

## L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale

### The teaching of civic education and “pathways for transversal skills and guidance”: an opportunity for teaching and special education

**Aldo Amoia**

Ph.D. student in Human Relations Sciences | University of Bari “Aldo Moro” (Italy) | aldo.amoia@uniba.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Amoia, A. (2021). The teaching of civic education and “pathways for transversal skills and guidance”: an opportunity for teaching and special education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 124-130.

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-16>

#### ABSTRACT

The Italian Constitution mandates the pursuit of a social defense policy alongside the elimination of inequalities through the promotion and privileged protection of all work activities (artt. 1-4). The law introducing the Cross-curricular teaching of civic education promotes “activities to support the responsible and conscious rapprochement of students with the world of work” (art. 4, c. 4). The alternation of school and work (Law no. 107/2015), renamed “pathways for transversal skills and guidance” (PTSO), enables the acquisition of skills that can be deployed in the labour market. This article focuses on the usefulness of building PTSOs capable of drawing together typical and a-typical students in collaborative synergy through inclusive teaching aimed at promoting transversal skills – such as the ability to empathize with each other through developing meaningful relationships – and civic education skills – such as education in volunteering and active citizenship – giving meaning and justification to personal life projects.

La Costituzione italiana impone il perseguimento di una politica di difesa sociale con l'eliminazione delle disuguaglianze attraverso la promozione e la tutela privilegiata di ogni attività lavorativa (artt. 1-4). La Legge n. 92/2019, introduttiva dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, promuove “attività per sostenere l'avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro” (art. 4, c. 4). L'alternanza scuola-lavoro (Legge n. 107/2015), ridenominata (2018) “percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento” (PCTO), permette l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Il presente articolo argomenterà sull'utilità di costruire PCTO capaci di valorizzare le peculiarità dei ragazzi disabili mettendo in sinergia collaborativa studenti tipici e a-tipici nei modi di una didattica inclusiva volta alla promozione di competenze trasversali – come la capacità di entrare in empatia reciproca sviluppando relazioni significative – e di competenze di educazione civica – come l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva – dando senso e giustificazione ai personali progetti di vita.

**Keywords:** Disability, Civics Education, Special Pedagogy, Teaching by Skills, PTSO

**Parole chiave:** Disabilità, Educazione civica, Pedagogia speciale, Didattica per competenze, PCTO

**Received:** August 31, 2021  
**Accepted:** October 28, 2021  
**Published:** December 23, 2021

**Corresponding Author:**  
Aldo Amoia, [aldo.amoia@uniba.it](mailto:aldo.amoia@uniba.it)

L'insegnamento dell'educazione civica è presente nelle scuole italiane, con diversi nomi e *iter* di sviluppo (più legati ad un discorso ideologico che pedagogico) sin dal 1958, ma negli ultimi anni il dibattito è cresciuto, parallelamente all'indebolimento dei legami sociali, delle regole di convivenza e del senso civico che rappresentano le basi su cui si è costruita la cittadinanza democratica in Italia e in Europa. Il sociologo francese Edgar Morin sostiene che "siamo stati educati ad una iper-semplificazione" del reale da parte sia della tradizione culturale che scolastica (2017, p. 29). Il "sapere semplificante" (Morin, 1999, p. 23) non permette di cogliere la multidimensionalità e la convivenza di più punti di vista e prospettive e, nello stesso tempo, impedisce di vedere il valore dell'unità che non può essere ridotta alla semplice addizione delle singole parti. Ogni elemento di un sistema, sia esso scolastico, sociale, economico, interagendo con gli altri, crea dinamiche che sono uniche ed irripetibili, rendendolo ricco di relazioni-interconnessioni che contribuiscono a dare valore all'esistenza e all'umanità di ogni persona. La scuola deve avvalersi, ora più che mai, del suo sapere pedagogico espletando uno dei suoi compiti fondamentali quello di fornire le chiavi di lettura della realtà valorizzando gli elementi di umanità quali il rapporto con l'altro, la codeterminazione delle differenze interindividuali, il ruolo dell'inclusione. L'aspirato individualismo dell'attuale società, però, sta minando le fondamenta della qualità dei rapporti interpersonali e della vita comunitaria, tanto da far temere la perdita del "significato valoriale della personale esistenza e della singolare capacità di autodeterminazione libera e responsabile" (De Natale, Gualandi, 2007, p. 12); infatti, l'omologazione e l'aderire a modelli già predefiniti sono più semplici da attuare e limitano, se non annullano, la volontà di impegnarsi in modo creativo, intenzionale ed euristico alla costruzione della propria umanità. In questo momento storico è importante l'insegnamento trasversale dell'educazione civica in quanto, come afferma Lucio Cottini, "portare in primo piano le diversità costituisce, nel contesto nel quale viviamo, una condizione imprescindibile dell'educazione al rispetto e alla convivenza civile" (2018). L'inclusione, pertanto, diviene non solo una questione di risposta ad obblighi legislativi, ma un diritto inalienabile, che comincia a realizzarsi nel momento in cui la persona entra in un circuito sociale, culturale e relazionale quale la scuola.

## 1. La scuola tra inclusione e promozione del potenziale umano

L'istituzione scolastica ha nel proprio statuto pedagogico la promozione del potenziale umano di ognuno (MIUR, 2012) secondo una logica inclusiva, ovvero valorizzando le differenze interindividuali e l'attenzione ai funzionamenti dei singoli. La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, all'articolo 26, paragrafo 2, precisa ulteriormente queste finalità della scuola, riassumendole in un passaggio chiarificatore: "L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali"; cioè, promuovere il riconoscimento e il rispetto della dignità di ciascuno e favorire l'acquisizione di una personalità matura ed equilibrata. Questo significa che la scuola ha il mandato "istituzionale" di contribuire allo sviluppo dell'identità dell'allievo, nell'ottica della messa in atto di un personale progetto di vita. Come afferma Luigi Pati: "rinunciare a progettare la vita è dire 'no' alla possibilità di crescere, di 'umanarsi', di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi" (2004, p. 25). La scuola è chiamata, inoltre, a fornire gli strumenti e le risorse per crescere sul piano culturale, affettivo, relazionale, sociale, psicologico; a favorire l'acquisizione dell'autonomia e della responsabilità; a sostenere il rispetto e la materializzazione dei diritti fondamentali per il vivere civile, quali la cittadinanza, la democrazia, la giustizia, l'uguaglianza e la legalità (Folci, D'Alonzo, 2013). Parallelamente all'azione formativo-culturale, deve tendere a valorizzare la crescita morale, etica, prestando particolare cura al potenziamento degli aspetti emotivi e sentimentali, così da incidere profondamente nella maturazione della cosiddetta "identità ideologica e assiologica" (Galli, 1990, pp. 140-142). Morin a tal proposito sostiene che "l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita" (2000, p. 45). Terminare il percorso scolastico con una "testa ben fatta" non significa aver acquisito numerose conoscenze poco utilizzabili nel proprio contesto di vita, ma saperle impiegare in modo etico e funzionale non solo per sé, ma anche per il mondo esterno. L'inclusione, pertanto, si sviluppa intorno al-

l'idea di una comunità educante aperta, dove non vi è chiusura contro il diverso (Habermas, 1998, p. 10), o peggio ancora omologazione<sup>1</sup> o assimilazione<sup>2</sup> di questi agli standard socialmente avvalorati. Distorsioni quali l'assenza di volontà al dialogo, alla comunicazione e alla relazione inibiscono la possibilità di creare occasioni di incontro tra le parti che si sentono sole, abbandonate, non capite e possono sfociare in bullismo e/o violenze di gruppo, mettendo a rischio il valore dei ruoli educativi di tutta la comunità scolastica (studenti, genitori, docenti). Oggi sembra facile garantire condizioni di uguaglianza, ma ciò che è complesso è garantire condizioni di equità. L'uguaglianza, infatti, assicura un accesso alle risorse uguale per tutti, indipendentemente dai funzionamenti e dai livelli di partenza individuali; invece, l'equità comporta un ampio lavoro di ricognizione, di analisi, di riflessione sulle possibilità disponibili e sulle peculiarità di ognuno, per dare ciò di cui realmente ciascuno ha bisogno, con un utilizzo più democratico delle risorse stesse. La scuola ha il dovere di dare senso e significato a ciascun percorso formativo. È dentro il pluralismo delle differenze che i ragazzi, gli insegnanti e i genitori possono costruire incontri e confronti autentici per il tramite del dialogo empatico, cioè che include la comprensione e la capacità di ascolto partecipato.

## 2. L'alleanza scuola-territorio per una "comunità di pratica"

Le alleanze si creano grazie alla volontà di dotarsi di sistemi di comunicazione che permettano di incontrare ed affrontare il mondo degli altri, senza sentirlo ostile, fastidioso o insignificante. La reciprocità appare così una fondamentale caratteristica dell'apertura all'altro, in quanto porta la persona ad uscire da spinte individualiste, miranti all'autosussistenza e la conduce verso la possibilità di divenire capace di dare e di ricevere (Pati, 2015, p. 65), assaporandone la funzionalità e la bellezza. Questo ci conduce all'idea di "comunità di pratica" del sociologo americano Etienne Wenger che le definisce come: "un gruppo di persone che condividono la preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio man mano che interagiscono con regolarità" (1998, p. 4). La partecipazione sociale, una delle massime espressioni dell'inclusione, viene quindi ad essere connessa alle possibilità di apprendimento e di conoscenza (Zanfroni, 2019, p. 89) che una persona incontra nella propria vita relazionale. Se le occasioni di apprendimento e di conoscenza saranno autentiche e numerose, maggiori saranno le opportunità di incrementare competenze utili alla vita autonoma ed indipendente. Una scuola che assume come prospettiva di pensiero e di azione quella della comunità di pratica diviene bene comune<sup>3</sup> per sé, per chi la frequenta e vi opera e per l'intera società poiché tutti gli attori implicati nella sfida educativa (personale scolastico, genitori, studenti, istituzioni pubbliche e private) sono costantemente guidati da una reale corresponsabilità educativa e da una logica di collaborazione che non si limita a condividere percorsi, ma si concretizza in attività che promuovano l'accettazione, la valorizzazione e l'inclusione delle differenze/diversità. Favorire la cultura inclusiva dell'incontro a scuola vuol dire creare occasioni intenzionali di dialogo, sperimentare situazioni di reale benessere che predispongono anche ad una migliore prestazione in termini di risultati raggiunti. Per comprendere le regole che il luogo impone e per cogliere, in modo graduale, il ruolo che viene richiesto ai discenti occorre progettare percorsi educativo-formativi che prevedano momenti di riflessione sulle motivazioni che guidano all'agire corretto e inclusivo e non limitarsi alla semplice appropriazione di una serie di comportamenti imposti. È in questa fase di riflessione che è possibile cominciare ad incentivare un clima di valorizzazione delle differenze interindividuali, di rispetto, di ascolto e comprensione, di reciprocità, così da avviare percorsi didattici calibrati su ogni studente, in grado di rispondere alle reali esigenze formative individuali (D'Alonzo, 2016, p. 56). Ecco che la scuola ha l'obbligo di rilanciare una nuova idea di inclusione che riconosca e accolga tutte le diversità che inevitabilmente si manifestano all'interno delle classi, e che possa educare gli studenti stessi ad abbracciare la diversità come fatto di vita che fa parte dell'esistenza di tutti gli individui.

1 Processo culturale in cui la persona perde le proprie caratteristiche e i propri comportamenti per uniformarsi alle tendenze dominanti.

2 Processo di costruzione forzata di un'identità condivisa tra individui diversi per cultura, religione, funzionamento, ecc..

3 Cfr., tra gli altri, AA.VV. (2009). *La scuola come bene comune, XLVII Convegno di Scholè*. Brescia: La Scuola.

### 3. La scuola e il territorio come palestra per le *soft skills* e l'orientamento

In linea con le argomentazioni sopra esposte, è la Legge n. 92/2019, introduttiva dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, che promuove (art. 1, c. 1) “la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri”. Troviamo scritto, inoltre, che “nell’ambito dell’insegnamento trasversale dell’educazione civica sono altresì promosse [...] l’educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura” (art. 3, c. 2). L’insegnamento dell’educazione civica, quindi, si propone di aiutare i giovani a prendere coscienza della realtà sociale in cui sono inseriti, a renderli consapevoli e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone e delle relative responsabilità che derivano dal vivere in comunità. Un’azione di didattica speciale inclusiva e in linea con l’educazione civica è, ad esempio, quella di celebrare le ricorrenze dedicate ai temi della diversità, quali la giornata mondiale per la consapevolezza sull’autismo o per la Sindrome di Down o per le malattie rare. Impegnando gli alunni nella preparazione di queste celebrazioni, si promuove un’opera di sensibilizzazione che può aiutare ad abbattere le barriere degli stereotipi e dei pregiudizi spesso presenti nel pensiero e nelle azioni. Tali ricorrenze possono essere organizzate anche con il supporto di enti e associazioni territoriali, visto che nell’articolo 8, comma 1, è scritto che “l’insegnamento trasversale dell’educazione civica è integrato con esperienze extra-scolastiche [...] con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore [...]”. Tali occasioni acquisiscono un valore maggiore nel caso in cui in classe o in istituto siano presenti uno o più compagni con disabilità perché in tal modo si consente un avvicinamento autentico e intenzionale a ciò che è considerato diverso (Romano, 2020), in una dinamica che incoraggia relazioni ed incontri con l’altro da sé, favorendo, così, la capacità di entrare in empatia reciproca e creando relazioni significative che possano essere prodromi dell’azione di volontariato. La scuola, infatti, non è soltanto il luogo del raggiungimento di risultati educativi e scolastici, ma diventa, azione dopo azione, costruttrice della comunità stessa e promotrice di valori quali la diversità e la partecipazione. L’ambiente scolastico, così, si configura come specchio della società e, in quanto tale, diventa per lo studente un *role playing* del più ampio mondo sociale, luogo in cui tutti hanno la possibilità di sperimentare diverse posizioni, assumere più punti di vista, empatizzare con l’altro, intessere relazioni significative che influenzeranno gli atteggiamenti e le credenze. Tutto questo lo si può testare nelle relazioni che nascono nelle classi scolastiche tra studenti tipici e studenti a-tipici, dove la “diversità” resa esplicita dalla patologia si scontra con i pregiudizi e gli stereotipi nati in famiglia e/o nei rapporti extrascolastici. L’approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità nel 2006 (ratificata in Italia con la Legge n.18/2009) ha orientato le legislazioni dei diversi Stati membri a considerare le persone con disabilità come cittadini titolari di diritti al pari degli altri. La convenzione suggerisce agli Stati di praticare politiche che siano finalizzate non più a rispondere ai bisogni di un gruppo svantaggiato, ma a modificare la società affinché questa diventi un ambiente in cui è possibile la piena cittadinanza per coloro che sono persone con disabilità (Carey, 2009). È da notare che la convenzione usa, per ben trentasei volte, l’espressione “su base di uguaglianza con gli altri” proprio a voler evidenziare che le persone disabili hanno il diritto di vivere nella società sulla base di uguaglianza con gli altri, declinando, quindi, i contesti come molteplici e diffusi nel mondo di tutti. Uno dei contesti dove la Convenzione (2006) è più disattesa è il lavoro. Il legislatore, memore di tale situazione, ha affermato nella citata Legge n. 92/2019, nell’articolo 4, comma 4, che “Con particolare riferimento agli articoli 1 e 4 della Costituzione possono essere promosse attività per sostenere l’avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro”. Questo comma induce a sviluppare interconnessioni tra saperi disciplinari ed extradisciplinari ed è il collegamento naturale con l’articolo 1, commi dal 33 al 43, della Legge n.107/2015, che ha inserito la strategia didattica dell’alternanza scuola-lavoro – ridenominata nel 2018<sup>4</sup> percorso per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO) – nell’offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio (Kamkhagi, 2020), negli ultimi tre anni della scuola

4 La Legge 30 dicembre 2018, n. 145, “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021” (Legge di Bilancio 2019), ha ridefinito la durata complessiva e disposto la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, in “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (PCTO), a decorrere dall’anno scolastico 2018/2019.

secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione “al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti”<sup>5</sup>. Le linee guida per i PCTO emanate dal MIUR affermano che il

[...] modello formativo implica, pertanto, periodi di apprendimento in contesto esperienziale e situato attraverso, ad esempio, le metodologie del learning-by-doing e del situated-learning, per valorizzare interessi e stili di apprendimento personalizzati e facilitare la partecipazione attiva, autonoma e responsabile, in funzione dello sviluppo di competenze trasversali, all'interno di esperienze formative e realtà dinamiche e innovative del mondo professionale. [...] gli studenti sperimentano compiti di realtà e agiscono in contesti operativi, in un percorso co-progettato, situato e finalizzato. In tale contesto l'orientamento diventa significativo e più efficace accrescendo il valore orientante dei PCTO.

Dire che la scuola debba insegnare a “saper fare” significa che l'insegnamento deve uscire dall'aula per incontrare la realtà; si passa, in tal modo, dal sapere prettamente trasmissivo al sapere autentico, che è la base sulla quale poggia tutto il tema delle competenze. Essere competenti, infatti, significa misurarsi efficacemente con problemi reali e significativi. Occorre ricordare che i PCTO sono obbligatori per tutti gli studenti; disabili compresi. Per quest'ultimi l'orientamento, previsto nei PCTO, si snoda nel tempo e nello spazio innestando le diverse esperienze scolastiche e lavorative dalle quali è possibile:

1. apprendere un sempre maggiore controllo di sé;
2. costruire un minimo di auto-consapevolezza;
3. ricevere importanti feedback utili a riformulare il proprio progetto di vita.

Le finalità generali del processo orientativo sono quelle di dare maggiore consapevolezza allo studente delle proprie potenzialità e di controllo sulla propria esistenza, che rappresentano la base dell'autodeterminazione. Una fase molto importante dell'attività di PCTO per gli studenti con disabilità è la strutturazione di un ambiente accogliente. Ecco che qui si manifesta la possibilità di innestare la progettazione dei PCTO con la progettazione del percorso di educazione civica; infatti, si potrebbe pensare di far svolgere il PCTO dello/la studente/essa disabile con il PCTO di uno o più compagni di classe così da realizzare una inclusione extrascolastica in cui – sotto la supervisione dell'insegnante di sostegno e/o curricolare con funzione di tutor scolastico – lo studente tipico e a-tipico, nella quotidiana relazione, mostrano ai colleghi di lavoro come collaborare e cooperare e come si possa aiutare “in situazione”, cioè nel momento in cui si renda necessario, senza farsi condizionare dal timore della patologia. In tal modo le relazioni socio-lavorative tra compagno tipico, a-tipico e colleghi di lavoro, si sviluppano circolarmente in maniera significativa abbattendo preconcetti e stereotipi, soprattutto, modificando lo sguardo verso la diversità/differenza. Per il compagno disabile, inoltre, si realizza quanto Vygotskij ha teorizzato e cioè che la zona della compensazione è rappresentata soprattutto dalla vita socio-collettiva, dall'ambiente nel quale cresce e apprende, dalle possibilità di apprendimento e di socialità (Goussot, 2015, p. 239). Effettuare un simile raccordo di progetti è complesso e richiede l'apporto fondamentale della famiglia, sia degli studenti a-tipici che degli studenti tipici, che, grazie alla pedagogia speciale, oltre a sostenere i propri figli nell'affrontare il PCTO, dovrà comprendere che lo studente apprende meglio, facendo qualcosa per gli altri e quel suo “fare qualcosa” ha una rilevanza sociale. Già John Dewey tentò di

mostrare come si può collegare la scuola con la vita, di modo che l'esperienza conseguita da un fanciullo in famiglia sia trasportata e adoperata nella scuola, e quel che il fanciullo impara nella scuola sia introdotto e applicato nella vita quotidiana, facendo della scuola un tutto organico invece di un insieme di parti isolate (Dewey, 1899/2018, p. 93).

Forse l'aspetto più interessante, dal punto di vista educativo, è dato dalla reciprocità in quanto lo studente non è solo protagonista, ma destinatario dell'azione solidale e lo è a due livelli: sul piano dello svi-

5 Legge 13/07/2015, n.107, art.1, comma 33.

luppo delle competenze curricolari e sul piano della crescita personale. Nel noto rapporto di Jacques Delors del 1996, vengono indicati quattro pilastri sui quali un buon sistema formativo deve fondarsi:

1. la scuola deve insegnare ad apprendere;
2. la scuola deve insegnare a fare;
3. la scuola deve insegnare a vivere;
4. la scuola deve insegnare a convivere.

Un buon sistema scolastico, quindi, ha una grande responsabilità verso la persona che apprende; questa deve trovare nella scuola un progetto condiviso riferito sia alla dimensione conoscitiva e performativa, ma anche allo sviluppo della sua umanità. Insegnare a convivere è inteso come scopo non meno importante dell'insegnare ad apprendere o a "saper fare". Incoraggiare gli alunni a darsi sostegno reciproco sul piano personale e dell'apprendimento, a fare da tutor nei confronti di chi incontra difficoltà, diviene uno stile organizzativo e didattico basilare per costruire inclusione. La pedagogia speciale

come scienza delle differenze e delle mediazioni [...] tende a porre l'accento sulle potenzialità delle persone e sul funzionamento delle loro capacità nel loro interagire con le condizioni ambientali di vita; questo approccio va anche nella direzione di una cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze: in ogni persona esistono capacità e risorse che devono essere aiutata a svilupparsi e manifestarsi (Goussot, 2015, p. 239).

La pratica della pedagogia speciale, intesa come scienza delle differenze e delle mediazioni, pertanto, deve sviluppare una serie di riflessioni che orientino l'agire verso le caratteristiche dell'intenzionalità, della concretezza, della reale soddisfazione di bisogni "speciali" e della progettualità. L'unione della progettazione didattica dei PCTO con l'insegnamento dell'educazione civica, quindi, non deve tendere ad essere realizzata nel luogo scuola solo per rispettare un obbligo di legge o nel luogo lavoro o nel luogo extrascuola per sfruttare finanziamenti nazionali ed europei, ma va intesa quale volano di una visione attiva e situata dell'educazione civica. Come sosteneva Henry Miller: "La nostra destinazione non è mai un luogo, ma un nuovo modo di vedere le cose"<sup>6</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009). *La scuola come bene comune, XLVII Convegno di Scholè*. Brescia: La Scuola.
- Carey A.C. (2009). *On the Margins of Citizenship: Intellectual Disability and Civil Rights in Twentieth-Century America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale ed integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Natale M. L., Gualandi M. G. (2007). *Il diritto-dovere dei genitori all'educazione. La proposta dell'associazione O.E.F.F.E.* Milano: ISU.
- Delors J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Dewey J. (2018). *Scuola e Società*. Roma: Edizioni Conoscenza (ed. orig. 1899).
- Donati P. (2012). Il soggetto relazionale: definizione ed esempi. *Studi di Sociologia*, 50(2): 165-187.
- Folci I., D'Alonzo L. (2013). A scuola di identità. Come la scuola può aiutare l'alunno nello sviluppo dell'identità personale e sociale. In Mura A., Zurru A. L. (ed.) *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 75-84). Milano: Franco Angeli.
- Galli N. (1990). *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*. Brescia: La Scuola.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras edizioni.
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Kamkhagi V. (2020). *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*. Torino: UTET Università.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012*.

<sup>6</sup> Miller Henry, (1891-1980), scrittore, pittore, saggista e reporter di viaggio statunitense. [https://it.m.wikipedia.org/wiki/Henry\\_Miller](https://it.m.wikipedia.org/wiki/Henry_Miller) (ultimo accesso 27/08/2021).

- Morin E. (1999). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Torino: Einaudi.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2015). Discorso pedagogico e prospettiva sistemico-relazionale. In G. Elia (ed.) *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 53-66). Milano: Franco Angeli.
- Romano A. (2020). *Diversity & Disability Management*. Milano: Mondadori Università.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanfroni E. (2019). Comunità di pratica. In L. d'Alonzo (ed.) *Dizionario di Pedagogia speciale*. Brescia: Scholè Morcelliana.

## Riferimenti normativi

- Legge del 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- Legge del 13 luglio 2015, n.107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Legge del 3 marzo 2009, n. 18 – Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità
- Legge 30 dicembre 2018, n.14 – Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.