wise C., Woods P.A. and Harvey J. (2003), *Distributed leadership: A review of literature.* National College for School Leadership, http://www.ncsl.org.uk (ultima consultazione: 20/09/2026).
Bogler R. and Somech A. (2005), "Organizational Citizenship Behavior in School: How Does It Relate to Participation in Decision Making?", *Journal of educational Administration,* 43, 5: 420-438.
Bolam R. (2003), *Models for Leadership Development: Learning from International Experience and Research*, in Brundrett M., Burton N. and Smith R., eds., *Leadership in* Education, SAGE, Thousand Oaks, CA.
Borhan H. (2025), "Civic Education as a Pathway to Inclusive Societies", *OECD Education Working Papers*, 326, OECD Publishing, Paris.
Bossert S.T., Dwyer D.C., Rowan B. and Lee G.V. (1982), "The Instructional Management Role of the Principal", *Educational administration quarterly*, 18, 3: 34-64.
Boyatzis R.E. (1998), *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
Boyer L. and Roth W.M. (2005), "Individual/Collective Dialectic of Free-Choice Learning in a Community-Based Mapping Project", *Environmental Educational Research*, 11, 3: 335-351.
Braun V. and Clarke V. (2006), "Using Thematic Analysis in Psychology", *Qualitative Research in Psychology,* 3: 77-101.
Brennan R.L. and Prediger D. J (1981), "Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives", *Educational and Psychological Measurement*, 41, 3: 687-699.
Bronfenbrenner U. (1994), *Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education*. *Vol. 3*, Elsevier, Oxford.
Brunker N. (2025), "Democracy and Education in Democratic Schools: Exploring Gert Biesta's Philosophical Renderings in Teachers' Articulations of Practice", *The Australian Educational Researcher*, 52, 6: 4055-4075.
Burns J.M. (1978), *Leadership*, Harper & Row, New York.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Cammisuli D.M. (2018), "La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione", *Formazione & Insegnamento,* 16, 1: 35-42.
Campbell J.L., Quincy C., Osserman J. and Pedersen O.K. (2013), "Coding In-Depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement", *Sociological Methods & Research*, 42, 3: 294-320.
Capperucci D. and Dodman M. (2025), *Respond: Sustaining the Professional Development of Teachers within Schools as Professional Learning Environments*, FrancoAngeli, Milano.
Carvalho M.J. (2012), "A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa", *Revista Lusófona de Educação,* 22, 22.
Castoldi M. (2017), *Progettare per competenze*, Carocci, Roma.
Chaudhry A.Q. and Javed H. (2012), "Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation", *International Journal of Business and Social Science*, 3, 7: 258-264.
Cheung K.K.C. and Tai K.W. (2023), "The Use of Intercoder Reliability in Qualitative Interview Data Analysis in Science Education", *Research in Science & Technological Education*, 41, 3: 1155-1175.
Chiang J.T.J., Chen X.P., Liu H., Akutsu S. and Wang Z. (2021), "We Have Emotions but Can't Show Them! Authoritarian Leadership, Emotion Suppression Climate, and Team Performance", *Human Relations*, 74, 7: 1082-1111.
Clarke V. and Braun V. (2013), "Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and Developing Strategies for Effective Learning", *The Psychologist*, 26, 2: 120-123.
Cohen J., McCabe L., Michelli N., and Pickeral T. (2009), "School Climate: Research Policy, Teacher Education and Practice", *Teachers College Record,* 111, 1: 180-213.
Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (2007), *CM/Rec(2007)6 - Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research (Adopted by the Committee of Ministers on 16 May 2007 at the 995th meeting of the Ministers' Deputies)*, https://search.coe.int/cm?i=09000016805d5dae (ultima consultazione: 31/10/2026).
Commissione delle Comunità Europee (1993), *Crescita, competitività, occupazione: Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
Commissione Europea (2006), *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe – ETGACE Project 1999. Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe: Final Report, 1999*, https://cordis.europa.eu/docs/ projects/files/HPSE/HPSE-CT-1999-00012/82607991-6_en.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Commissione Europea (2010), *EUROPE 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (COM(2010) 2020 final), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52010DC2020 (ultima consultazione: 27/10/2026).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Commissione Europea (2016a), *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*, Publications Office of the European Union, 10.13140/RG.2.2.35709.36328.

Commissione Europea, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Driel B., Darmody M., Kerzil J. (2016b), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU – Examining the evidence*, Publications Office, https://data.europa.eu/doi/10.2766/46172 (ultima consultazione: 20/09/2026).

Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2017), *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa* – 2017, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.

Consiglio d'Europa (2010), *Carta sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*, https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-charter-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd (ultima consultazione: 20/09/2026).

Consiglio d'Europa (2016), C*ompetenze per una cultura democratica: Convivere in condizioni di parità in società democratiche culturalmente diverse*, Ufficio delle pubblicazioni del Consiglio d'Europa, https://www.coe.int/ en/web/ education/ competences-for-democratic-culture (ultima consultazione: 20/09/2026).

Consiglio d'Europa (2018a), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Consiglio d'Europa (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Consiglio dell'Unione Europea (2009), *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009 sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi istituto (2009/C 302/04)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 302/6, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1212(01) (ultima consultazione: 31/10/2026).

Consiglio dell'Unione Europea (2012), *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01),* Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 398/1, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01) (ultima consultazione: 29/10/2026).

Consiglio dell'Unione Europea (2017), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente e che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2017/C 189/03)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 189/15, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ IT/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01) (ultima consultazione: 20/09/2026).

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 189/1, https://eur-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ultima consultazione: 20/09/2026).
Consiglio Europeo (2000), *Conclusioni della Presidenza. Lisbona 23 e 24 marzo 2000*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (ultima consultazione: 31/10/2026).
Cook-Sather A. (2002), "Authorizing Student Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education", *Educational Researcher*, 31, 4: 3-14.
Crow G.M., Hausman C.S. and Scribner J.P. (2002), "Reshaping the Role of the School Principal", T*eachers College Record,* 104, 9: 189-210.
Crowther F., Ferguson M. and Hann L. (2009), *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Cucchiara M., Golann J.W. and Diehl D. (2025), "What Is School Culture? Proposing a New, Integrative Model", *Theory and Research in Education*, 23, 2: 163-187.
Damiani V. (2021), "L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa", *Scuola democratica,* 12, speciale: 29-42.
Damiani V. (2025), "L'approccio whole-school per l'educazione civica e alla cittadinanza: risultati di uno studio di caso multi-prospettico su partecipazione e relazioni a livello di classe e scuola", *Cadmo,* 1: 57-81. DOI: 10.3280/CAD2025-001005.
Damiani V. (a cura di) (2026a), *Lo whole-school approach per l'educazione civica e alla cittadinanza. Ambienti democratici di apprendimento e percorsi di Ricerca-Formazione nella scuola primaria e secondaria inferiore*, FrancoAngeli, Milano.
Damiani V. (ed.) (2026b), *Experiencing Democracy in the Classroom: Building Democratic Learning Environments to Promote Civic Learning*, Springer Nature, Cham.
Damiani V., Ciani A., Bevilacqua A. (2024), "Educare alla cittadinanza nel primo ciclo di istruzione attraverso gli ambienti democratici di apprendimento: il punto di vista dei dirigenti", *Cadmo,* 1: 24-44.
Day C., Gu Q. and Sammons, P. (2016), "The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference", *Educational Administration Quarterly*, 52, 2: 221-258.
Day C., Harris A., Hadfield M., Tolley H. and Beresfordet J. (2000), *Leading Schools in Times of Change*, McGraw-Hill, New York.
De Luca C. (2020), "Un nuovo patto formativo fra il dirigente scolastico e i docenti nella scuola dell'autonomia scolastica: una questione didattica", *NUOVA SECONDARIA*, 10: 43-49.
Deal T. and Peterson K. (2016), *Shaping School Culture*, Jossey-Bass, San Francisco.
Dela Gente F.J., Abun D. and Encarnacion M.J. (2022), "The Effect of Bureaucratic and Humanistic Leadership Styles on the Innovative Work Behavior of Employees: Leadership and Management", *Divine Word International Journal of Management and Humanities (DWIJMH),* 1, 1: 41-57.
Delors J. (a cura di) (1997), *Nell'educazione un tesoro: Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando (opera originale: *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing, 1996).
Dewey J. (1915), *The School and Society,* The University of Chicago Press (opera originale pubblicata 1899).
Dewey J. (1980), *Democracy and Education*, in Boydston J.A., ed., *The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 9: 1916), Southern Illinois University Press, Carbondale (opera originale pubblicata 1916).
Dias A. and Hortas M.J. (2020), "Educação para a Cidadania em Portugal", *Revista Espaço Do Currículo,* 13, 2: 176-190.
Dong B. (2023), "A Systematic Review of the Transactional Leadership Literature and Future Outlook", *Academic Journal of Management and Social Sciences*, 2, 3: 21-25.
Donohoo J. (2016), *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Doyle W. (1979), *Making managerial decisions in classrooms*, in Duke D., ed., *Classroom management*, University of Chicago Press.
Duif T., Harrison C., van Dartel N. and Sinyolo D. (2013), *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. School leadership as a driving force for equity and learning. Comparative perspective*, EPNoSL Project, Del, 4.
Dürr K., Spajic-Vrkas V. and Ferreira Martins I. (2000), *Project on Education for Democratic Citizenship. Strategies for Learning Democratic Citizenship.* DECS/EDU/CIT (2000) 16, https://www.storiairreer.it/sites/ default/ files/ norme/2000%2007%2019%20Duerr.pd (ultima consultazione: 20/09/2026).
Dusi P. (2012), *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*, FrancoAngeli, Milano.
Engel A., Fauré J., Membrive A., Merino I., and Coll C. (2019), "The Influence of Parents in the Discursive Construction of Technology-Mediated Learning Experiences", *Mind, Culture, and Activity,* 26, 4: 323-335.
Esteban-Guitart M., Rajala A. and Cole M. (2023), "Expanding Cycles of Collaboration and Critical Inquiry in Utopian Methodology. The 360 Education Alliance Case", *Qualitative Research in Education*, 12, 1: 25-51.
Fattorini O. (2024), *Dirigenza umanistica. Ragione e sentimento per la governance strategica delle istituzioni scolastiche*, Hoepli, Milano.
Fernández Espinosa V. and López González J. (2023), "The Effect of Teacher Leadership on Students' Purposeful Learning", *Cogent Social Sciences,* 9, 1.
Ferrero V. (2022), "Imparare a partecipare. Vivere la democrazia a scuola grazie alla comunità di ricerca", *Formazione & Insegnamento*, 20, 1: 899-909.
Flanagan C. (2013), *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young,* Harvard University.
Freedman S.W., Barr D.J., Murphy K. and Beširevič Z. (2016), "The Development of Ethical Civic Actors in Divided Societies: A Longitudinal Case", *Human Development,* 59, 2-3: 107-127.
Gal T. (2017), "An Ecological Model of Child and Youth Participation", *Children and Youth Services Review,* 79: 57-64.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Galbraith C.M., Cope M.R., Ward C., Feinauer Whiting E., Hawkins S., Jacobs A.L. and Long-Meek E. (2025), "School and Beyond: The Relationship Between Local Schools and Community Experience", *Community Development*, 1-16.
Getzels J.W. and Thelen H.A. (1960), *The Classroom Group as a Unique Social System*, in Henry N.B., ed., *The Dynamics of Instructional Groups: Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning*, University of Chicago Press.
Goh S.C. and Fraser B.J. (1998), "Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore", *Learning Environments Research,* 1, 2: 199-229.
Goleman D. (2021), *Leadership: The power of Emotional Intelligence*, More Than Sound.
Grion V. and Dettori F. (2014), *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in Tomarchio M. e Ulivieri S., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
Gronn P. (2000), "Distributed Properties: A New Architecture for Leadership", *Educational Management and Administration,* 28, 3: 317-338.
Halász G. and Michel A. (2011), "Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation", *European Journal of Education,* 46, 3: 289-306.
Hallinger P. (2003), "Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership", *Cambridge Journal of Education*, 33, 3: 329-352.
Hallinger P. (2005), "Instructional Leadership and the School Principals: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away", *Leadership and Policy in Schools,* 4, 3: 221-239.
Hallinger P. (2011), "Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research", *Journal of Educational Administration,* 49, 2: 125-142.
Hallinger P. and Murphy J. (1985), "Assessing the Instructional Leadership Behavior of Principals", *Elementary School Journal*, 86, 2: 217-248.
Hampden-Thompson G. and Galindo C. (2016), "School-Family Relationships, School Satisfaction and the Academic Achievement of Young People", *Educational Review*, 69, 2: 248-265.
Harris A. (2003), "Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility?", *School Leadership & Management,* 23, 3: 313-324.
Harris A. (2009). *Distributed Leadership: What We Know,* in Harris A., ed., *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*. *Vol 7*, Springer, Dordrecht.
Harris A. (2013), *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential,* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Harris A. and DeFlaminis J. (2016), "Distributed Leadership in Practice: Evidence, Misconceptions and Possibilities", *Management in Education,* 30, 4: 141-146.
Hart R.A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF.
He P., Guo F. and Abazie G.A. (2024), "School Principals' Instructional Leadership as a Predictor of Teacher's Professional Development", *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,* 9, 1: 63.
Healy M. (2023), "Careers and Employability Learning: Pedagogical Principles for Higher Education", *Studies in Higher Education*, 48, 8: 1303-1314.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Heck R.H. and Hallinger P. (2009), "Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement", *American Educational Research Journal,* 46, 3: 659-689.
Holdsworth R. (2000), "Schools that Create Real Roles of Value for Young People", *Prospects*, 30, 3: 349-362.
Homana G., Barber C. and Torney-Purta J. (2006), *Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies* (Circle Working Paper 48), https://eric.ed.gov/?id=ED494024 (ultima consultazione: 20/09/2026).
Hulsbos F., van Langevelde S., Evers A. and Martens R. (2025), "Distributed Leadership in Action: Different Manifestations and What They Require from School Leaders", *British Educational Research Journal*, 51, 4: 1648-1668.
Huong V.T.M., Chau D.T.M. and Quy T.T. (2025), "Global Research Trends of Instructional Leadership: A Bibliometric Analysis from 2002 to 2023", *European Journal of Educational Management,* 8, 2: 91-104.
Hutchins E. (1995), "How a Cockpit Remembers Its Speeds", *Cognitive Science,* 19, 3: 265-288.
IPAD (2010), *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015).* Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, https://www.instituto-camoes.pt/ images/cooperacao/estrategia_ nacional_ ed.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Jefferson G. (2004), *Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. Conversation Analysis*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
Jerome L., Hyder F., Hilal Y. and Kisby B. (2024), "A Systematic Literature Review of Research Examining the Impact of Citizenship Education on Active Citizenship Outcomes", *Review of Education*, 12: e3472.
Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. and Turner L. A. (2007), "Toward a definition of mixed methods research", *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 2: 112-133.
Katzenmeyer M. and Moller G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Kerr D. (2003), "Citizenship Education in England: The Making of a New Subject", *JSSE-Journal of Social Science Education,* 2, 2.
Kilicoglu D. (2018), "Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools?", *Educational Policy Analysis and Strategic Research,* 13, 3: 6-23.
Kim T. and Lee Y. (2020), "Principal Instructional Leadership for Teacher Participation in Professional Development: Evidence from Japan, Singapore, and South Korea", *Asia Pacific Educ. Rev.,* 21: 261-278.
Kinchington F. (2023), "Empowering the School Leaders of Tomorrow: What Lessons Can We Learn from the Decision-Making of Today's School Leaders?", *International Journal of Leadership in Education,* 26, 5: 837-853.
Korkmaz H.E. and Erden M. (2014), "A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools", *The Journal of Educational Research,* 107, 5: 365-373.
Krippendorff K. (2019), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, SAGE, Thousand Oaks, CA.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Kuhnert K.W. (1994), *Transforming Leadership: Developing People Through Delegation,* in Bass B.M. and Avolio B.J., eds., *Improving organizational effectiveness Through transformational leadership*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
La Bella A. (2005), *Leadership*, Apogeo, Milano.
Lawy R. and Biesta G. (2006), "Citizenship-As-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship", *British Journal of Educational Studies,* 54, 1: 34-50.
Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence,* Groupe Eyrolles.
Leithwood K. (1992), "The Move Toward Transformational Leadership", *Educational Leadership,* 49, 5: 8-12.
Leithwood K. (1993), *Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring*, Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Houston, TX, USA.
Leithwood K. and Duke D. (1999), *A Century's Quest to Understand School Leadership,* in Murphy J. and Louis K., eds., *Handbook of Research on Educational Administration*, American Educational Research Association.
Leithwood K. and Jantzi D. (2000), "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school", *Journal of Educational Administration*, 38, 2: 112-129.
Leithwood K. and Mascall B. (2008), "Collective Leadership Effects on Student Achievement", *Educational Administration Quarterly,* 44, 4: 529-561.
Leithwood K., Anderson S., Mascall B. and Strauss T. (2010), *School Leaders' Influences on Student Learning: The Four Paths*, in Bush T., Bell L. and Middlewood D., eds., *The Principles of Educational Leadership and Management*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
Leithwood K., Sun J. and Schumacker R. (2020), "How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model", *Educational Administration Quarterly,* 56, 4: 570-599.
Leithwood K.A. and Riehl C. (2005), *What Do We Already Know About Educational Leadership?*, in Riehl W.A. and Riehl C., eds., *A New Agenda For Research in Educational Leadership,* Laboratory for student success, Temple University, Philadelphia, PA.
Likert R. (1961), *New Patterns of Management,* McGraw-Hill, New York.
Lima L. (1999), "E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferias(s) das decisões no governo das escolas", *Revista Portuguesa de Educação,* 12, 1: 57-80.
Lima L. (2011), *Diretor de escola: Subordinação e poder,* in Neto-Mendes A., Costa J. and Ventura, A., eds., *A Emergência do Diretor da Escola: Questões políticas e organizacionais,* Universidade de Aveiro.
Lima L. (2012), *Autonomia da Pedagogia: as decisões autônomas dos professores, a autonomia das escolas e a democratização dos poderes educativos*, São Paulo: Unesp/UNIVESP.
Lipscombe K., Tindall-Ford S. and Lamanna J. (2023), "School Middle Leadership: A Systematic Review", *Educational Management Administration & Leadership,* 51, 2: 270-288.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Liu Y. (2020), "Focusing on the Practice of Distributed Leadership: The International Evidence from the 2013 TALIS", *Educational Administration Quarterly,* 56, 5: 779-818.
Losito B. (2007), "Le competenze di cittadinanza in Europa. Competenze culturali per la cittadinanza", *Insegnare 2007 Dossier*, 1: 12-17.
Losito, B. (2021), "Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento", *Scuola democratica,* 12, speciale: 189-201.
Loures D.A.M., Sueth L.B., Rosa K.G.P., de Souza Gino S. and Camargo R.N. (2025). "Gestão democrática na escola: o papel da participação da comunidade escolar", *ARACÊ*, 7, 3: 12840-12856.
Mager U. and Nowak P. (2012), "Effects of Student Participation in Decision Making at School: A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research", *Educational Research Review,* 7, 1: 38-61.
Manninen J. (2011), *Re-Thinking Education: From Teaching Practices to Learning Environments*, in Rolf A., ed., *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*, W. Bertelsmann Verlag.
Marks H.M. and Printy S.M. (2003), "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership", *Educational Administration Quarterly*, 39, 3: 370-397.
Marzi G., Balzano M. and Marchiori D. (2024), "K-Alpha Calculator – Krippendorff's Alpha Calculator: A User-Friendly Tool for Computing Krippendorff's Alpha Inter-Rater Reliability Coefficient", *MethodsX*, 12: 102545.
Maslowski R., Breit H., Eckensberger L. and Scheerens J. (2009), *A Conceptual Framework on Informal Learning of Active Citizenship Competencies*, in Scheerens J., ed., *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries*. *Vol. 14*, Springer Science & Business Media.
Maurissen L., Claes E. and Barber C. (2018), "Deliberation in Citizenship Education: How The School Context Contributes to the Development of an Open Classroom Climate", *Social Psychology of Education,* 21, 4: 951- 972.
McCleskey J. A. (2014), "Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development", *Journal of Business Studies Quarterly,* 5, 4: 117-130.
Menezes I. (2003), "Civic Education in Portugal: Curricular Evolutions in Basic Education", J*ournal of Social Science Education,* 2: 1-13.
Merino I., Membrive A., Largo M. and Engel A. (2025), "School Projects with the Community: Educational Practices that Promote Connection Between Learning Contexts and Experiences", *Acta Psychologica,* 255: 104893.
Milani L. (2017), "La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti", *Pedagogia Oggi*, 15, 2: 235-248.
Ministério da Educação & Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. (2016), *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvime

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

nto/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação (2017), *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/10/Estrategia_Cidadania_Original.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025), *Estratégia nacional de educação para a cidadania: Atualização e novos domínios,* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari,* https://www.mim.gov.it/documents/ 20182/ 0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/ (ultima consultazione: 20/09/2026).
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* Le Monnier, Firenze.
Moraal E., Suhre C. and van Veen K. (2024), "The Importance of an Explicit, Shared School Vision for Teacher Commitment", *Teaching and Teacher Education,* 137: 104387.
Morini E. and Nencioni, P. (2022), "Leadership condivisa per la scuola che apprende", *IUL Research,* 3, 5: 6-28.
Morse J.M. (2009), *Mixed Method Design: Principles and Procedures*, Routledge, New York.
Murphy J. and Torre, D. (2014), *Creating Productive Cultures in Schools: For Students, Teachers, and Parents*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
Ng F.S.D. (2019), *Instructional Leadership*, in Townsend T., ed., *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading*, Springer Nature, Cham.
Nieuwelink H., Dekker P., Geijsel F. and ten Dam, G. (2016), "Democracy Always Comes First": Adolescents' Views on Decision-Making in Everyday Life and Political Democracy", *Journal of Youth Studies,* 19, 7: 990- 1006.
Nikoloski K. (2015), "Charismatic Leadership and Power: Using the Power of Charisma for Better Leadership in the Enterprises", *Journal of Process Management – New Technologies, International,* 3, 2: 18-27.
Nogueira F. and Moreira A. (2011), "Civic Education-Portuguese Students' Perceptions", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15: 1771-1776.
O'Connor C. and Joffe H. (2020), "Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines", *International Journal of Qualitative Methods*, 19: 1–13.
OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, PISA, OECD Publishing, Paris.
OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education,* PISA, OECD Publishing, Paris.
OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

OECD (2026), *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*, PISA, OECD Publishing, Paris.
Odiorme G.S. (1974), *Management and the Activity Trap*, Harper & Row, New York.
Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (A/RES/70/1), https://unric.org/it/agenda-2030-i-17-obiettivi-di-sviluppo-sostenibile/ (ultima consultazione: 28/10/2026).
Organizzazione Mondiale della Sanità (1997), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools,* World Health Organization, Geneva, https://iris.who.int/handle/10665/63552 (ultima consultazione: 20/09/2026).
Organizzazione Mondiale della Sanità (1999), *Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, World Health Organization, Geneva.
Orsi M. (2002), *Scuola, organizzazione, comunità,* La Scuola, Brescia.
Oxford Reference (2016), *Bureaucratic Leader*, Oxford University Press, United Kingdom.
Özgenel M. (2020), "The role of charismatic leader in school culture", *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 86: 85-114.
Paletta A. (2020), *Dirigenza Scolastica e Middle Management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Volume primo, Bononia University Press, Bologna.
Palmieri C. and Palma M. (2017), "The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching", *US-China Education Review,* 7, 1: 49-57.
Park V. and Datnow A. (2009), "Co-Constructing Distributed Leadership: District and School Connections in Data-Driven Decision-Making", *School Leadership and Management*, 29, 5: 477-494.
Pastori G., Pagani V., Brognoli M. and Lambicchi A. (2023), "La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La prospettiva e i vissuti degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'as 2021-2022 sul territorio di Milano", *RicercAzione*, 15, 2: 205-224.
Pea R.D. (1993), *Practices of Distributed Intelligence and Designs for Education*, in Salomon G., ed., *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, New York.
Perry-Hazan L. and Somech A. (2023), "Conceptualising Student Participation in School Decision Making: An Integrative Model", *Educational Review,* 75, 6: 1202-1223.
Pizzolitto E., Verna I. and Venditti M. (2023), "Authoritarian Leadership Styles and Performance: A Systematic Literature Review and Research Agenda", *Management Review Quarterly*, 73, 2: 841-871.
Ribeiro N., Neves T. and Menezes I. (2014), "Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português", *Currículo sem Fronteiras,* 14, 3: 12-31.
Rychen D.S. and Salganik L.H. (2003), *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).* Contributo presentato in occasione dell'Annual Meeting of the American

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Educational Research Association in Chicago, IL, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476359.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Salganik L.H., Rychen D.S., Moser U. and Konstant J. (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations,* Swiss Federal Statistical Office.
Santrock J.W. (2007), *A Topical Approach to Life-Span Development*, McGraw-Hill, New York.
Schaubroeck J. M., Shen Y. and Chong S. (2017), "A Dual-Stage Moderated Mediation Model Linking Authoritarian Leadership to Follower Outcomes", *Journal of Applied Psychology,* 102, 2: 203-2014.
Scheerens J. (2009), *Aims and Scope of the Study*, in Scheerens J., ed., *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries*. Vol. 14, Springer Science & Business Media.
Schein E. H. (2010), *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
Schoonenboom J. and Johnson R.B. (2017), "How to Construct a Mixed Methods Research Design", *Köln Z Soziol*, 69 (Suppl 2): 107–131.
Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D. and Losito, B. (2010), *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries,* International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. and Friedman T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Springer Nature, Cham.
Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Damiani V. and Friedman T. (2025), *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report,* International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Springer Nature, Cham.
Schulz W., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Ainley J., Damiani V. and Friedman T. (2023), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*, Springer Nature, Cham.
Scurati C. and Ceriani A. (1995), *La dirigenza scolastica, vicende, sviluppi e prospettiva*, La Scuola, Brescia.
Shulruf B., Tumen S. and Tolley H. (2008), "Extracurricular Activities in School, Do They Matter?", *Children and Youth Services Review,* 30, 4: 418-426.
Silva G.R. and Sá V. (2017), "O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional", *Espaço do Currículo,* 10, 1: 62-81.
Silva J.M. (2007), *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização*. In IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, https://iconline.ipleiria.pt/bitstreams/a04824aa-0d39-48bf-8597-79caf3d19b39/download (ultima consultazione 20/09/2026).
Sinclair R. (2004), "Participation in Practice: Making It Meaningful, Effective and Sustainable", *Children & Society,* 18, 2: 106-118.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Skaalvik E.M. and Skaalvik S. (2007), "Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout", *Journal of Educational Psychology,* 99, 3: 611.
Slate J.R., Jones C.H., Wiesman K., Alexander J. and Saenz T. (2008), "School Mission Statements and School Performance: A Mixed Research Investigation", *New Horizons in Education,* 56, 2: 17-27.
Solhaug T. (2018), "Democratic Schools – Analytical Perspectives", *Journal of Social Science Education*, 17, 1: 2-12.
Somech A. (2010), "Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes", *Educational Administration Quarterly,* 46, 2: 174-209.
Spillane J.P., Halverson R. and Diamond J.B. (2001), "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective", *Educational Researcher,* 30, 3: 23-28.
Stelmach B. (2016), "Parents' Participation on School Councils Analysed Through Arnstein's Ladder of Participation", *School Leadership & Management,* 36, 3: 271-291.
Stern G.G. (1970), *People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry*, Wiley, New York.
Sun J. (2026), "Successful School Leadership and Critical Pathways to Improve Student Learning", *Encyclopedia,* 6, 4: 72.
Sweetland S.R. and Hoy W.K. (2000), "School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools", *Educational Administration Quarterly,* 36, 5: 703-729.
ten Dam G., Geijsel F., Reumerman R. and Ledoux G. (2011), "Measuring Young People's Citizenship Competences", *European Journal of Education,* 46, 3: 354-372.
Tong Y. (2020), "The Influence of Entrepreneurial Psychological Leadership Style on Organizational Learning Ability and Organizational Performance", *Frontiers in Psychology,* 11: 542819.
Toni R. (2005), *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano.
Torney-Purta J. and Amadeo J.A. (2011), "Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: An International Perspective", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 633, 1: 180-200.
Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. and Schulz W. (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Eburon Publishers, Delft, Netherlands.
Torney J.V., Oppenheim A.N. and Farnen R.F. (1975), *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study,* John Wiley and Sons, New York.
Torre D. and Murphy J. (2016), "Communities of Parental Engagement: New Foundations for School Leaders' Work", *International Journal of Leadership in Education,* 19, 2: 203-223.
Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
Unione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

permanente (2006/962/CE), Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, L 394/10, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ TXT/ ?uri=celex%3A32006H0962 (ultima consultazione: 20/09/2026).
Veldhuis R. (1997), *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*, Strasbourg, Council of Europe, Doc-DECS/CIT (97)23, https:// files.eric.ed.gov/ fulltext/ED430867.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Weber M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organization*, Free Press, New York.
Wilson Heenan I., De Paor D., Lafferty N. and Mannix McNamara P. (2023), "The Impact of Transformational School Leadership on School Staff and School Culture in Primary Schools – A Systematic Review of International Literature", *Societies,* 13, 6: 133.
Wilson B. (ed.) (1996), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.
Woods P.A. (2015), "Distributed Leadership for Equity and Learning", *Revista Lusófona de Educação,* 30, 30: 175-187.
Woods P.A. (2021), *Democratic Leadership*, in Papa R., ed., *The Oxford Encyclopedia of Educational Administration*, Oxford University Press, New York.
Woods P.A., Bennett N., Harvey J.A. and Wise C. (2004), "Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review", *Educational Management Administration & Leadership,* 32, 4: 439-457.
World Economic Forum (2015), *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology,* https://www3.weforum.org/ docs/ WEFUSA_ NewVisionforEducation_Report2015.pdf (ultima consultazione: 20/09/2026).
Yin R.K. (2009), *Case study research: Design and methods (Vol. 5)*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
Yukl G. and Uppal N. (2017), *Leadership in Organizations*, Pearson, London.
Zhang J., Wang Y. and Gao F. (2023), "The Dark and Bright Side of Laissez-Faire Leadership: Does Subordinates' Goal Orientation Make a Difference?", *Frontiers in Psychology,* 14: 1077357.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Ricerche sperimentali
diretta da B. Vertecchi

Ultimi volumi pubblicati:

Monografie sull'educazione - dirette da Benedetto Vertecchi

BENEDETTO VERTECCHI, *Parole per la scuola* (disponibile anche in e-book).

BENEDETTO VERTECCHI, *I bambini e la scrittura.* L'esperimento Nulla dies sine linea.

ANTONELLA POCE (a cura di), *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza* (disponibile anche in e-book).

MARK BRAY, BOB ADAMSON, MARK MASON, *Educazione comparata.* Approcci e metodi di ricerca (disponibile anche in e-book).

VITTORIA GALLINA, BENEDETTO VERTECCHI, *La cultura degli adulti.* Il profilo della popolazione sammarinese.

GABRIELLA AGRUSTI, *Capire il testo letterario.* Modelli di lettura e procedure valutative.

LUCIANO CECCONI (a cura di), *Le rappresentazioni degli insegnanti.* Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia.

EMMA NARDI, *Come leggono i quindicenni.* Riflessioni sulla ricerca Ocse Pisa.

Monografie sulla didattica museale - dirette da Emma Nardi

EMMA NARDI (a cura di), *Musei e pubblico.* Un rapporto educativo.

EMMA NARDI, *Forme e messaggi del museo. Shapes and Messages of the Museum.*

Strumenti

ROSSELLA D'UGO, IRA VANNINI, *PraDISI.* La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare (disponibile anche in e-book).

BENEDETTO VERTECCHI, *Manuale della valutazione.* Analisi degli apprendimenti e dei contesti.

CINZIA ANGELINI (a cura di), *Elementi per una educazione comprensiva.* Percorsi verso la qualità (disponibile anche in e-book).

IRA VANNINI, *Come cambia la cultura degli insegnanti.* Metodi per la ricerca empirica in educazione.

Studi Montessoriani - diretta da Clara Tornar

MARIA MONTESSORI, *Dall'infanzia all'adolescenza.*

MARIA MONTESSORI, *Psicogrammatica.* Dattiloscritto inedito revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Progetti e ricerche

ANTONELLA POCE, *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria.* Cultural Heritage and the Development of XXI Century Skills in Primary education.

GABRIELLA AGRUSTI, VALERIA DAMIANI, FRANCESCO AGRUSTI, *Interdisciplinarità e individualizzazione dell'apprendimento.* I risultati del progetto LIBE..

ANTONELLA POCE, *Verba Sequentur.* Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria.

CINZIA ANGELINI, ANTONELLA POCE, IRENE PRESTA, *L'apprendimento nei musei.* Un'indagine internazionale.

ANTONELLA POCE (a cura di), *Individualizzazione del messaggio di apprendimento in ambiente adattivo/Individualisation of the learning message in adaptive environments.* Atti del Convegno am-learning/Proceedings of the am-learning project.

BENEDETTO VERTECCHI, ANTONELLA POCE, CINZIA ANGELINI, FRANCESCO AGRUSTI, *Orbis dictus.* Un ambiente adattivo multilingue per l'istruzione in rete/Orbis dictus. A Self-Adaptive Environment for Multi-language Teaching and Learning Opportunities.

ANTONELLA POCE (a cura di), *Promuovere la scienza/Promoting science.* Studi per la definizione di un canone/Studies for the definition of a Canon.

ANTONELLA POCE (a cura di), *Contributi per la definizione di una tecnologia critica/Contributions for the definition of a critical technology.* Un'esperienza di valutazione/An assessment study.

GABRIELLA AGRUSTI, *La scrittura nella mediazione didattica/Writing in educational mediation.* Proposte per incrementare la qualità dell'istruzione/Proposals for quality improvement in education.

ANTONELLA POCE, FRANCESCO AGRUSTI, LAURA CORCIONE, ANNALISA IOVINE, *Il podcasting nello strumentario dell'istruzione in rete.* Verifica sperimentale delle nuove opportunità.

Biblioteca di Cadmo

EMMA NARDI, *La mediazione culturale nei musei/La mediación cultural en los museos.* Interpretazioni e ricerche/Interpretaciones y estudios.

BENEDETTO VERTECCHI, *Percorsi di ricerca educativa/Itinerarios de investigación educativa.* Gli editoriali di Cadmo/Los editoriales de Cadmo (disponibile anche in e-book).

Open Access

diretta da B. Vertecchi

ELISA GUASCONI, *Prassi di formative assessment e comprensione dei testi.* Un disegno sperimentale nella scuola secondaria di primo grado.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994





ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER SEGUICI SU:



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza, marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia: teorie e tecniche
Didattica, scienze della formazione
Economia, economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità





Architettura, design, arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere, autoaiuto
Efficacia personale
Politiche e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835198994

RICERCHE

SPERIMENTALI

Attraverso studi di caso multipli condotti in Italia e in Portogallo, il volume indaga come i quadri normativi europei e nazionali sull'educazione civica e alla cittadinanza si traducano nella quotidianità scolastica, con particolare attenzione agli assetti organizzativi, al curricolo e agli stili progettuali di dirigenti scolastici e direttori nella costruzione di una scuola democratica. Il testo assume lo *whole-school approach* come orientamento organizzativo di riferimento, descrivendone i tre principali ambiti costitutivi, quali il processo di insegnamento-apprendimento, la gestione scolastica e la cooperazione con la comunità locale. Particolare attenzione è dedicata al ruolo della dirigenza nel promuovere occasioni di partecipazione e collaborazione a scuola, in una prospettiva che supera l'accentramento del potere decisionale in una singola persona e propone la guida educativa come processo distribuito e condiviso all'interno degli istituti.

Il volume si articola in tre parti: la cornice teorica e legislativa di rilievo; la presentazione degli studi di caso multipli e degli strumenti utilizzati; la sintesi dei risultati, con un approfondimento su due scuole, una a Roma e una a Porto.

Rivolto a dirigenti scolastici, docenti, ricercatori e decisori politici, il volume invita a guardare la scuola come luogo di democrazia, ripensandone l'organizzazione e le pratiche per offrire agli studenti esperienze di apprendimento finalizzate allo sviluppo della competenza di cittadinanza.

Francesca Fioretti **ha conseguito il Dottorato di ricerca in Contemporary Humanism (PAED-02/B) presso l'Università LUMSA di Roma, con doppio titolo rilasciato dall'Universidade Católica Portuguesa di Porto. È attualmente assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale presso la LUMSA, dove collabora a progetti di rilevanza nazionale e internazionale. Svolge inoltre attività di docenza a contratto presso diversi Atenei e collabora con il Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI). All'attività di ricerca affianca quella di formazione rivolta ai docenti sui temi dell'educazione civica e alla cittadinanza e della valutazione.**

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze