

Promuovere l'etica per la cittadinanza: potenzialità di una ricerca educativa sull'amicizia nella scuola primaria

Rosi Bombieri*

University of Verona (Italy)

Ricevuto: 9 ottobre 2023 – Versione revisionata: 8 marzo 2024

Accettato: 11 marzo 2024 – Pubblicato: 18 aprile 2024

Promoting Ethics for Citizenship: Potential of an Educative Research on Friendship in Primary School

The ethical and community challenges that the current society poses to new generations are proving to be increasingly complex. Therefore, the role of schools in identifying effective proposals aimed at fostering the harmonious growth of students as individuals and as global citizens has become crucial. In line with this need, an educative and research project that focused on friendship as an ethical virtue was set up, aimed at promoting ethics for citizenship at a primary school. The project was conducted according to the educative research approach, offering children good educational experiences and evaluating their effectiveness. The article, after a presentation of the project and its theoretical principles, discusses the results of the qualitative analysis of the data that emerged from two particular activities implemented. The results are discussed in light of the connections between ethics education for citizenship and Social and Emotional Learning, highlighting the implications for educational and teaching practice.

Le sfide sul piano etico e comunitario che l'attuale società pone alle nuove generazioni si rivelano sempre più complesse. Diventa quindi cruciale il ruolo della scuola nell'individuare proposte efficaci finalizzate a favorire una crescita armoniosa degli alunni come individui e come cittadini globali. In linea con tale bisogno è stato allestito un progetto educativo e di ricerca focalizzato sull'amicizia come virtù etica, volto a promuovere l'etica per la cittadinanza presso una scuola primaria. Il progetto è stato condotto secondo l'approccio della ricerca educativa, offrendo ai bambini buone esperienze educative e valutandone al contempo l'efficacia. L'articolo, dopo una presentazione del progetto e dei principi teorici di riferimento, argomenta gli esiti dell'analisi qualitativa dei dati emersi in riferimento a due particolari attività implementate. I risultati vengono discussi alla luce dei collegamenti tra l'educazione all'etica per la cittadinanza e il Social and Emotional Learning, evidenziandone le implicazioni per la pratica educativa e didattica.

Keywords: Ethics education; Citizenship education; Educative research; Empirical-phenomenological method; Primary school.

* ✉ rosi.bombieri@univr.it

1. Educare all'etica per la cittadinanza: il progetto “MelArete: a scuola di amicizia e gratitudine”

Le sfide che l'attuale società pone alle nuove generazioni si rivelano sempre più complesse: le molteplici crisi che segnano i nostri tempi toccano “il senso del vivere e del convivere” (Ubbiali, 2023, p. 61), alimentando fragilità (Lori & Rampazi, 2008), incertezza (Cambi, 2023; Morin, 2000), impoverimento del pensiero e della moralità (Mortari, 2019), e fenomeni sempre più diffusi di disimpegno civico (Putnam, 2001). A tal proposito Contini (2010), richiamando il famoso testo di Benasayag e Schmit (2004), sottolinea come il senso di precarietà, minaccia e impotenza che pervade la contemporaneità renda dominanti le “passioni tristi”, di cui bambini e adolescenti portano i segni (Contini, 2010, p. 22). Il mondo educativo e scolastico è chiamato quindi a una grande responsabilità nell'accompagnare la crescita dei più piccoli e dei giovani in questo difficile momento storico, coltivando in loro risorse e strumenti che sappiano supportarli nelle tappe di vita future come cittadini globali. Si tratta di un compito particolarmente arduo, oggi, considerando come la scuola stessa sia messa a dura prova da pressioni politiche e sociali che tendono a imporre un modello scolastico “tecnocratico”, con il rischio di produrre uno smarrimento di senso rispetto alle sue finalità educative (Bruzzone *et al.*, 2021).

Nonostante le criticità che caratterizzano il panorama scolastico ed educativo attuale, si può rilevare come le principali organizzazioni su scala internazionale stiano dedicando particolare attenzione alla funzione che può svolgere la scuola nel coltivare i valori che informano una buona cittadinanza, promuovendo iniziative mirate e pubblicando linee programmatiche e raccomandazioni a supporto delle istituzioni scolastiche (ONU, 2015; Consiglio d'Europa, 2018, 2018a, 2018b; Unione europea, 2017; UNESCO, UNICEF, World Bank, 2022).

Nel contesto italiano si è affermato un consistente corpus di studi sul tema (Cambi, 2021; Vico, 2007; Santerini, 2001; Corsi, 2011), che ne ha approfondito le possibili declinazioni nei termini di educazione alla cittadinanza attiva (Castoldi, 2022), partecipata (Mortari, 2004), globale (Tarozzi, 2015), digitale (Rivoltella, 2013), solo per citare alcuni esempi. Particolare attenzione è stata posta all'individuazione di efficaci proposte educative, didattiche e formative (Catarci & Fiorucci, 2015, 2013; Sicurello, 2016), e alla riflessione pedagogica sul ruolo della scuola, che, se ripensata secondo una visione democratica, al riparo da tendenze neoliberiste (Baldacci, 2022), può giocare un ruolo cruciale nel rappresentare “un luogo simbolico in cui si generano e rigenerano continuamente i presupposti conoscitivi, relazionali e valoriali della convivenza democratica” (Bruzzone *et al.*, 2021, p. II).

Per quanto riguarda le Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), viene evidenziata l'importanza di coltivare la dimensione etica nel percorso di crescita di bambini e ragazzi, e di promuovere “la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria”, specificando che “non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme” (p. 6). L'accento è quindi posto sull'importanza di promuovere negli alunni, fin dalla più tenera età, una sensibilità a quei valori che ispirano una buona convivenza comunitaria, stimolando la consapevolezza del contributo che ciascuno può attivamente offrire per realizzarla.

Diventa quindi fondamentale la progettazione di percorsi educativi e didattici attentamente pensati (Portera *et al.*, 2015) e rigorosamente fondati, e la valutazione della loro efficacia nell'offrire a bambini e ragazzi adeguate opportunità di sperimentarsi come protagonisti attivi della comunità scolastica, affidando in loro risorse e strumenti che sappiano prepararli a una positiva partecipazione alla società più ampia. L'educazione etica si rivela particolarmente preziosa nel promuovere tali competenze, in accordo con l'insegnamento di Ricoeur (1990) che interpreta l'etica come tensione alla ricerca di una vita buona per sé, per l'altro e per lo spazio comune. Lo stretto legame tra etica e cittadinanza si riscontra frequentemente nella letteratura internazionale, ove spesso il concetto di “citizenship education” è sovrapposto a quello di “moral education” e di “character education” (Geboers, Geijsel, Admiraal, & Ten Dam, 2013). Ognuno di questi concetti nasce da tradizioni differenti; in particolare, moral e character education si concentrano maggiormente sui “valori” piuttosto che sulla partecipazione alla società, che rappresenta invece il focus della citizenship education. È stato tuttavia evidenziato come siano fortemente intrecciati, dal momento che “lo sviluppo della cittadinanza presuppone lo sviluppo della propria identità che è per definizione uno sforzo carico di valore” (Geboers *et al.*, 2013, p. 160): l'educazione alla cittadinanza si configura infatti come “fenomeno complesso e centrale nella strutturazione della personalità”

(Santerini, 2001 p. 172) In linea con tale prospettiva, che interpreta l'educazione all'etica come funzionale alla promozione delle competenze di cittadinanza, è stato allestito il progetto "MelArete, a scuola di amicizia e gratitudine", che rappresenta la seconda edizione del progetto "MelArete" (Mortari, 2019; Mortari & Ubbiali, 2017; Mortari, Ubbiali, & Valbusa, 2017), ed è rivolto alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Il presente articolo vuole illustrare e discutere una parte dei risultati ottenuti dall'implementazione della seconda edizione di tale progetto all'interno di una scuola primaria. Dopo una breve presentazione della sua strutturazione e dei riferimenti teorici a cui è ispirato, ci si focalizzerà sull'analisi dei dati relativi a due attività realizzate presso tre classi, discutendone i risultati e le implicazioni per la pratica educativa e didattica.

Anzitutto, "MelArete, a scuola di amicizia e gratitudine" si configura come una ricerca educativa, o ricerca *per* i bambini (Mortari, 2019), in quanto orientata a una finalità sia educativa sia euristica: infatti, ogni attività del progetto è pensata e strutturata in modo da offrire buone esperienze educative ai partecipanti, in linea con l'approccio pragmatista di Dewey e di Rorty, e, contemporaneamente all'implementazione del percorso, è prevista la raccolta di dati di ricerca utili alla valutazione della qualità delle esperienze offerte. L'intento è quindi duplice: introdurre nuovi percorsi educativi da sperimentare a scuola, e studiarne attentamente gli esiti al fine di ottenere indicazioni utili al miglioramento delle pratiche (Mortari, 2019).

Il nome del progetto ne riassume gli elementi chiave: il termine "MelArete" tiene assieme due diverse parole della lingua greca antica, *meléte*, che significa cura, e *areté*, che significa virtù; la locuzione "a scuola di amicizia e gratitudine" indica le virtù sulle quali le attività proposte sono focalizzate e la possibilità di coltivarle a scuola, di "apprenderle". A partire da una visione della cura fortemente connotata in senso etico, poiché orientata alla ricerca del bene (Mortari, 2015), e quindi nutrita da un agire virtuoso, il progetto mette al centro il tema dell'amicizia intesa come pratica di cura eticamente orientata al bene comune.

Tale concezione dell'amicizia ha i suoi riferimenti teorici nella tradizione classica, che concepiva l'amicizia come virtù civica (Platone, Cicerone, Aristotele). È in particolare Aristotele a interpretare l'amicizia come virtù politica per eccellenza, poiché racchiude in sé tutte le altre virtù orientate al buon vivere comunitario, tanto da affermare che "quando si è amici non c'è alcun bisogno di giustizia, mentre quando si è giusti c'è ancora bisogno di amicizia ed il più alto livello della giustizia si ritiene che consista in un atteggiamento di amicizia" (*Etica Nicomachea*, VIII, 1155a, pp. 26-27).

A partire da tali riferimenti teorici e da una concezione di virtù come possibile oggetto di apprendimento (grazie al pensiero riflessivo, secondo Socrate, e grazie al fare esperienza, secondo Aristotele), è stato ideato un percorso educativo volto a coinvolgere bambini e ragazzi in attività riflessive, dialogiche ed esperienziali sull'amicizia e sulle virtù che la informano, al fine di promuovere una disposizione etica volta alla ricerca del bene per sé, per l'altro e per la comunità. I valori propri dell'amicizia, infatti, rappresentano una direzione potente del "fare democrazia": "interiorità e sviluppo di sé nell'incontro e dialogo con l'altro; scoperta del valore dell'altro e da lì altruismo; poi impegno in comune che fa comunità *in nuce*; costruzione di un orizzonte aperto e solidale di riferimento che si proietta sulla vita sociale" (Cambi, 2020, p. 121).

2. Le proposte educative e il metodo di analisi dei dati

Il progetto è stato realizzato nel corso dell'anno scolastico 2021-2022 presso tre classi quarte di una scuola primaria situata nel nord Italia, e ha coinvolto 72 alunni. Il programma complessivo prevedeva un totale di 6 incontri per ogni classe, condotti da un ricercatore, focalizzati sul tema del bene, della cura, dell'amicizia e delle virtù che la informano. Le attività proposte sono state formulate a seguito di un'analisi delle indicazioni presenti in letteratura, a partire da una revisione sistematica volta a indagare le pratiche educative efficaci nel promuovere il *civic engagement* (Mortari, Pizzato, Ghirotto, & Silva, 2021), e tenendo in considerazione i dati ottenuti grazie all'esperienza educativa e di ricerca relativa alla prima edizione del progetto (Mortari, 2019; Mortari & Ubbiali, 2017; Mortari *et al.*, 2017). Sono state allestite proposte di vario tipo, come conversazioni socratiche, discussioni intorno a dilemmi etici, invenzioni di storie, interpretazioni di vignette, lavori di scrittura riflessiva. Il presente articolo si focalizza sui risultati emersi dall'implementazione di due particolari attività: un lavoro di scrittura riflessiva e una conversazione so-

cratica, argomentandone l'efficacia e le potenzialità emerse per il miglioramento delle pratiche educative e didattiche.

Tali attività sono accomunate dall'intento di coltivare, secondo la prospettiva del paradigma socratico-aristotelico, le risorse riflessive dei partecipanti, con specifico riferimento, nel caso di questo progetto, a temi etici e di cittadinanza. In particolare, la scrittura attiva processi riflessivi già nel momento dello scrivere in sé, poiché il soggetto è chiamato a interrogare il proprio mondo di significati e a scegliere la via più adatta a tradurre in parola i propri pensieri; la possibilità di ritornare in successivi momenti su ciò che si è scritto e di condividere le proprie scritture rappresenta inoltre un ulteriore stimolo alla riflessività (Mortari, 2009). La conversazione socratica è particolarmente adatta a favorire il ragionare insieme, secondo un approccio "che non vuole insegnare contenuti già formulati ma guidare a riflettere sulle questioni di significato" (Mortari & Valbusa, 2021); seguendo il metodo maieutico, si ha cura di non influenzare il pensiero dei bambini ma di favorire l'esplicitazione delle ragioni delle proprie affermazioni e l'approfondimento dei temi che via via emergono. Entrambe le attività si sono rivelate proficue nel promuovere il pensiero etico dei bambini sulle virtù nel corso della prima edizione del progetto (Mortari, 2019; Mortari & Ubbiali, 2017; Mortari *et al.*, 2017), mentre in questa seconda edizione si è voluto implementarle proponendo un tema più focalizzato sulla cittadinanza, ovvero quello dell'amicizia come virtù politica.

Tali attività sono state svolte nel corso del secondo incontro, che è stato così strutturato: anzitutto, per introdurre il tema, è stato letto assieme ai bambini il racconto "I giaguari alla scuola della foresta", in cui sono narrate alcune esperienze di amicizia tra piccoli giaguari; dopo la lettura è stato lasciato uno spazio libero in cui i bambini sono stati invitati a esprimere i loro commenti sul racconto, stimolati da alcune domande come "ti è piaciuta la storia?", "perché?", "cosa pensi sia accaduto?". A partire dalle idee emerse dai bambini stessi il ricercatore ha poi portato l'attenzione sul tema dell'amicizia, proponendo loro di darne una definizione personale per iscritto, avendo cura di rassicurarli sul fatto che non c'era una risposta giusta o sbagliata, ma che lo scopo dell'attività era l'espressione dei loro pensieri. Dopo la scrittura individuale i bambini sono stati incoraggiati a condividere le loro definizioni leggendole ad alta voce. Partendo dalle definizioni dei bambini, tutta la classe è stata poi coinvolta in una conversazione socratica sull'amicizia.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, le definizioni di amicizia e le conversazioni socratiche sono state anzitutto trascritte e anonimizzate. Il processo di analisi ha seguito i principi del metodo fenomenologico empirico (Mortari, 2023; Mortari *et al.*, 2023), che si è rivelato particolarmente adatto alla ricerca nell'ambito delle scienze umane (Mortari *et al.*, 2023). Tale metodo si ispira a due fondamentali concetti husserliani (Husserl, 1913/2002): quello di "essenza concreta", poiché l'indagine mira a cogliere le qualità concrete, uniche e singolari di un dato fenomeno, e quello di "successivi adombramenti", poiché tali qualità particolari possono essere comprese solo gradualmente, attraverso un processo di attenzione continua al fenomeno che ne permetta una comprensione il più possibile fedele.

L'assunto di fondo è che, nel costruire una scienza dell'esperienza, occorra procedere dalla raccolta e analisi delle singole essenze concrete relative a un dato fenomeno per individuare progressivamente le essenze concrete estese, che riassumono le qualità comuni dei diversi elementi dell'esperienza. Si prosegue fino all'elaborazione di una gerarchia di essenze, che va dalle essenze più singolari e concrete, definite dalle etichette descrittive, a quelle più estese e astratte, definite dalle etichette di macrocategoria.

Nello specifico dei dati relativi al presente lavoro, l'analisi si è svolta secondo un processo di categorizzazione e progressiva astrazione che ha previsto i seguenti passaggi: individuazione delle unità significative all'interno delle trascrizioni (testi e conversazioni); traduzione delle unità significative in etichette descrittive, che esprimono le singolari essenze concrete dei vissuti di amicizia riportati dai bambini (secondo il principio per cui ogni oggetto ha il suo quid originale costituito di qualità assolutamente singolari); raggruppamento delle etichette descrittive riferite a significati simili in "classi di essenze estese di primo livello" o categorie, le quali ne esprimono l'essenza concreta estesa condivisa (secondo il principio per cui ogni oggetto ha anche qualità condivise da un certo insieme di oggetti simili); secondo la medesima modalità di raggruppamento, ulteriore elaborazione delle classi delle essenze estese di primo livello in "classi di essenze estese di secondo livello", o macrocategorie. L'analisi si è caratterizzata per un costante processo ricorsivo, con un continuo ritorno ai dati per verificare la tenuta del lavoro di categorizzazione che prendeva via via forma, al fine di assicurare la maggiore fedeltà possibile ai dati originari,

fino alla definizione di un coding system. Il coding system enuncia una teoria descrittiva del fenomeno indagato, ovvero quali definizioni di amicizia emergono, nel caso specifico, dai bambini coinvolti nelle attività proposte: sono stati quindi realizzati due coding system distinti per le definizioni scritte e per le conversazioni, che vengono presentati nella successiva sezione, e discussi in modo integrato nel paragrafo 4.

3. Risultati

3.1. Le definizioni scritte di amicizia

Per quanto riguarda la scrittura individuale sul significato di amicizia, sono state raccolte in totale 69 definizioni. La tabella 1 mostra il coding system realizzato, dove le macrocategorie – o essenze estese di secondo livello – sono riportate nella prima colonna, e le categorie – o essenze estese di primo livello – nella terza colonna. L'ordine in cui sono presentate macrocategorie e categorie è legato alla frequenza con cui i relativi dati sono emersi nelle definizioni dei bambini (frequenza riportata nella seconda e quarta colonna), a partire quindi dalle macrocategorie e categorie più frequentemente rappresentate all'interno dei dati fino a quelle rilevate in misura minore.

Tabella 1: Coding system sulle definizioni scritte di amicizia

MACROCATEGORIA		CATEGORIA	
<i>Essenze estese di secondo livello</i>	N	<i>Essenze estese di primo livello</i>	N
L'amicizia come esperienza di aiuto	44	Aiutare	32
		Supportare	6
		Curare	4
		Dedicare	2
Le qualità dell'amicizia	41	Provare buoni sentimenti	13
		Condividere	7
		Fidarsi	6
		Essere legati	5
		Rispettare	3
		Essere vicini	3
		Essere grati	2
		Essere gentili	2
L'amicizia come esperienza del bene	27	Voler e volersi bene	18
		Fare del bene	5
		Stare bene	4
Le condizioni dell'amicizia	12	Non trattare male	3
		Non escludere	3
		Non abbandonare	2
		Aspettare	2
		Non pensare a se stessi	2
Il valore dell'amicizia	5	Riconoscere l'importanza dell'amicizia	3
		Riconoscere l'inevitabilità dell'amicizia	2

È interessante notare come la prima macrocategoria emersa sia relativa all'amicizia come esperienza di aiuto: dalle definizioni dei bambini si evidenzia infatti una visione di amicizia fortemente basata sull'aiuto, che è stato declinato sia nei termini di aiuto generico (categoria "aiutare") sia secondo sfumature di

significato che ne hanno messo in luce aspetti specifici, quali la vicinanza e il sostegno nei momenti di difficoltà (categoria “supportare”), fino a definizioni che hanno interpretato l'amicizia come una relazione di cura (categoria “curare”) e come dedizione (categoria “dedicare”). Il lavoro di analisi e categorizzazione ha voluto rispecchiare nel modo più fedele possibile i dati originari: in particolare la categoria “curare” è stata impiegata solo laddove all'interno delle definizioni stesse dei bambini veniva esplicitamente utilizzato tale termine. Tuttavia, considerando i significati delineati dalla macrocategoria nel suo complesso, si può affermare che la virtù della cura informa in modo trasversale la visione di amicizia dei bambini coinvolti, anche se in gradi differenti. In alcuni casi è emersa anche l'importanza della virtù della gratuità, come nella seguente definizione, che rispecchia l'interpretazione aristotelica dell'“amicizia etica”:

“Amicizia significa [...] aiutare gli altri e senza aspettarsi nulla in cambio”.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda alcuni casi in cui i bambini hanno espresso l'idea di un aiuto non solo rivolto a chi è considerato amico, secondo la consueta definizione del termine, ma anche aperto ad altri e in particolare a chi vive momenti di difficoltà. Tale dato mostra come le attività proposte abbiano stimolato le potenzialità del pensiero dei bambini nell'esplorare il tema e l'esperienza dell'amicizia nei termini di virtù politica e di pratica di cura, come è possibile vedere nei seguenti esempi:

“Amicizia significa aiutare tutti!”

“Per me amicizia significa che devi sempre aiutare le persone quando hanno bisogno ed essere anche amici”.

Riguardo alla macrocategoria relativa alle qualità dell'amicizia, quindi alle caratteristiche tipiche di una relazione di amicizia, i bambini hanno sottolineato la dimensione emotivo-affettiva di tale rapporto, in particolare ne hanno messo in luce la capacità di allontanare solitudine e tristezza e di far provare emozioni e sentimenti positivi, come felicità e amore. Sono emerse poi, nell'ordine: la condivisione (il collaborare, il fare e lo stare insieme), la fiducia (intesa come possibilità di fidarsi e di confidarsi), l'amicizia come legame che unisce, il rispetto, la vicinanza, la gratitudine e la gentilezza. Tutti aspetti che rimandano nuovamente alla connotazione dell'amicizia nei termini di virtù fortemente legate alla buona cittadinanza. La dimensione etica è altresì presente nella macrocategoria dell'amicizia come esperienza del bene, declinato in vari modi: bene provato verso gli altri (voler bene) e bene reciproco (volersi bene); bene come azione verso altri (fare del bene); bene come stato di benessere (stare bene). Anche all'interno di questa macrocategoria non sono mancati i riferimenti a un bene che va oltre la propria stretta cerchia di amici, mostrando di nuovo le potenzialità del pensiero dei bambini nel riflettere in senso comunitario:

“Far del bene a un tuo amico e a un bambino che non conosci”.

“L'amicizia significa [...] volersi tutti bene!”

La macrocategoria “le condizioni dell'amicizia” comprende tutte quelle unità significative relative alle definizioni che hanno esplorato atteggiamenti e qualità necessarie a consentire il realizzarsi dell'amicizia: non trattare male, non escludere, non abbandonare, aspettare l'altro e non pensare a se stessi. Anche in questo caso è interessante osservare come in alcuni casi le definizioni facciano riferimento non solo agli amici nel senso comunemente inteso, ma all'“altro” in termini più ampi e generali, come nei seguenti esempi:

“Amicizia: [...] aspettare gli altri [...]”.

“L'amicizia significa [...] non escludere nessuno [...]!”

Infine, la macrocategoria “il valore dell'amicizia” comprende alcune unità significative che hanno messo in evidenza l'importanza dell'amicizia e la sua inestimabilità, come nei seguenti esempi:

“L'amicizia è tutto, è una parola tra quelle più importanti [...]”.

“È un diritto e una cosa inestimabile”.

Riguardo alla scarsa numerosità di occorrenze relative a tale macrocategoria va sottolineato come vi siano state incluse solo le unità testuali che facevano esplicito riferimento al valore dell'amicizia, ma che sul piano dei significati emersi dall'analisi complessiva dei dati tale aspetto emerge in modo trasversale.

3.2. Le conversazioni socratiche

L'analisi delle conversazioni socratiche ha portato alla realizzazione del coding system riportato nella tabella 2, dove macrocategorie e categorie sono presentate secondo gli stessi principi descritti per il coding system relativo alle definizioni scritte.

Tabella 2: Coding system sulle conversazioni socratiche sull'amicizia

MACROCATEGORIA <i>Essenze estese di secondo livello</i>	N	CATEGORIA <i>Essenze estese di primo livello</i>	N
Le qualità dell'amicizia	44	Aiutare	10
		Condividere	6
		Rispettare	5
		Avere fiducia	5
		Confidarsi	5
		Cambiare	5
		Voler bene	4
		Provare buoni sentimenti	4
Le condizioni dell'amicizia	39	Comprendere l'altro	8
		Essere aperti	8
		Conoscersi	6
		Comportarsi bene	3
		Impegnarsi	3
		Essere leali	3
		Trovare tempo	2
		Non giudicare	2
		Non escludere	2
Sentirsi liberi	2		
Fattori che ostacolano l'amicizia	6	Essere troppo diversi	3
		Vivere sentimenti e atteggiamenti negativi	3

La macrocategoria "le qualità dell'amicizia" comprende tutte le unità di conversazione che si sono focalizzate sugli aspetti caratterizzanti dell'amicizia: a differenza del coding system relativo alle definizioni scritte, nel caso delle conversazioni le dimensioni dell'aiuto e del bene sono emerse in modo molto più attenuato, rendendo appropriata una loro configurazione come categorie piuttosto che come macrocategorie a sé stanti. Le altre categorie relative alle qualità dell'amicizia sono in gran parte sovrapponibili a quelle emerse relativamente alle definizioni scritte, fatta eccezione per una nuova categoria ("cambiare") relativa a come l'amicizia sia soggetta a cambiamenti: in particolare i bambini hanno riflettuto su come i legami possano modificarsi quando si stringono nuove amicizie. Nel complesso i dati delle conversazioni relativi a questa macrocategoria confermano e approfondiscono, grazie allo scambio dialogico, un approccio all'amicizia orientato a fondamentali valori sia dal punto di vista etico che della cittadinanza, quali l'aiuto, la fiducia, il rispetto, la condivisione.

La macrocategoria "le condizioni dell'amicizia" comprende le unità di conversazione relative a quegli elementi che favoriscono l'instaurarsi e il consolidarsi dei rapporti di amicizia. Soprattutto in riferimento a tale macrocategoria sono emersi molti aspetti nuovi rispetto alle definizioni scritte. I dati più frequentemente riscontrati sono relativi alla categoria "comprendere le ragioni dell'altro" e "essere aperti". Rispetto alla comprensione delle ragioni degli altri, dallo scambio reciproco alcuni bambini hanno iniziato a interrogarsi e a formulare delle ipotesi circa le motivazioni e i vissuti che possono essere all'origine di comportamenti negativi e di bullismo, compiendo una difficile e al contempo preziosa operazione empatica nel mettersi nei panni di chi agisce in simili modi. Qualcuno ha ipotizzato che le ragioni di tali comportamenti potrebbero risiedere in una forma di sofferenza, nel non sentirsi appoggiati e amati dal-

la propria famiglia, come nel caso di un bambino che, dopo aver ascoltato alcune ipotesi dei compagni, afferma:

“Sì, anche perché hanno sofferto, ma anche perché hanno una famiglia che non lo coinvolge, non lo rimprovera e non lo ama”.

Alcuni hanno anche espresso come, grazie ad un atteggiamento empatico, siano riusciti ad agire in modo costruttivo all'interno della relazione, ad esempio non emarginando l'altro o provando a parlare con lui del problema, al fine di essere comunque amici:

“Gli dici qual è il suo problema e lui può essere tuo amico”.

Nella categoria relativa all'essere aperti sono comprese tutte quelle unità di conversazione in cui i bambini hanno espresso un'idea di amicizia che abbraccia anche chi non è intimo amico, e che apre alla possibilità di accogliere idee diverse dalle proprie, come è possibile vedere nei seguenti esempi:

“Puoi essere amico di una persona un po' cattiva, un bullo, puoi insegnargli a essere gentile”.

“Legami più o meno stretti ma si parla e si gioca con tutti”.

“Un puro di cuore fa amicizia anche con chi non ti aspetti di fare amicizia”.

“Provare ad accogliere idee diverse”.

Anche in questo caso si rende evidente come il tema dell'amicizia sappia coinvolgere molto i bambini, che lo sentono familiare e vicino alla propria esperienza, e al contempo si prestano a coltivare competenze etiche e di cittadinanza, in particolare rispetto a una disposizione di apertura al “diverso”, a idee che non rispecchiano le proprie, all'inclusione. Seguono poi, nell'ordine, le categorie relative alla necessità di conoscersi per poter essere amici, di comportarsi bene, di impegnarsi reciprocamente ed essere leali. Infine, con poche occorrenze, emergono l'importanza di sentirsi liberi, di non escludere, di non giudicare, di avere tempo da trascorrere assieme.

L'ultima macrocategoria, denominata “fattori che ostacolano l'amicizia”, comprende l'essere troppo diversi e il vivere sentimenti e atteggiamenti negativi, come l'essere amici “non veri”. Le scarse occorrenze relative a tale macrocategoria possono essere dovute al fatto che i bambini si sono ampiamente soffermati a riflettere su ciò che caratterizza e facilita il legame di amicizia, mentre il tema delle difficoltà che possono insorgere tra amici è stato affrontato evidenziando maggiormente gli aspetti che aiutano a superare le criticità piuttosto che i fattori di ostacolo.

4. Discussione: potenzialità emerse e possibili prospettive

In linea con la proposta aristotelica della coltivazione delle virtù attraverso la pratica esperienziale, le attività implementate hanno voluto anzitutto permettere ai bambini di sperimentare un pensare riflessivo co-costruito e di ingaggiarsi attivamente nel confronto con altri, “toccando con mano” l'arricchimento che ne può derivare su un piano personale e al contempo grupale.

Il focus del progetto sull'amicizia si è rivelato particolarmente efficace: i bambini, riflettendo su un tema così vicino alla loro esperienza, hanno mostrato in numerosi momenti di declinarlo nei termini di cura e di bene comune: questa constatazione suggerisce l'utilità di pratiche educative e didattiche che sappiano supportare tali potenzialità etiche fortemente presenti nel pensiero dei bambini coinvolti nel progetto.

In particolare, lo strumento della scrittura riflessiva si è rivelato utile ad offrire ai bambini un tempo proficuo per il pensiero individuale: la ricchezza del coding realizzato mostra come sia stata stimolata una riflessione a partire da sé che ha permesso di interrogare la propria esperienza esplorando numerose

e profonde sfumature di significato dell'amicizia. Le conversazioni socratiche sono risultate particolarmente fruttuose nel favorire un ampliamento ed approfondimento di quanto emerso dai testi scritti. Il confronto tra compagni, attuato in un clima sereno e protetto, ha consentito l'esplorazione di aspetti nuovi rispetto alla scrittura individuale, in particolare sono stati maggiormente esplorati i temi relativi alla comprensione dell'altro, all'apertura all'altro e più in generale a ciò che è "diverso da sé". È possibile che proprio l'offerta di uno setting dialogico abbia stimolato i bambini a soffermarsi maggiormente sulla dimensione dell'amicizia come lavoro su se stessi per fare spazio all'altro, riflettendo sulle ragioni del suo comportamento e rispettando le sue diversità.

Nel complesso sia all'interno delle definizioni scritte che nel corso delle conversazioni socratiche è emerso come i bambini sappiano pensare in modo eticamente profondo, mostrando una sensibilità alle virtù che nutrono una buona vita comunitaria, come il riconoscimento del valore del pensiero dell'altro, il dare spazio all'espressione di tutti, il rispetto per idee diverse dalle proprie. I risultati confermano che offrire spazi mirati nel contesto scolastico aiuta gli alunni a coltivare la capacità di far fronte alla diversità e di contemplare altri possibili punti di vista che non sempre corrispondono al proprio, tutti aspetti che sono considerati importanti obiettivi per l'educazione alla cittadinanza (Geboers *et al.*, 2013; Banks, 2004).

Oltre a quanto evidenziato nel precedente paragrafo a commento dei risultati circa le potenzialità emerse dal lavoro svolto per promuovere competenze etiche e di cittadinanza, è possibile osservare anche importanti collegamenti tra le attività implementate e la promozione di competenze socio-emotive, oggi al centro di particolare attenzione sia in ambito nazionale, ad esempio con la proposta di legge 2782/2020 per l'introduzione dell'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado, sia nel contesto internazionale (OMS, 1994, 2003; OCSE, 2015, 2018).

La riflessione sul ruolo centrale di tali competenze, e più in generale sul valore della dimensione emotiva, affettiva e relazionale in educazione, è stata ampiamente sviluppata nell'ambito della letteratura pedagogica italiana (si veda ad esempio Bruzzone, 2023; Contini, 1992; Riva, 2004; Iori, 2009; Cambi, 2015; Rossi, 2004; Mortari, 2017; Buccolo, 2019), così come è stato messo in luce lo stretto intreccio tra dimensione emotiva, etica e di cittadinanza, secondo una prospettiva di "cittadinanza integrata e multi-dimensionale" che sappia tenere assieme aspetti cognitivi, morali ed emozionali (Santerini, 2001, p. 174). A tal proposito Iori individua nel coltivare il "il sapere dei sentimenti" (2009) un'indicazione pedagogica fondamentale in funzione della responsabilità etica (2010). Acquisire consapevolezza e familiarizzare con il proprio mondo emotivo è letto quindi in stretta connessione con l'assunzione di responsabilità nei confronti di chi è Altro da sé, aspetto centrale dell'etica per la cittadinanza: "coltivare la competenza emotiva significa imparare innanzitutto a riconoscere i moti dell'anima, nominarli, lasciarli essere, accettarli, esprimerli e, ciò che è più importante, assumere la responsabilità dei comportamenti conseguenti a ciò che proviamo" (Iori, 2010, p. 48).

Anche in ambito internazionale vi è un consistente corpus di studi sul tema, e in questo contributo si vuole porre particolare attenzione a uno dei costrutti più noti e diffusi in tema di educazione sociale ed emotiva, cioè quello del *Social and Emotional Learning* (SEL). Il SEL è stato definito dal CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), principale organizzazione di riferimento nel campo, come il "processo attraverso il quale tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e premurose" (CASEL, 2023).

Il framework del CASEL prevede cinque aree di competenza socio-emotiva: consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, skills relazionali, processo decisionale responsabile.

Molti aspetti di tali competenze sono in linea con l'obiettivo di coltivare le competenze di cittadinanza: la consapevolezza di sé, in particolare rispetto a un approfondimento e a una maggiore comprensione dei propri valori e di quanto questi comprendano il bene comune; il self-management, poiché saper regolare emozioni e comportamenti significa anche avere nella mente la funzione che tale lavoro su di sé ha nel poter vivere positivamente le relazioni con l'altro e all'interno della comunità; la consapevolezza sociale e le capacità relazionali, che comprendono l'empatizzare e il connettersi con punti di vista e valori diversi dai propri, il comprendere le ragioni dell'altro, il saper rispettare le diversità nelle sue molteplici forme; infine la presa di decisione responsabile, per le conseguenze che le proprie azioni possono avere

per l'altro e per la comunità.

Nel caso del progetto attuato, sebbene l'obiettivo primario riguardasse la promozione di competenze etiche e di cittadinanza, si è osservato come i bambini coinvolti abbiano potuto esprimere e coltivare al contempo anche competenze emotive e relazionali. In primo luogo il compito di dare una definizione personale di amicizia ha permesso di attivare competenze riflessive sulle emozioni proprie e altrui all'interno delle relazioni; infatti, in vari esempi i bambini hanno esplorato emozioni e sentimenti vissuti personalmente nel ricevere amicizia, ma anche suscitati nell'altro grazie all'amicizia offerta, come si può osservare nei seguenti esempi:

“Per me l'amicizia è... anche in lontananza le amiche ci saranno sempre, quando stai passando un momento difficile le amiche sono sempre a fianco a te”.

“Senza un'amicizia saremo soli, tristi e senza felicità, per questo l'amicizia è una cosa bellissima. Ti fa stare felice”.

“Per me l'amicizia è... aiutare facendo felici”.

Il momento di condivisione delle definizioni ha promosso, anche grazie alla facilitazione del ricercatore, capacità di attenzione, di ascolto dell'altro, di apertura e rispetto verso punti di vista diversi dal proprio, di collaborazione. Tali capacità sono state ulteriormente sollecitate nel corso delle conversazioni socratiche, dove i bambini hanno mostrato, se supportati, di saper pensare insieme anche rispetto a situazioni relazionali complesse, riflettendo ad esempio sulle dinamiche in gioco quando un proprio amico inizia a fare nuove amicizie: i bambini hanno ragionato su come poter gestire la situazione, hanno esplorato il sentire che tale situazione può suscitare, come il senso di tristezza e di esclusione, e qualcuno ha anche affermato che si dovrebbe essere felici per il proprio amico, mettendo in luce nuovamente l'orientamento al bene altrui, come è possibile vedere nel seguente scambio (gli interventi dei bambini sono indicati con il codice “B” seguito da un numero, gli interventi del ricercatore sono indicati con “R”):

B1: “Che se io sono con un'amica, come ha detto E., che però poi dopo vado [...] con qualcun altro, non è che io non voglio più essere amica di quella persona”.

[...]

B2: “Alcune però, anche se vai da qualcun altro, quella può sempre restare con te!”

[...]

B3 “Anzi, il compagno dovrebbe essere anche contento che il suo amico sta facendo nuove amicizie!”

R: “Addirittura un vero amico dovrebbe essere contento perché sto facendo nuove amicizie! E invece tante volte non sono contenti...”

B4: “No sei triste perché pensi che non sei... quella persona che sta facendo l'altra amicizia [...]”

B5: “Che passa più tempo con quella che ha la nuova amicizia”

B4: “[...] praticamente sarebbe un'esclusione”.

Nello scambio di seguito riportato si può osservare un altro momento costruttivo: una bambina porta un'esperienza difficile con un'amica un po' gelosa, e un compagno dopo averla ascoltata attentamente, le dà un suggerimento per aiutarla; lo scambio tra i due suscita un'ulteriore riflessione in un'altra compagna, che riflette sull'importanza di sentirsi liberi nelle relazioni:

B3: “Io conosco una mia amica da tantissimo tempo [...] perché faccio ginnastica e fin da piccola faccio ginnastica con lei. Siamo sempre restate amiche anche quando ho smesso di fare ginnastica. Poi ora ho ricominciato, solo che è arrivata anche una mia nuova compagna

che a me sta simpatica tanto quanto la mia compagna. Io sto insieme un po' anche alla mia compagna nuova, l'altra mia compagna si ingelosisce un po'. Allora io vedo di cercare di stare un po' uguale di tempo con quell'altra, solo che per me sarebbe meglio stare con chi mi sento di stare, il tempo che voglio, restando amica di tutte e due”.

[...]

B₄: “Potresti farle diventare amiche così state tutte il tempo insieme!”

R: “C. ci ha dato un suggerimento: se diventate amiche tutte e tre...”

[...]

B₁: “Però, la bambina o il bambino si deve sentire libero”.

Particolarmente significativi rispetto alle competenze socio-emotive sono stati gli scambi riportati nella descrizione dei risultati relativi alle conversazioni circa la categoria “comprendere le ragioni dell'altro”: l'attività ha permesso ai bambini di esprimere capacità di empatizzare e interrogarsi sulle ragioni che portano a comportamenti negativi, mostrando in nuce le potenzialità del progetto anche rispetto alla prevenzione del bullismo, problematica particolarmente rilevante negli attuali contesti educativi e didattici (Nickerson, 2019).

Gli esempi riportati mostrano come possa essere particolarmente fruttuosa una maggiore esplorazione delle potenzialità di un'integrazione tra educazione alla cittadinanza ed educazione socio-emotiva, e supportano la recente tendenza in letteratura a porre più attenzione a come il SEL possa essere declinato in modo da promuovere l'equità e le competenze legate a una buona cittadinanza e vita comunitaria (Jagers, Rivas-Drake, & Borowski, 2018). È emerso ad esempio come le aree di competenze socio-emotive definite dal CASEL, precedentemente menzionate, possano essere declinate ai fini di promuovere in bambini e ragazzi la disposizione a diventare cittadini che contribuiscono positivamente a una comunità globale sempre più interconnessa e diversificata (Jagers *et al.*, 2018). In particolare, è stato recentemente introdotto il concetto di “SEL trasformativo”, che punta proprio a lavorare sulle relazioni in ambito scolastico, stimolando gli studenti a un pensiero riflessivo e critico sui temi dell'ineguaglianza e a un interesse attivo per le problematiche sociali (Jagers, 2016; Jagers *et al.*, 2018). Nel lavoro sviluppato da Jagers *et al.* (2018) si individua come ciascuna area di competenza SEL abbia la potenzialità di lavorare su tali dimensioni: nella consapevolezza di sé sono infatti compresi i valori culturali e il senso di identità collettivo; rispetto all'autogestione si può favorire un coping, individuale e collettivo, mirato all'identificazione dei problemi e all'elaborazione di soluzioni; rispetto alla consapevolezza sociale si può sollecitare il riconoscimento di aspettative culturali e razziali e la valorizzazione delle diversità all'interno dei propri gruppi di appartenenza, ma anche in altri contesti comunitari; rispetto alle abilità relazionali è possibile supportare una gestione positiva delle differenze culturali valorizzandone i punti di forza; infine, rispetto alla presa di decisioni responsabile, si possono promuovere iniziative legate a processi decisionali secondo modalità collaborative e di supporto reciproco, che incoraggino gli studenti a “fare comunità”, anche al di fuori del contesto scolastico.

Se è vero che l'educazione alla cittadinanza ha obiettivi differenti dal SEL, e che occorre prestare attenzione affinché integrare l'educazione socio-emotiva all'interno di altri curricula correlati non vada a diluire o impoverire la parte dedicata alle competenze emotive (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018), le attuali tendenze in letteratura e i risultati emersi dal progetto qui presentato offrono utili indicazioni per allestire percorsi che sappiano coniugare proficue integrazioni.

Un'ultima considerazione riguarda il fondamentale ruolo che ha svolto il ricercatore nell'implementazione del progetto al fine di promuovere e supportare un clima di accoglienza e positivo, che favorisse un'espressione libera dei bambini. Nell'affrontare i temi relativi alla cittadinanza è infatti particolarmente importante saper creare uno spazio “sicuro” (Evans & Russel, 2019), che consenta uno scambio fruttuoso anche quando ci si confronta con argomenti spinosi e punti di vista diversi dai propri. Particolare attenzione andrebbe quindi rivolta ad educatori e insegnanti che realizzano simili interventi, e che spesso non dispongono ancora di spazi di supporto e formazione adeguati (Vico, 2007; Damiani, 2021; Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013). In tal senso è illuminante la riflessione di Contini (2010), che sottolinea l'importanza di spazi formativi sia in riferimento alla preparazione accademica sia in itinere, esortando insegnanti e figure educative all'impegno pedagogico della “resistenza”: a partire dall'assunto

per cui le agenzie dominanti non perseguono obiettivi funzionali a una formazione al sentire di bambini e adolescenti, al pensiero critico e al rapporto con l'altro da sé, l'autrice incoraggia le figure educative a “sostenere nel percorso di straniamento e solitudine che può comportare l'essere ‘fuori dal gregge’ in un'età della vita in cui l'aggregarsi ad altri dà sicurezza”, e a “offrire loro la possibilità di un ‘apprendistato del conflitto’ che permetta il confronto – ‘resistente’ e ‘pacifico’ – con punti di vista divergenti” (p. 26). L'insegnante, se adeguatamente supportato, rappresenta infatti un modello prezioso per bambini e ragazzi, che possono così sperimentare, grazie alle attività che propone, al suo modo di comunicare, di agire ed interagire quotidiano con loro, tracce e indizi della resistenza che sta portando avanti: prova tangibile di una buona cittadinanza, autentica e possibile.

5. Riflessioni conclusive

I risultati emersi mostrano la ricchezza del pensiero etico dei bambini coinvolti nella ricerca: l'offerta delle attività proposte si è mostrata efficace nel favorire l'emergere di competenze dialogiche e riflessive sul valore dell'amicizia come spazio comune in cui agire eticamente, anche nei confronti di qualcuno che non è molto conosciuto, che non condivide le proprie idee o che addirittura assume comportamenti negativi. In tal senso il focus sull'amicizia si è rivelato particolarmente adatto non solo perché tema caro e familiare ai bambini, e quindi utile al loro coinvolgimento nelle attività, ma anche come prezioso spunto per esplorare la sua applicabilità al “terzo”, che rappresenta, nella filosofia di Ricoeur, la figura del cittadino.

I punti di contatto emersi in riferimento all'educazione socio-emotiva rappresentano un dato particolarmente rilevante, considerando il riconoscimento della componente emotiva e affettiva come “elemento costitutivo della formazione del carattere e della maturità personale” (Bruzzone *et al.*, 2021) e “‘matrice’ stessa del comprendere” (Cambi, 1996, p. 144), oltre alla sempre più urgente necessità di sostenere la crescita socio-emotiva fin dalla più tenera età, anche in ottica di prevenzione di problematiche di salute mentale e fisica (Blewitt, Morris, O'Connor, Ifanti, Greenwood, & Skouteris, 2021). Le potenzialità del progetto nel promuovere le competenze socio-emotive dei bambini offre quindi indicazioni utili in prospettiva futura riguardo all'apporto del SEL, e più in generale al contributo di interventi mirati alla valorizzazione della dimensione socio-emotiva, in integrazione alle attività proposte.

Va in conclusione sottolineato come i risultati qui presentati siano legati all'implementazione di due sole attività all'interno di un contesto specifico: al fine di ricavare indicazioni rigorose di efficacia e individuare elementi di miglioramento, sarà pertanto necessaria un'analisi che ne consideri l'implementazione anche in altri contesti educativi e scolastici, e che sia comprensiva di una valutazione dell'efficacia del progetto nel suo insieme. Tuttavia, i risultati finora raggiunti suggeriscono come tali attività possano essere proficue al fine di promuovere l'educazione all'etica e alla cittadinanza, e possano offrire spunti utili per educatori e insegnanti, fungendo come esempi di pratiche da integrare nel lavoro quotidiano in classe, o da adattare a seconda dei bisogni specifici del proprio contesto scolastico. In particolare, le attività proposte si prestano ad essere impiegate all'interno di diversi ambiti disciplinari, secondo la prospettiva di trasversalità indicata anche nelle linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2020). La scrittura riflessiva individuale e la conversazione socratica possono infatti rappresentare strumenti in grado di stimolare la riflessione a partire da sé e la valorizzazione della condivisione e del confronto con l'altro, e quindi con una pluralità di visioni e vissuti ugualmente rispettabili, rispetto ai più diversi contenuti disciplinari. L'insegnante avrebbe modo di approfondire un certo argomento a partire da un momento di scrittura riflessiva individuale che ingaggi i singoli alunni, chiamati a interrogare la propria esperienza in collegamento a quanto proposto, per poi incoraggiare la condivisione dei pensieri e favorire uno scambio dialogico attraverso la conversazione socratica. In questo modo è possibile sperimentare come il pensare insieme, nutrito dal riconoscimento del valore dell'altro e delle diversità, abbia il potere di far nascere idee inedite: bene comune che arricchisce l'esperienza di apprendimento di tutti. È così possibile approfondire un dato argomento in modo fortemente connesso all'esperienza personale quotidiana vissuta dai bambini, potenziando il coinvolgimento, e al contempo coltivare spazi in cui pensare insieme in modo critico, riflessivo e collaborativo. Anche se il focus del lavoro non è in tal caso quello dell'amicizia e delle virtù che la informano, di fatto gli strumenti impiegati, e soprattutto il modo in cui l'insegnante

sa declinarli all'interno delle dinamiche relazionali del contesto classe, si traducono in possibilità di fare esperienza dei valori dell'amicizia intesa in ottica di cittadinanza.

Come già accennato, per la buona riuscita delle attività sarà necessario prestare molta attenzione a favorire un clima positivo e non giudicante, sapendo anzitutto fornire ai bambini un modello di riferimento che mostri come si possa dialogare rispettando la sensibilità di ciascuno e avendo cura che la vita in classe possa tradursi in una buona esperienza comunitaria.

Data la delicatezza del ruolo di educatori e insegnanti che si ingaggino in simili progettualità, si rivela fondamentale promuovere degli spazi che garantiscano loro un'adeguata formazione (Tarozzi & Mallon, 2019; Yemini, Tibbitts, & Goren, 2019; Green, 2004), che consenta di affinare la propria sensibilità e intelligenza clinica (Cambi, 1996, p. 148), coltivando le personali competenze etiche, di cittadinanza e socio-emotive.

Riferimenti bibliografici

Aristotele (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.

Atti Parlamentari (2020). Proposta di legge "Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado" (2782). <http://documenti.camera.it/leg18/pdl/pdf/leg.18.pdl.camera.2782.18PDL0123850.pdf> (ultima consultazione 6 marzo 2023)

Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 1, 45-54. <https://doi.org/10.3280/ess1-20220a13755>

Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Blewitt, C., Morris, H., O'Connor, A., Ifanti, A., Greenwood, D., & Skouteris, H. (2021). Social and emotional learning in early childhood education and care: a public health perspective. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 45(1), 17-19. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.13058>

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558068.pdf> (ultima consultazione 6 marzo 2023)

Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Bruzzone, D., Triani, P., Dallari, M., Bottero, E., Farné, R., & Tarozzi, M. (2021). Ripartire dalla scuola. *Encyclopaideia*, 25(59), I-IV. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12368>

Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni: per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Cambi, F. (2020). Amicizia: un dialogo formativo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 117-122. <https://doi.org/10.13128/ssf-12272>
- Cambi, F. (2021). *Scuola e Cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium Edizioni.
- Cambi, F. (2023). La “paideia” nell’epoca attuale dell’incertezza. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(2), 185-189. <https://doi.org/10.36253/ssf-14992>
- CASEL, *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Castoldi, M. (2022). *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*. Roma: Carocci.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2013). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. (NESET II report). Luxembourg. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098>
- Consiglio d'Europa (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Consiglio d'Europa (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Consiglio d'Europa (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*, Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Contini, M. (2010). Etica della professionalità educante, tra “passioni tristi”, empowerment e resistenza. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), 19-41. <https://doi.org/10.14201/7130>
- Corsi, M. (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola democratica*, 12(speciale), 29-42. <https://doi.org/10.12828/100666>
- Evans, K., & Russell, W. (2019). Developing mindful citizens: a commentary on social emotional learning, mindfulness and citizenship education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 13-15. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0037>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>

- Green, L. (2004). Nurturing democratic virtues: educators' perspectives. *South African journal of education*, 24(2), 108-113. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24974> (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (Vol. 1). Torino: Einaudi. (Original work published 1913).
- Iori, V. (2009) (Ed.) *Il sapere dei sentimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education sciences & society*, 1(2).
- Iori, V., & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Jagers, R. J. (2016). Framing social and emotional learning among African American youth: Toward an integrity-based approach. *Human Development*, 59(1), 1-3. <https://doi.org/10.1159/000447005>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity & social and emotional learning: A cultural analysis. *Measuring SEL. Using Data to Inspire Practice*. Frameworks Briefs. Special Issues Series (November). <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Frameworks-Equity.pdf> (ultima consultazione 12 settembre 2023)
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- MIUR (2020). Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Allegato del Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8edo2589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=159291635306 (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Morin, E. (2000). *Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Sometti.
- Mortari, L. (2009). *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2019) (ed.). *MelArete (vol. 2). Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2023). *Fenomenologia empirica*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Mortari, L., Pizzato, F. A., Ghirotto, L., & Silva, R. (2021). Pratiche educative per la promozione del civic engagement. *Encyclopaideia*, 25(60), 9-24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11558>
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2017). The "MelArete" Project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 269-278. <https://doi.org/10.12973/eu-er.6.3.269>
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Valbusa, F. (2017). Children's Ethical Thinking: The "Melarete" Project. *TOJET: the turkish online journal of educational technology*, 529-539. <https://core.ac.uk/download/217576277.pdf> (ultima consultazione 4 settembre 2023)
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2021). *Cura e virtù. Progetto MelArete: storie per dialogare (6-10 anni)*. Milano: Vita e Pensiero.

- Mortari, L., Valbusa, F., Ubbiali, M., & Bombieri, R. (2023). The empirical phenomenological method: Theoretical foundation and research applications. *Social Sciences*, 12(7), 413. <https://doi.org/10.3390/socsci12070413>
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15-28. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>
- OCSE (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Skills Studies. Parigi: OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1
- OCSE (2018). The future of education and skills: Education 2030. E2030 Position Paper. Parigi: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OMS (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_%20Rev.2.pdf;jsessionid=70DCA95449C95F28246C90736AAD6E96?sequence=1
- OMS (2003). Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school. World Health Organization. <https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/HIV%20AIDS%20201.pdf>
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: Division for Sustainable Development Goals. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (2015). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Putnam R.D. (2001), Civic Disengagement in Contemporary America, *Government and Opposition*, 36, 2: 135-156. <https://doi.org/10.1111/1477-7053.00059>
- Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C. (2013). Educare (al)la cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 51(2), 214-224.
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti: prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopli.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.006>
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>

- Ubbiali, M. (2023). Promuovere l'impegno civico-sociale educando all'amicizia. Una ricerca educativa nella scuola. In M. Milana, P. Perillo, M. Muscarà, & F. Agrusti (Eds.), *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp. 61-97). Milano: FrancoAngeli.
- Unione Europea. (2017). Eurydice Brief Citizenship Education at School in Europe 2017. *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. <https://doi.org/10.2797/818387>
- UNESCO, UNICEF, World Bank (2022), *The state of the global education crisis: a path to recovery*, World Bank Publications, Washington DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery> (ultima consultazione 15 settembre 2023)
- Vico, G. (Ed.) (2007). *Orientamenti per educare alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

Rosi Bombieri – University of Verona (Italy)

✉ rosi.bombieri@univr.it

Ricercatrice a Tempo Determinato di tipo A in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. I suoi interessi di ricerca riguardano la dimensione emotiva e relazionale nei processi di insegnamento e apprendimento, il Social and Emotional Learning e le sue implicazioni per la formazione degli insegnanti, l'educazione all'etica e alla cittadinanza.