

Skills, rights and civic democracy:  
Citizenship education between equity,  
equal opportunities and learning\*  
Competenze, diritti e democrazia civica:  
l'educazione alla cittadinanza tra equità,  
pari opportunità e apprendimento

---

Antonella Nuzzaci

University of L'Aquila - antonella.nuzzaci@univaq.it

Fabio Orecchio

Università Kore di Enna - forecchio@alice.it

---

**ABSTRACT**

Education is often described as a place where civic and citizenship competences are considered central to curricular pathways at all school levels, as well as an indicator of equity and social justice, including in relation to equal opportunities and literacy processes. The contribution focuses on the importance of preparing teachers to interpret educational processes in terms of cultural rights, active citizenship and democratic culture. Indeed, teachers play a central role in building literacy competences, including through specific programmes. Citizenship competences can also act transversally as connectors between different kinds of competences in order to strengthen the internal coherence of teacher and learner training pathways. The contribution considers civic and citizenship competences with reference to the value they hold in the definition of the cultural profiles of the school population and in the cultural framework outlined by the European Union, which is concerned with promoting them, also starting from the changes that have taken place in the process of cultural democratisation that has involved the school system.

L'istruzione è spesso descritta come un luogo in cui le competenze civiche e di cittadinanza sono considerate centrali nei percorsi curricolari a tutti i livelli scolastici, nonché indicatore di equità e giustizia sociale, anche in relazione alle pari opportunità e ai processi di alfabetizzazione. Il contributo si incentra sull'importanza di preparare gli insegnanti a interpretare i processi formativi in termini di diritti culturali, di cittadinanza attiva e di cultura democratica. Gli insegnanti, infatti, svolgono un ruolo centrale nella costruzione di competenze di alfabetizzazione, anche attraverso programmi specifici. Le competenze di cittadinanza possono anche agire trasversalmente come connettori tra generi diversi di competenze per rafforzare la

\* I paragrafi 1, 2, 4 sono stati scritti da Antonella Nuzzaci, I paragrafi 3 e 5 sono stati scritti da Fabio Orecchio. Le conclusioni sono state scritte congiuntamente da Antonella Nuzzaci e Fabio Orecchio.

coerenza interna dei percorsi di formazione di insegnanti e discenti. Il contributo considera le competenze civiche e di cittadinanza in riferimento al valore che esse ricoprono nella definizione dei profili culturali della popolazione scolastica e nel quadro culturale delineato dall'Unione Europea che si occupa di promuoverle, anche a partire dai cambiamenti che si sono verificati nel processo di democratizzazione culturale che ha coinvolto il sistema scolastico.

#### **KEYWORDS**

Education, Citizenship Skills, Civic Skills, Equality of Opportunities, Cultural Democratization.

Istruzione, Competenze di Cittadinanza, Abilità Civiche, Pari Opportunità, Democratizzazione Culturale.

### **1. Apprendere la cittadinanza: problemi di democrazia?**

Le politiche educative europee ed italiane hanno posto la cittadinanza al centro del riconoscimento dei diritti passivi e attivi degli individui, nonché delle misure formali e dei criteri normativi definiti sulla base di espresse dichiarazioni e documenti, che configurano chiaramente una diversa serie di opportunità istituzionali e partecipative (Nuzzaci & Rizzi, 2020; 2021). Il miglioramento della distribuzione delle opportunità educative è un importante fattore ascensionale che acquisisce ulteriore rilevanza grazie alla sua correlazione ampiamente riconosciuta con la mobilità verso l'alto (Breen & Jonsson, 2005), dove l'istruzione è considerata una delle vie principali per sfuggire al circolo vizioso della povertà (Peragine & Serlenga, 2008). Pertanto, le politiche educative che migliorano le opportunità dovrebbero portare a un'istruzione media più elevata della popolazione e una distribuzione più egualitaria della scolarizzazione. È questo spostamento che ha il potenziale di migliorare successivamente il benessere generale degli individui e dare loro una serie di opportunità per ridurre le disparità sociali e culturali. In questa chiave interpretativa le competenze di cittadinanza appaiono centrali nell'intersezione con l'istruzione, l'uguaglianza e la differenza che mostra come l'inclusione o l'esclusione degli individui dall'appartenenza politico-sociale sia in stretta relazione con la riduzione o l'acuirsi delle disuguaglianze materiali o immateriali e degli analfabetismi, da sempre presenti nel corso dell'esistenza umana (Nuzzaci, 2021). Se nel passato però l'istruzione ha dato raramente alle competenze di cittadinanza e a quelle civiche il posto che meritavano, rappresentandole attraverso concetti non sempre ben definiti (Beiner, 1995; Janoski & Gran, 2002; Heater, 2004; Lawton, 2000), oggi a tali generi di competenze viene riservata una funzione chiave trasversale.

Tutte le dimensioni dell'esistenza umana sono infatti intrise di apprendimenti legati alla cittadinanza in tutti i contesti (familiari, scolastici, sociali ecc.). Tuttavia, per la loro costruzione il contesto scolastico gioca un ruolo fondamentale. Quale spazio di democrazia, la scuola deve poter offrire esperienze educative dirette a sviluppare l'iniziativa personale, l'apertura mentale, il pensiero critico e la creatività, poiché essa si fonda non sulla trasmissione della cultura ma sulla sua costruzione e trasformazione (Mezirow, 2003). È proprio dunque l'esperienza di apprendimento, intesa come esperienza trasformativa, che offre agli studenti le

opportunità e le competenze per realizzare i propri diritti e doveri e per promuovere un mondo e un futuro migliori, in un'ottica di apprendimento permanente.

Lo sviluppo di un quadro di competenze, anche globali (OECD, 2016), da utilizzare come base per i confronti internazionali, soprattutto nel Programma 2018 per la valutazione internazionale degli studenti (PISA), ha destato negli ultimi anni molte preoccupazioni, poiché se è vero che l'istruzione deve affermarsi come spazio aperto, democratico e di vita sociale, le esperienze che in esso si determinano devono realmente essere in grado di aprire la strada ad opportunità che consentono agli individui di continuare a crescere e a formarsi (Dewey, 1916), dentro e fuori di essa. Come spazio civile e democratico, che si caratterizza per una "esperienza comunicata congiunta" (Dewey, 1916), intrinsecamente educativa, la scuola è chiamata a sviluppare il pensiero critico, l'iniziativa, la capacità di risolvere i problemi, di valutare il rischio, assumere decisioni e di gestire costruttivamente i sentimenti, svolgendo un ruolo importante nello sviluppo della personalità degli studenti e nella visione della democrazia come "stile di vita", che pone prevalentemente l'accento sulla partecipazione collettiva (Dewey, 1916). L'istruzione non può essere considerata separatamente dalle condizioni di vita associate nella società e tali condizioni non possono essere separate dall'istruzione. Il problema per Dewey, come scrive in *Democracy and Education*, è quello di estrarre i tratti desiderabili delle forme di vita della comunità che realmente esistono e impiegarli per criticare le caratteristiche indesiderabili, oltre che suggerire un miglioramento continuo (Dewey, 2016) e un potenziamento di quelli desiderabili, tra i quali troviamo appunto la comunicazione, la cooperazione e la collaborazione. Viene qui richiamato anche il rapporto tra istruzione e democrazia mediato dalle competenze di cittadinanza, come condizione necessaria perché la prima realizzi la seconda e viceversa.

L'educazione, concepita come pratica democratica (Freire, 1970) e mezzo per il raggiungimento della libertà e della democrazia politica (Birzèa *et al.*, 2004), rimane a fondamento della cittadinanza attiva, che concorre trasversalmente a strutturare tutta l'istruzione, a patto che essa sia adeguata, inclusiva e accessibile a tutti (Lawy & Biesta, 2006). Si tratta qui di perseguire una idea di istruzione come diritto culturale capace di affermare la cittadinanza nel momento in cui la funzione di insegnare induce a imparare a pensare in modo critico e riflessivo, ad esplorare e a comprendere le strutture e le dinamiche sociali e culturali della realtà. È proprio a questo proposito che Aureliana Alberici, sulla base di quanto elaborato dall'Unione europea, sottolinea che può dirsi "cittadino" colui che acquisisce, mantiene e sviluppa conoscenze, capacità e competenze (Alberici, 2002) e che l'esercizio di tale condizione è da considerarsi fattore di crescita individuale e sociale, poiché consente di attribuire significato alla partecipazione attiva (Hoskins, Janmaat, & Villalba, 2012; Hoskins *et al.*, 2012). e alle dinamiche socio-culturali in atto, oltre che ad alimentare la coesione sociale. Questi aspetti di partecipazione e coesione producono impatti positivi sul lavoro, sullo sviluppo e sulla produzione economica, sociale e culturale di un paese. Si apre così un nuovo paradigma di cittadinanza che si esprime peculiarmente nell'espansione reciproca delle possibilità e delle libertà degli esseri umani, a partire dal valore assunto dalla "capacitazione", intesa come condizione effettiva di sviluppo personale, sociale e di crescita economica (Alberici, 2002). Tale prospettiva si focalizza su una idea di cittadinanza centrata sul soggetto e sulle sue potenzialità generative, presupponendo l'adozione di un punto di vista che considera, nelle società complesse aperte ai processi democratici, l'apprendimento permanente come chiave per il cambiamento individuale e collettivo.

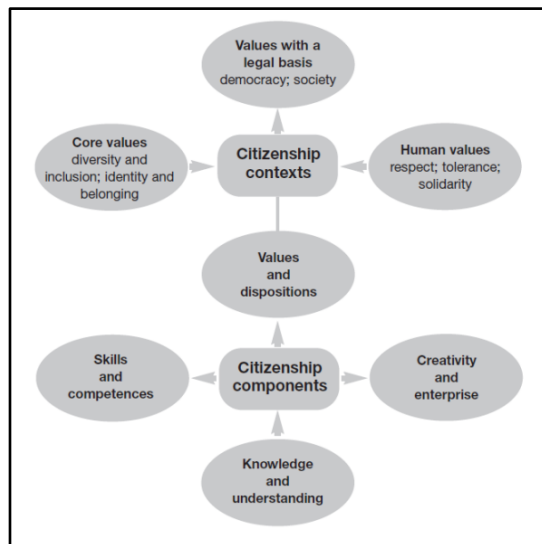


Figure 1. *Education for citizenship – concepts and components* (Kerr, Keating, & Ireland, 2009, p. 7)

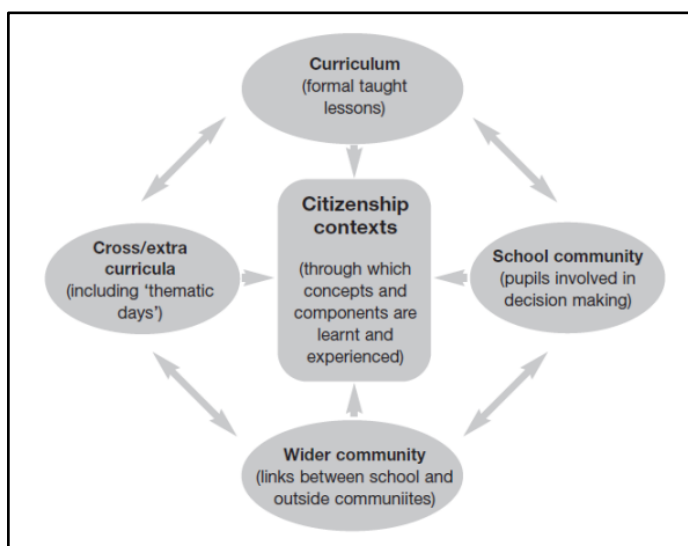


Figure 2. *Education for citizenship – contexts* (Kerr, Keating, & Ireland, 2009, p. 8)

## 2. La ricerca sulla cittadinanza

L'Unione Europea, nel corso del tempo, attraverso linee guida e principi, ha proposto una visione ampia delle competenze di cittadinanza che inducono a dare luogo a concreti diritti, tenendo conto dei cambiamenti sociali e del desiderio da parte dei diversi paesi di realizzare strategie e azioni condivise in questo ambito,

che trovano riscontro sia negli atti indirizzato e nelle politiche intraprese sia nelle prospettive che da queste derivano.

Le politiche di educazione alla cittadinanza negli ultimi anni si sono intensificate in tutto il mondo e sono state oggetto di uno sforzo diretto internazionale dei sistemi di istruzione coordinati dai governi nazionali. Anche la ricerca sull'educazione alla cittadinanza si è nel tempo consolidata dando luogo ad un campo di lavoro specifico che la vede inserita in una teoria più ampia che vede l'educazione come uno strumento della democrazia (Freire, 1985), nell'intento di costruire una società più giusta che guardi all'apprendimento come processo volto ad attivare dinamiche abilità produttive e trasformative complesse.

Il dibattito tra su ciò che si intende per cittadinanza e su come essa sia connessa alla democrazia, alla partecipazione (McLaughlin, 1992; Nussbaum, 2013) e alla felicità (Tarozzi, 2005b; Frabboni, 2014) pone, da una parte, la dimensione etica in rapporto ai sentimenti e agli affetti, nell'idea che agisce bene chi è felice, e, dall'altra, la dimensione educativa in relazione allo sviluppo e al miglioramento della società, nella convinzione che l'educazione è in grado di trasformare la comunità a cui si appartiene.

All'interno degli studi sull'istruzione e di quelli sociali, molti sono gli studiosi che si sono focalizzato il loro lavoro sull'educazione alla cittadinanza e sulla sua "trasposizione" (McCowan, 2008). Tra questi autori ricordiamo coloro che l'hanno legata ai contenuti curricolari (Kerr, 1999), alle attività d'aula connesse ai processi deliberativi (Parker, 2003), all'educazione interculturale, alla diversità e alla pluralità (Banks, 2004; 2017) e ai diritti umani (Osler & Starkey, 2010), incentrando prevalentemente l'attenzione sui diritti individuali e sui valori umani comuni. Nel campo degli studi pedagogici più avanzati si è guardato a tale genere di educazione come strumento concreto per fare crescere la democrazia (Kaestle, 2000; Losito, 2007), che implica l'attivazione di azioni e di attività di istruzione focalizzate sul ruolo che le diverse strategie di insegnamento giocano per arrivare a insegnare particolari forme di condivisione democratica (Westheimer & Kahne, 2002; 2004) e di partecipazione condivisa (Mortari, 2008). A tale proposito, Biesta (2011a; 2011b) ha esplorato la "soggettivazione" in relazione all'educazione alla cittadinanza e al modo in cui gli studenti danno attivamente senso alla vita e trovano la propria strada nel mondo. Altrettanto importante è quel filone di studi che pone la cittadinanza in relazione ai processi di empowerment (Piccardo, 1995), soprattutto in riferimento allo sviluppo di competenze e capabilities determinanti per l'esercizio di una cittadinanza attiva, misurata sulla capacità da parte dell'uomo e della comunità di utilizzare le risorse a disposizione a proprio vantaggio.

In tal senso il tema delle "capabilities" è connesso al significato di desiderare di fare e di essere, che attribuisce valore (Sen, 1992) al sapere e dove il funzionamento della cittadinanza riguarda ciò che una persona è, pensa, crede e agisce nel tentativo di approdare ad una trasformazione del sé finalizzata al proprio bene e a quello della comunità.

Più recentemente, nella direzione della giustizia sociale e della trasformazione della società (Veugelers, 2017a), il concetto di cittadinanza è stato utilizzato anche in paesi ad elevata conflittualità interna (Reilly & Niens, 2014; Goren & Yemini, 2017), anche sulla scia di prospettive come quella di Benjamin Barber, che hanno in passato propugnato l'idea di una "democrazia forte" e adottato una ampia nozione della sfera politica, in cui i cittadini che competono, ma sovrappongono gli interessi, possono "escogitare di vivere insieme in comune" (1984, p. 11). Inoltre, la ricerca sull'educazione morale ed etica (Haste, 2004; Lind, 2008) vede focalizzare il discorso sul rapporto tra società, politica e valori morali, che vengono incorpo-

rati in contesti sociali e in relazioni politiche dove il morale è chiamato a diventare più politico e il politico più morale (Veugelers, 2017b). Ma è la ricerca sull'efficacia della scuola ad avere aperto prospettive più ampie con l'avvio di studi comparativi come l'*International Civic and Citizenship Study* (ICCS, 2009; 2010; 2017) che, nel complesso, mettono in rilievo la problematicità del concetto di cittadinanza, la diversità di definizioni impiegate a livello curricolare e le variegate strategie di intervento (Schulz *et al.*, 2010a; 2010b), evidenziando la molteplicità di domini ad essa correlati, che si traducono frequentemente in una sua mancanza di specificità, ostacolando il suo riconoscimento come obiettivo educativo rilevante e favorendo l'emergere di un divario all'interno dell'area europea. I risultati della revisione condotta dall'*International Review of Curriculum and Assessment Frameworks* (INCA) (Nelson & Kerr, 2006), nel 2006, sui documenti legati alle politiche governative in fatto di educazione alla cittadinanza in 14 paesi aveva evidenziato questa complessità, che rappresentava una vera e propria sfida in merito a tre elementi chiave che oggi rimangono ancora molto attuali:

- i *concetti* (*core value*, come i diritti umani e la responsabilità sociale; valori con una base giuridica, comprese democrazia, diritto e libertà; valori umani, come la tolleranza e empatia);
- le *componenti* (consapevolezza e comprensione dei concetti legati alla cittadinanza, su cui i diversi paesi pongono l'accento: valori e disposizioni, direttamente collegati ai concetti e ai valori fondamentali; abilità e competenze (come ad esempio, capacità di ricerca, comunicazione, partecipazione e azione responsabile; conoscenza e comprensione del ruolo del diritto, democrazia parlamentare e governo, economia e società e ambiente; creatività e intraprendenza verso il raggiungimento degli obiettivi per l'apprendimento e la vita);
- i *contesti* (luoghi in cui gli allievi hanno l'opportunità di apprendere e sperimentare concetti e componenti della cittadinanza: curriculum (comprese lezioni formali e insegnate); interdisciplinare/extracurricolare (comprese giornate tematiche ed eventi); comunità scolastica (inclusi coinvolgimento degli allievi nel processo decisionale attraverso consigli scolastici e partecipazioni ad altri organismi; comunità più ampia (compresi i collegamenti tra le scuole e l'esterno, cioè la comunità a livello locale, nazionale, europeo e internazionale). (Kerr, Keating, & Ireland, 2009, p. 6).

I concetti, le componenti e i contesti della cittadinanza sono correlati in quanto i concetti di cittadinanza sono espressi attraverso le componenti cittadinanza ed entrambi sono poi appresi e sperimentati dagli allievi all'interno dei processi di istruzione attraverso la diversificazione dei contesti di cittadinanza, anche in una prospettiva globale (Scheunpflug & Asbrand, 2006; Schattle, 2008; Oxfam, 2015; Oxley & Morris, 2013; Fricke, Gathercole, & Skinner, 2015; Engel & Siczek, 2018; ), a partire da una formazione adeguata degli insegnanti in termini di atteggiamenti, comportamenti e preparazione didattica (Robbins, Francis, & Elliott, 2003; Davies, 2005; Harber, & Yamashita, 2005). Gli sforzi per promuovere iniziative di sviluppo sostenibile come parte di una spinta alla dimensione globale della cittadinanza sono dovuti, in primo luogo, alla risposta dei paesi all'impatto del rapido cambiamento globale sulla società e, in secondo luogo, ai cambiamenti correlati al ruolo e alle pratiche trasformatrici dell'istruzione. Ognuno di questi motivi viene esplorato a turno.

In una innovativa direzione, l'Agenda 2030, guardando con preoccupazione

alla sostenibilità (United Nations, 2015), contempla la cittadinanza all'interno degli obiettivi fondamentali che inseriscono il cittadino democratico in un ambiente sostenibile (Gaudelli, 2016), che guarda al rapporto tra formazione umana e ambiente nelle sue diverse forme storico-culturali alimentato da una pedagogia "verde", capace di dare corso all'apprendimento di una cittadinanza planetaria e alla condivisione delle risorse della terra (Malavasi, 2014). Educare lungo l'arco di tutta la vita richiede un impegno attivo verso la cittadinanza mondiale (MIUR, 2018).

### 3. Interpretazioni della cittadinanza

Le diverse interpretazioni di cittadinanza hanno reso via via nel tempo il concetto sempre più complesso, nel quale hanno interagito dinamicamente, di volta in volta, prospettive sociali, morali, culturali e politiche differenti nell'ottica di una formazione estesa a tutto l'arco di tutta la vita. Da una prospettiva sociale positiva si potrebbe sostenere che la politica educativa è un modo democraticamente scelto di socializzare tra gli esseri umani, che alimenta uno stile di vita e un vivace impegno civico e politico e che contempla, all'interno di un tale quadro democratico, possibili e diverse articolazioni ideologiche, la cui specificità dipende dalla configurazione incorporata di valori centrali come adattamento, individualizzazione e preoccupazione sociale. Infine, in una prospettiva pedagogica che può dirsi "espansiva", la cittadinanza può sfociare in un reale processo di coscientizzazione, inteso come riconoscimento delle potenzialità individuali e sociali che fondano i presupposti dello sviluppo delle libertà e delineano una società con minori disuguaglianze possibili e con maggiore umanità perseguibile.

La democrazia, come sosteneva John Dewey, è una forma di associazione morale e spirituale che riconosce il contributo particolare che ogni membro può dare a una certa comunità e di cui ne diventa parte, proprio in virtù dell'impegno che profonde nelle istituzioni e nelle pratiche della società e della comunità di riferimento, sia dal punto di vista individuale (delle persone, quali cittadini consapevoli e responsabili) sia da quello istituzionale (dello Stato, nel migliore dei casi, quale garante dei diritti dei cittadini - Keating 2014). In tale direzione la democrazia diviene ideale sociale e personale e non solo una proprietà delle istituzioni politiche, che contempla una vasta gamma di relazioni (Dewey, 1916) dove trova pienamente posto. Seguendo il discorso deweyano la cittadinanza si trasforma in un principio positivo espansivo che viene sostenuto dalla piena partecipazione e accettazione della diversità di tutti i cittadini, offrendo così un importante contributo al loro sviluppo nell'ottica di una formazione concretamente umana. Ciò in quanto la democrazia è sostenuta sia dalla partecipazione civica e politica sia dall'accettazione della diversità (Sullivan & Transue, 1999). Occorre, comunque, interrogarsi sulle condizioni per le quali la formazione possa rappresentare fattivamente un diritto di cittadinanza, proponendosi cioè come un diritto universale declinato in modo selettivo rispetto ai bisogni e partecipativo e trasformativo rispetto ai diversi legami sociali di appartenenza sociale e culturale.

### 4. Competenze e democrazia

Dalla fine degli anni Novanta in tutta Europa le istituzioni di istruzione a tutti i livelli hanno gradualmente assunto un ruolo sostanziale nel garantire l'apprendi-

mento della cittadinanza da parte della collettività. Nel corso del tempo molte riforme italiane ed europee hanno rimarcato la scarsa presenza nei giovani di conoscenze, competenze e valori civici associati alla cittadinanza attiva (Bombardelli & Codato, 2017; Tarozzi & Inguaggiato, 2018) e, dunque, spesso accusati di mancanza di impegno, interesse e partecipazione in tal senso (Theiss-More & Hibbing, 2005; Fahmy, 2006; Torney-Purta, 2002; Amadeo, Torney-Purta *et al.*, 2002; Brooks & Holford, 2009; Nordensvård, 2014). La partecipazione civile e politica dei giovani costituisce ancora oggi un buon predittore di conoscenza politica, interesse e impegno in età adulta (Azevedo & Menezes, 2008; Oesterle, Johnson & Mortimer, 2004). Quanto fin qui affermato però, da un lato, sembra non riconoscerli come cittadini a pieno titolo, e, dall'altro, li vede come attori di una educazione alla democrazia centrata sull'esistenza di una cittadinanza adeguatamente istruita. In tale accezione il presupposto rimane quello dell'importanza di dotare tutti i cittadini di una istruzione adeguata, che diviene fattore indispensabile per l'esercizio della democrazia, e dunque della cittadinanza.

Nel tempo, sia la ricerca educativa che la politica hanno reagito ai cambiamenti culturali e sociali auspicando l'affermarsi di una educazione alla cittadinanza attiva quale strumento di partecipazione alla società civile, alla comunità e/o alla vita politica e caratterizzate dal rispetto reciproco tra gli individui e dalla non violenza, conformemente ai diritti umani e alla democrazia (Hoskins, 2006). Ciò ha implicato che in essa si facesse riferimento ad un ampio spettro di qualità, comprese le attività partecipative e i valori civici, che ha spostato progressivamente il significato dell'educazione alla cittadinanza verso una concezione di mezzo per l'apprendimento della responsabilità sociale e morale, che implica il coinvolgimento della comunità e presuppone una vera e propria alfabetizzazione politica (Crick, 2003, p. 13; 1998), che presuppone un pensiero critico autonomo (Hoskins *et al.*, 2015) e "performativo".

Progressivamente la definizione di cittadinanza ha richiesto il riconoscimento di famiglie di conoscenze e abilità e atteggiamenti positivi ritenuti chiave per esercitarla (Kerr, 2010), soprattutto nei confronti del ruolo partecipativo dell'individuo alla comunità, alla scuola e alla politica e del suo impegno civico; in particolare, nella scuola dove "la formazione di una soggettività intenzionale, aperta all'alterità e consapevole delle proprie potenzialità e dei propri vincoli, assume le forme non solo di una autentica educazione politica, ma di un agire politicamente denso" (Tarozzi, 2005a, p. 249).

In questa direzione la cittadinanza viene analizzata da Ruud Veldhuis in *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities* (1997) sotto il profilo di quattro dimensioni fondamentali, che vengono raggiunte attraverso processi di socializzazione che si svolgono a scuola, in famiglia, nelle organizzazioni civiche, nelle associazioni, nelle sezioni dei partiti politici, nei gruppi tra pari e attraverso i media. Tali dimensioni costituiscono le fondamenta che consentono ad ogni persona di esercitare in modo equilibrato la piena cittadinanza. Esse sono:

- ✓ *cittadinanza politica*, che si riferisce ai diritti e alle responsabilità politiche nei confronti del sistema politico e che dovrebbe avvenire attraverso la conoscenza del sistema politico e la promozione di atteggiamenti democratici e capacità partecipative;
- ✓ *cittadinanza sociale*, che ha a che fare con il comportamento *degli e tra* gli individui in una società che richiede un certo grado di lealtà e solidarietà, abilità sociali e conoscenza delle relazioni nella società;

- ✓ *cittadinanza culturale*, che si riferisce alla consapevolezza dell'esistenza di un patrimonio culturale comune, che dovrebbe essere sviluppato attraverso la conoscenza dei beni e delle risorse culturali, della storia e delle abilità di base, come le competenze linguistiche, quelle di lettura e scrittura ecc.;
- ✓ *cittadinanza economica*, che riguarda il rapporto tra un individuo e il mercato del lavoro e dei consumatori, che implica il diritto al lavoro ad un livello minimo di sussistenza, che richiede competenze economiche (per svolgere le attività lavorative e altri generi di attività) e una adeguata formazione professionale.

Tali famiglie di apprendimenti vengono riconosciuti come condizione fondamentale per realizzare forme di partecipazione, anche affettiva, adeguate e basate sulla conoscenza e sulle competenze che, con una certa probabilità, deriveranno proprio dall'istruzione.

È noto, infatti, come l'assenza di tale genere di conoscenze e competenze influisca sia sulla qualità delle scelte politiche sia sull'impegno sociale dei cittadini, i quali, se non debitamente informati, tenderanno a fondare le loro decisioni, per esempio, su aspetti esteriori dell'informazione politica piuttosto che su programmi di contenuto (Popkin & Dimock, 1999) o finiranno per mostrare uno scarso impegno sociale. L'assunto di partenza è che più conoscenza abbiamo, meglio possiamo comprendere l'impatto delle politiche pubbliche sui nostri interessi e più efficacemente possiamo promuovere il nostro interesse per sostenere il processo politico (Galston, 2001, p. 223). Per questi motivi, studi come quello di Vorhaus (2005) evidenziano come sia importante per le persone avere un ideale democratico e guardare all'istruzione come una precondizione per raggiungere il loro legittimo status di cittadini che partecipano alla vita politica (p. 461). In questo senso, aiutare a scuola gli studenti a conseguire le abilità necessarie per esercitare la "piena cittadinanza" significa principalmente promuovere in loro la capacità di autodeterminazione attraverso molteplici programmi, strategie Weh-meyer e Schalock (2001, p. 4) e azioni, che fungano da competenze di coordinamento delle esperienze di apprendimento cittadinanza e civiche nell'arco di tutta la vita. La letteratura evidenzia infatti la presenza di una stretta relazione tra auto-determinazione e cittadinanza, suggerendo come gli obiettivi comuni debbano essere ben definiti dai processi di istruzione. A tale proposito Agran, Snow e Swa-ner (1999) e successivamente Ten Dam et al. (2010; 2011) hanno affermato come l'obiettivo finale dell'istruzione sia proprio quello di promuovere l'indipendenza, l'interazione costruttiva con gli altri, l'azione socialmente intenzionale, responsabile e consapevole e di consentire l'accesso e la piena partecipazione sociale attraverso una varietà di opportunità esperienziali e ambienti scolastici e comunitari per riuscire ad acquisire un *habitus* di cittadino democratico e di agire democraticamente.

## 5. Dimensione europea della cittadinanza

Dopo i lavori di Lisbona del Parlamento Europeo del 2000, tali concetti sono stati approfonditi e sintetizzati nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo* e del Consiglio del 28 maggio 2004, in cui la questione del riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali e della coniugazione con quelli formali porta alla costruzione di un preciso quadro di competenze. Nella *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 vengono enunciate in maniera definitiva le otto competenze

chiave per la cittadinanza europea, che vedono la combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali. In ciò la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione appaiono elementi centrali e trasversali, che rimandano al quadro di riferimento generale che delinea le otto competenze chiave:

- 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 a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Tanto è vero questo che il Consiglio dell'Unione Europea nella *Recommendation on key competences for lifelong learning in May 2018* (European Commission, 2019) individua otto competenze chiave essenziali dei cittadini per la realizzazione personale, stile di vita sano e sostenibile, occupabilità, cittadinanza attiva e inclusione sociale.

- ✓ competenze di alfabetizzazione
- ✓ competenze multilingue
- ✓ competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche e ingegneristiche
- ✓ competenze digitali
- ✓ competenze personali, sociali e di apprendere ad apprendere
- ✓ competenze di cittadinanza
- ✓ competenze imprenditoriali
- ✓ consapevolezza culturale e competenza espressiva.

La competenza di cittadinanza viene definita come la capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente nella vita civile e sociale, basata sulla comprensione dei concetti sociali, economici, giuridici e politici e strutture, nonché sviluppi globali e sostenibilità.

Ciascuna di tali competenze, interconnettendosi con le altre e favorendole a sua volta, viene considerata determinante, in quanto può consentire all'individuo di vivere una vita positiva nella società della conoscenza. La padronanza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) costituisce lo zoccolo duro del repertorio interpretativo della cittadinanza, prerequisito indispensabile per gli altri generi di apprendimento e pietra angolare all'interiorizzazione della competenza di imparare a imparare, che diviene utile per tutte le attività di acquisizione. Tale percorso accanto alle varie deliberazioni italiane e internazionali portano con il tempo a costruire un nuovo quadro interpretativo delle competenze di cittadinanza.

Nel Rapporto Eurydice (European Commission /EACEA/Eurydice, 2017) *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*, che raccoglie la traduzione italiana dell'analisi comparativa condotta a livello europeo (compresa una sintesi dei principali risultati, l'introduzione, i riferimenti bibliografici, un glossario con le definizioni più comunemente utilizzate nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, oltre a riportare la classificazione internazionale standard dell'istruzione - ISCED),

viene rimarcata l'importanza per gli studenti di sviluppare conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori in quattro macro-aree di competenza:

- “1) interazione efficace e costruttiva con gli altri;
- 2) pensiero critico;
- 3) agire in modo socialmente responsabile; e
- 4) agire democraticamente.

L'educazione alla cittadinanza coinvolge non soltanto l'insegnamento e l'apprendimento di argomenti pertinenti in classe, ma anche le esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte a scuola e nella società nel suo complesso, che sono pensate proprio per preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini. In tale processo di apprendimento, docenti e dirigenti scolastici svolgono un ruolo fondamentale. La formazione e il supporto che essi ricevono sono pertanto centrali per lo sviluppo efficace dell'educazione alla cittadinanza” (p. 13).

Tali macroaree si basano proprio sul quadro di riferimento dell'Unione Europea riguardante le competenze sociali e civiche (Parlamento Europeo e Consiglio Europeo, 2006) e del Consiglio d'Europa per una cultura democratica (Consiglio d'Europa, 2016), oltre che sull'analisi della letteratura relativa alla loro verifica empirica (Ten Dam *et al.*, 2010; 2011).

## 6. Conclusioni

Laddove le indagini internazionali vanno sempre più rimarcando la scarsa presenza di competenze di cittadinanza tra gli studenti in tutta Europa, collateralmente la ricerca empirica mostra come tra i paesi europei esistano punti di vista diversi su cosa esse siano, su cosa dovrebbe concentrarsi l'educazione alla cittadinanza e a cosa si debba guardare quando si pensa al “cittadino ideale” (Print & Tan, 2015). L'analisi poi di dati qualitativi ricavati dai curricula evidenzia come questi ultimi non si prestino facilmente ad un'analisi sistematica di contenuto e come l'educazione alla cittadinanza dovrebbe mirare ad esplorare più a fondo la relazione tra l'individuo e la comunità e a sviluppare nelle persone competenze di base che gli permettano di interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri, di pensare in modo critico, di agire in modo socialmente responsabile e in senso democratico (Eurydice, 2018; UNESCO, 2019). Il problema dolente rimane comunque, ancora una volta, la loro valutazione (Hoskins *et al.*, 2008), processo in grado di garantire che le competenze sociali e civiche vengano effettivamente implementate (Roca & Sánchez, 2008). La valutazione dei risultati degli allievi nel campo dell'educazione alla cittadinanza sembra ancora rimanere la principale sfida per il futuro. Creare una visione a lungo termine e costruire un sostegno politico più ampio e profondo e l'impegno per l'educazione globale, questa è la prospettiva della *Declaration on Global Education in Europe to 2050*<sup>1</sup>.

1 Il processo è guidato dai responsabili politici dei ministeri e delle agenzie di tutta Europa, in consultazione con la Commissione europea, le organizzazioni giovanili e della società civile, i governi locali e regionali, le organizzazioni internazionali, il mondo accademico e gli amici critici globali.

## Riferimenti bibliografici

- Agran, M., Snow, K., & Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(3), 293-301.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: an IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Banks, J. (Ed.) (2004). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. (Ed.) (2017). *Citizenship education and global migration*. Washington, DC: AERA.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Beiner, R. (Ed.) (1995). *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Biesta, G. J. J. (2011a). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011b). The ignorant citizen: Mouffe, Ranciere, and the subject of democratic education. *Studies Philosophy of Education*, 30(2), 141-153.
- Birzėa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bombardelli, O., & Codato, M. (2017). Country report: civic and citizenship education in Italy. Thousands of fragmented activities looking for a systematization. *Journal of Social Science Education*, 16(2), 73-85.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223-243.
- Brooks, R., & Holford, J. A. (2009). Citizenship, learning and education: themes and issues. *Citizenship Studies*, 13(2), 85-103.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Crick, B. (2003). The English citizenship order 1999: context, content and presuppositions. In A. Lockyer, B. Crick, & J. Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice* (pp. 15-29). Aldershot: Ashgate.
- Davies, L., Harber, C., & Yamashita, H. (2005). *Global Citizenship Education: the needs of teachers and learners*. Birmingham: Centre for International Education and Research.
- Dewey, J. (1907). *School and society*. Chicago: University Press (trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1972)
- Dewey, J. (1915). *The public and its problems*. Carbondale: University Press Drive.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan (trad. it *Democrazia ed educazione*, Le Monnier, Firenze, 1988).
- Engel, L. C., & Siczek, M. M. (2018). A cross-national comparison of international strategies: global citizenship and the advancement of national competitiveness. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(5), 749-767.
- European Commission (2007). *Key competences for Lifelong Learning: European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2005). *Citizenship Education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- European Commission, Directorate-General for Education (2019). *Youth, sport and culture, key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission /EACEA/Eurydice (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea
- Fahmy, E. (2006). *Young citizens: young people's involvement in politics and decision*. Aldershot: Ashgate.
- Frabboni, F. (2014). *Felicità e scuola*. Roma: Anicia.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fricke, H.-J., Gathercole, C., & Skinner, A. (2015). *Monitoring education for global citizenship: a contribution to debate*. Brussels: DEEEP.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: everyday transcendence*. New York, NY: Routledge.
- GENE (Global Education Network Europe) (2017). *The State of global education in Europe 2017*. Dublin: Global Education Network Europe. <http://tinyurl.com/y62gbchh>.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – a systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82(1), 170-183.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-440.
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship*. Ispra: CRELL.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
- Hoskins, B., Kerr, D., Abs, H. J., Janmaat, J. G., Morrison, J., Ridley, R., & Sizmur, J. (2012). *Analytic Report: participatory citizenship In Europe Project 2011*. Bruxelles: Report commissioned by the DG Justice of the European Commission.
- Hoskins, B., Saisana, M., & Villalba, C. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431-457.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. Luxembourg: JRC Scientific and Technical Reports.
- ICCS (2009). *European report civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- ICCS (2010). *ICCS 2009 International Report*. Amsterdam: IEA.
- ICCS (2017). *ICCS 2010 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Janoski, T., & Gran, B. (2002). Political Citizenship: Foundations of Rights. E. Isin & B. Turner (eds), *Handbook of Citizenship Studies* (pp. 13-52). London: Sage.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Jooste, N., & Heleta, S. (2017). Global citizenship versus globally competent graduates: a critical view from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51.
- Kaestle, C. F. (2000). Toward a political economy of citizenship: historical perspectives on the purposes of common schools. In McDonnell, L., Timpane, P. M., & Benjamin, R. (Eds.). *Rediscovering the democratic purposes of education* (pp. 47-72). Kansas: University Press of Kansas.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The limits of efficacy: educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science and Politics*, 39(2), 289-296.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *The School Field*, 10(3-4), 5-31.
- Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: purposes, practices and possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 Countries. ICCS 2009 European Report*. Amsterdam: IEA.
- Lawton, D. (2000). Overview: citizenship education in context. In D. Lawton, J. Cairns & R. Gardner (eds), *Education for citizenship* (pp. 9-13). London: Continuum.
- Lawy, R., & 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.
- Lind, G. (2008). The meaning and the measurement of moral judgment competence. A dual-

- aspect model. In D. Fasko & W. Willis (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspective on moral development and education* (pp. 185-220). Creskill: Hampton Press.
- Losito B. (a cura di), *La valutazione delle "competenze di cittadinanza"* [http://www.competenzechiave.eu/documenti\\_pdf/competenze\\_sociali\\_e\\_civiche/la\\_valutazione\\_delle\\_competenze\\_di\\_cittadinanza.pdf](http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/competenze_sociali_e_civiche/la_valutazione_delle_competenze_di_cittadinanza.pdf)
- Losito, B. (2007). Le competenze di cittadinanza in Europa. *Insegnare*, 1, 12-17.
- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6(2), 153-172.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Menezes, I. (2003b). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mortari, L. (Eds. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*. Final Report. Oxford: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks
- Nordensvärd, J. (2014). Editorial. The Politics of Education: education from a political and citizenship discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 340-346.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (2020). *Cittadinanza, Educazione, Diritti: progettare gli spazi democratici e partecipativi. Il Progetto #ShareEU / Citizenship, Education, Rights: designing democratic and participatory spaces. The #ShareEU Project*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (Eds.) (2021). *Cittadinanza europea, Costituzione e Diritti: l'educazione come strumento di democrazia / European Citizenship, Constitution and Rights: Education as an Instrument of Democracy*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2022). L'istruzione come pratica democratica e spazio di identità civica: "seme e fiore" dello sviluppo umano. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 99-114). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future*. Paris: OECD.
- Oesterle, S., Johnson, K. M., & Mortimer, J. T. (2004). Volunteerism during the transition to adulthood: a life course perspective. *Social Forces*, 82(3), 1123-1149
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. London: IOE Press.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: a guide for schools*. Oxford: Oxfam.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Peragine, V., & Serlenga, L. (2008). Higher education and equality of opportunity in Italy. In J. A. Bishop & B. Zheng, *Inequality and opportunity: papers from the second ECINEQ society meeting* (pp. 67-97). Research on Economic Inequality 16. Bingley, UK: Emerald Publishing Group.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Popkin, S. L., & Dimock, M. A. (1999). Political knowledge and civic competence. In S. L. Elkin & K. E. Soltan (Eds.), *Citizen competence and democratic institution* (pp. 117-146). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Print, M., & Tan, C. (2015). Educating "good" citizens for a globalized world. In M. Print & C. Tan (Eds.), *Citizens in a global world for the twenty-first century* (pp. 1-10). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship education as education for peacebuilding in a divided society. *Compare*, 44(1), 53-76.
- Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, 69(1), 93-8.
- Roca, E., Sánchez Núñez-Arenas, R. (2008). Citizens' competences and education for the 21st century Working and assessing competences in the Spanish education system. In C. Van Woensel (Ed.), *Toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities* (pp. 107-122). Slough: NFER.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010a). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010b). *Initial findings from the International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sullivan, J. L., & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: a selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 625-650.
- Tarozzi, M. (2005a). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (Eds.) (2005b). *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerini e Associati
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (2018). Implementing global citizenship education in EU primary schools: the role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21-38.
- Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument [Le competenze di cittadinanza: lo sviluppo di uno strumento di misurazione]. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Guuske, L. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.
- Theiss-Morse, E. & Hibbing, J. R. (2005). Citizenship and civic engagement. *Annual Review of Political Sciences*, 23(8), 227-249.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European Adolescents. *The IEA Civic Education Study. European Journal of Education*, 37(2), 129-141.
- UNESCO (2019). *Empowering students for just societies: a handbook for secondary school teachers*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- Veugelers, W. (2017a). Education for critical-democratic citizenship. Autonomy and social justice in a multicultural society. In N. Aloni & L. Weintrob (Eds.), *Beyond bystanders* (pp. 47-59). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Veugelers, W. (2017b). The moral in Paulo Freire's educational work. *Journal of Moral Education*, 46(4), 412-421.
- Vorhaus, J. (2005). Citizenship, competence and profound disability. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 461-475.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). Educating for democracy. In R. Hayduk & K. Mattson (Eds.), *Democracy's moment: reforming the American Political System for the 21st Century*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.