CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 1
Giugno 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder 11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder 15

SYMPOSIUM
Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

Luigina Mortari
Introduzione 21

Monia Andreani †
La cura degli altri è cura del vivere civile: i "piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro" 27

Micaela Castiglioni
"Mettiti nei tuoi panni": per una cura etico-politica 45

Pierluigi Ciritella
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica 61

Paola Dusi
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi?
Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento 77

Andrea Galimberti
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista 91

Valentina Guerrini
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. 109

Viviana La Rosa
Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata 131

Patrizia Manganaro
Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno 149

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di *citizenship education* 167

Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa
Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNM, a web-based digital platform 195

Elisabetta Musi
La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione 209

Cristina Palmieri
Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica 227

Isabella Pescarmona
Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen 245

Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni
La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull'intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale 265

ESSAYS – SAGGI

Margherita Cardellini
Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors 285

Morena Cuconato
Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies 301

Salvatore Lucchese
L'‘architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini" 315

Lorena Milani, Cristina Boeris
Una concezione della giustizia pedagogica 345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Rossana D'Elia
Batini F., De Carlo M.A., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Torino: Loescher, 2016 367

Stefano Oliverio
Baggio G., *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: Edizioni ETS, 2015 371

Abstracts 377

L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica.

Il ruolo della scuola

Valentina Guerrini*

Riassunto

La questione che intende affrontare questo contributo è relativa a quale modello di scuola possa funzionare nella società attuale, sempre più dominata dalla logica neoliberista del profitto e della formazione intesa come acquisizione di quelle competenze necessarie ad entrare nel mondo del lavoro. Una soluzione potrebbe essere quella di sostituire al paradigma del capitale umano, quello dello sviluppo umano (cfr. Baldacci, 2014), che considera lo sviluppo in termini di espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani (cfr. Sen, 2001; Nussbaum, 2006, 2011). Uno dei percorsi realizzabili secondo Martha Nussbaum (2006, 2011) è quello di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la capacità di pensare criticamente e di affrontare i problemi come cittadini e cittadine del mondo. Gli obiettivi dell'istruzione si allontanano così dalla logica del profitto e sono mirati a formare persone libere, con una mente critica, aperta all'ascolto e al dialogo, persone in grado di confrontarsi con le inadeguatezze e con la fragilità umane e che non hanno paura delle minoranze. Solo attraverso questo modello educativo, sarà possibile combattere gli stereotipi spesso collegati alle differenze etniche, culturali, di genere e promuovere forme di educazione alla cura verso se stessi e verso gli altri.

Parole-chiave: *accoglienza; dialogo; ascolto; empatia; responsabilità.*

1. L'educazione alla cittadinanza democratica nel XXI secolo

Il tema della cittadinanza, da alcuni anni, è al centro di una riflessione che coinvolge diversi ambiti disciplinari, da quello storico-politico, a quello giuridico, da quello filosofico a quello sociologico e pedagogico, tanto da dare avvio ad un campo di studi autonomo e interdisciplinare denominato *citizenship studies* (cfr. Isin, Nyers, 2014; Isin, Turner, 2002).

Generalmente, il termine 'cittadinanza' esprime un vincolo di appartenenza a una città o ad uno stato da parte di un individuo, essa può essere

* Università per Stranieri di Perugia (Italy).

vista come uno status del cittadino ma anche come rapporto giuridico tra il cittadino e lo stato. L'idea prevalente di cittadinanza, nelle società democratiche e liberali dell'Occidente, è fortemente concentrata sull'individuo e riduce la dimensione relazionale, ponendo profondi problemi con le differenze. É un'idea di cittadinanza caratterizzata da un'ambivalenza: da una parte è fattore di inclusione e uguaglianza, dall'altra di esclusione e di chiusura sociale, essa segna un confine tra chi ha un diritto e chi non lo ha (Luatti, 2009: 13).

Le sfide del mondo contemporaneo sono ormai a livello planetario e questo nuovo contesto ha comportato anche dei mutamenti in ambito formativo, essendo chiamata l'educazione a ripensare il senso, le finalità, le radici filosofiche e pedagogiche del proprio agire. Nello scenario attuale, contrassegnato dal carattere multiculturale dell'esperienza dei soggetti, da appartenenze multiple, da una diversa dimensione della responsabilità individuale e collettiva nei riguardi del bene comune e delle future generazioni (cfr. Cambi, 2006), appare più adeguato parlare di "cittadinanza sociale", fondata sullo stretto legame della persona alla vita comunitaria (Luatti, 2009: 14).

Nel Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo si affermava che "il fine centrale dell'educazione é la realizzazione dell'individuo come essere sociale" e si proponevano quattro obiettivi prioritari: imparare a conoscere; imparare ad essere (capacità di pensiero critico, autonomia, responsabilità); imparare a fare; imparare a vivere con gli altri (cfr. Delors, 1996).

Dieci anni dopo, nel 2006, nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, vengono indicate otto competenze chiave, tra cui quelle sociali e civiche che includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale, di mostrare tolleranza e capacità di comprendere punti di vista altrui, senso di responsabilità, comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità come il rispetto dei principi democratici. Si va sempre più affermando un'idea di cittadinanza legata ad alcuni principi etici che permettono di vivere in sintonia con gli altri, comprendendo e accettando le diversità piuttosto che l'idea di un'appartenenza nazionale.

Successivamente, nel maggio 2010, tutti gli Stati membri dell'Unione Europea, hanno adottato la Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani, che, basandosi su un concetto di cittadinanza universale, propone l'educazione globale, comprendente l'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla sostenibilità, alla pace, alla prevenzione dei conflitti e all'intercultura, perseguita attraverso modalità di apprendimento formale, informale e non formale. Come si legge nel Rapporto a cura di Eurydice, pubblicato nel 2012, la promozione della cittadinanza attiva, è diventato uno degli obiettivi princi-

pali dei sistemi educativi di tutta Europa. Per educazione alla cittadinanza, così come emerge dal rapporto, si intendono "[g]li aspetti dell'istruzione scolastica volti a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono" (Eurydice, 2012: 24).

Si tratta di un concetto ampio, che racchiude non solo l'insegnamento e l'apprendimento in classe, ma anche l'esperienza pratica acquisita durante l'attività scolastica e l'esperienza extrascolastica.

L'educazione alla cittadinanza democratica ha, alla sua base, l'idea che l'educazione, la formazione nella scuola e nella società sono un processo che pone al centro l'autonomia e la formazione di un sapere critico nella persona. Non si insegna la cittadinanza ma si pratica la cittadinanza e la partecipazione. Si tratta di aiutare i soggetti ad essere protagonisti attivi del loro processo di crescita e di apprendimento, in grado di esporre e far valere le proprie idee e questo si può imparare sin dai primi anni di scuola.

L'idea di cittadinanza è diventata così sempre più poliedrica, complessa e problematica. Cambi (2006) la descrive come un sistema formato da tre cerchi concentrici, in continua tensione tra loro e rappresentanti l'appartenenza, la democrazia e la mondialità. Oggi, più che mai, sembra valido e attuale il messaggio di Ernesto Balducci che già qualche decennio fa, ne *L'uomo planetario* (1985), aveva intuito la necessità di realizzare un umanesimo basato sulla solidarietà e sulla cooperazione tra gli uomini. Si tratta di pensare una società in cui uomini e donne sono cittadini e cittadine del mondo e fanno del dialogo, della collaborazione e della solidarietà, i loro principi guida di comportamento.

La cittadinanza come democrazia ha trovato in John Dewey il proprio interprete politico e pedagogico più chiaro e incisivo. In *Democrazia e Educazione* (1949), l'Autore sottolinea che la democrazia avanzata attuale non consiste soltanto nel governo e nell'organizzazione del potere, ma significa anche formazione continua di ogni persona, a partire dalla scuola, verso l'apertura all'altro, al dialogo, alla collaborazione, alla solidarietà, al rispetto del pluralismo e delle differenze (Cambi, 2006: 81).

Morin, recentemente, sulla scia del pensiero di Dewey, ci ricorda che la Via per l'avvenire dell'umanità (2012) sta nella sinergia tra le riforme politiche-economiche ed educative: "Ciascuna riforma può progredire solo se progrediscono anche le altre. Le vie riformatrici sono correlate, interagenti, interdipendenti" (Morin, 2012: 25).

Mettere tutti in condizione di vivere una cittadinanza attiva e democratica significa sia "mondializzare che de-mondializzare", ossia localizzare e rilocalizzare, attenzione al globale e al locale, i problemi planetari divengono parte della riflessione e del dibattito a livello locale (Morin, 2012: 55).

La chiave di svolta per realizzare il nuovo *ethos* e la nuova politica, che sono alla base della cittadinanza democratica, appare essere quella basata sul rispetto dei diritti umani, sempre e ovunque, sull'esercizio della solidarietà, come principio etico e politico, sull'incremento della laicità, che significa tolleranza, accordo e dialogo (Cambi, 2006: 82).

I principi correlati al significato di cittadinanza democratica sono legati al rispetto per sé stessi, per gli altri e per l'ambiente, alla capacità di porsi in ascolto e accettazione dell'altro e richiamano inevitabilmente al concetto di cura ed a tutte le implicazioni connesse alla cura nella relazione educativa.

Il concetto di cura in quanto oggetto di riflessione pedagogica appare come categoria assai recente nella storia dell'educazione sebbene, in realtà, la Cura è presente da sempre in questo ambito da quando, in Grecia, ai tempi di Platone e Socrate alcuni filosofi iniziarono ad occuparsi dell'umanità e dell'educazione (cfr. Boffo, 2016) e del rapporto tra *paideia* e formazione dell'uomo (cfr. Cambi, 2010).

Tra le evidenze essenziali della vita umana, una è proprio il fenomeno della cura (cfr. Mortari, 2017), poiché senza cura l'esistenza non potrebbe fiorire. La cura è un aspetto universale della vita umana poiché ogni essere umano è sempre dipendente-da (cfr. Mortari, 2006). Ogni persona infatti vorrebbe essere oggetto di cura e se, ognuno si prendesse maggiormente cura degli altri, il mondo sarebbe un luogo migliore (cfr. Noddings, 2002). Secondo Heidegger la cura è "struttura dell'esserci" (Heidegger, 1976) ed è dimensione ontologica essenziale dell'essere umano, infatti per tutta la durata della sua esistenza, l'essere umano deve occuparsi di sé, degli altri e delle cose. Questi ultimi tre aspetti rappresentano le tre dimensioni essenziali attraverso cui si dispiega la cura, le quali sono strettamente interconnesse e interdipendenti, si implicano a vicenda e sono, o dovrebbero essere, sempre presenti nei processi formativi di cui sono fondamento e presupposto (cfr. Boffo, 2006). Il docente che si appresta a prendersi cura degli studenti e a trasmettere "il senso di cura", non può non avere cura di sé stesso, degli altri del mondo. La cura di sé risponde al noto motto socratico "conosci te stesso", questo significa avere cura della propria interiorità, occupandosi del proprio corpo e della propria anima, innanzitutto attraverso la riflessione e la consapevolezza di ciò che facciamo e di ciò che ci succede.

"La cura di sé è un protendersi verso noi stessi, verso il nostro mondo interiore, è autoriflessione e ricerca di una direzione, di un senso, ma soprattutto di noi stessi" (Fadda, 2006: 29).

La cura verso l'altro è la cura per eccellenza in ambito pedagogico che implica una relazione, l'offrirsi all'altro, l'accoglienza affiancata dal senso di responsabilità. Infatti, la cura consiste in una pratica relazionale che implica un rapporto tra persone e che quindi richiede un pensiero e un'azione interrelati verso una specifica finalità che è quella di aiutare l'altro a divenire ciò che può essere e non ciò che si vorrebbe che fosse.

Infine, la dimensione più allargata, quella della cura del mondo nel senso più ampio del termine, inteso come l'ambiente naturale e sociale in cui siamo inseriti, sia vicino che lontano. Prendersi cura non significa solo occuparci di qualcuno molto vicino che ci sta particolarmente a cuore ma è anche occuparsi del pianeta in cui ci troviamo a vivere. A questo proposito appare particolarmente significativa la definizione di cura data da Joan Tronto: "La cura è qualsiasi cosa noi facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro mondo così che possiamo vivere in esso nel miglior modo

possibile" (2006: 118). L'Autrice propone una lettura decisamente innovativa del concetto di cura, non più relegata all'ambito familiare-privato, bensì essa assume una connotazione politico-sociale. In particolare, Tronto critica l'aver relegato la cura al genere femminile e questo ha legittimato una divisione sociale del lavoro in base al sesso. Ancora oggi, continuano ad essere le donne e gli appartenenti alle minoranze etniche a svolgere la maggior parte del lavoro di cura che risulta scarsamente remunerato. In realtà, l'interdipendenza e il bisogno di cura sono elementi costitutivi e pervasivi dell'esperienza umana, ma occupano una posizione marginale nella discussione pubblica e politica. Secondo Tronto questa situazione dovrebbe mutare radicalmente e l'etica della cura dovrebbe essere estesa alla sfera politica entro una cornice liberale, pluralista e democratica (2006: 14).

2. Scuola e cura di sé, degli altri, del mondo

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (Miur, 2012), vi sono due parti, *Per una nuova cittadinanza* e *Per un nuovo umanesimo*, dalle quali emerge, in modo particolare, l'idea di che cosa si possa intendere per l'educazione alla cittadinanza oggi e di come sia indispensabile un'educazione alla cura, sebbene questo termine non compaia specificatamente nel documento.

Le Indicazioni sottolineano la necessità da parte della scuola, di

> Insegnare a vivere e convivere, coltivare le relazioni scuola-famiglia, promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare ad essere" […]. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimolano in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme (*Ibid.*: 6).

Da questo riferimento normativo, traspare l'importanza delle relazioni nel processo formativo, sia tra scuola e famiglia sia all'interno del gruppo classe e tra docente e discenti. Inoltre, è sottolineata l'importanza del diventare persona che significa anche sentirsi parte di una comunità, dove la scuola gioca un ruolo fondamentale, oltre a quello di promuovere l'apprendimento.

Negli ultimi riferimenti legislativi della scuola italiana, anche la Legge 107/2015, nel comma 7, indica come obiettivi prioritari:

> Lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; sviluppo di com-

> portamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali.

È evidente una valorizzazione delle competenze trasversali legate al rispetto e alla solidarietà per gli altri e alla cura di ciò che è comune. Il modello educativo attuale, basato sull'efficienza e sui risultati di apprendimento quantificabili e misurabili, oggi non basta più e non è più idoneo a formare cittadini e cittadine in grado di vivere nel XXI secolo. Come scrive Tarozzi (2005a), oggi c'è la necessità di uscire da un sistema razionalistico imposto dal liberalismo all'etica e anche ai processi educativi, occorre invece valorizzare ciò che la ragione liberale ha sacrificato e quindi: le passioni, la compassione, la ragione poetica, l'altruismo, il sapersi prendere a cuore gli altri.

Anche la scuola ed i suoi saperi, si sono incentrati intorno alla ragione, la dimensione passionale è ovunque marginalizzata così come la dimensione della corporeità (cfr. Balduzzi, 2002). La passione viene confinata esclusivamente alla sfera privata, o come fonte di creatività artistica o stimolo ai consumi. Come scrive Elena Pulcini, è nella seconda modernità che *l'homo democraticus* perde la passione per l'altro, mentre prima era un rivale e antagonista, di qui la perdita di passioni e interesse verso il legame sociale, disaffezione verso la sfera pubblica (cfr. Pulcini, 2011). Un'educazione politica richiede di recuperare queste dimensioni e di ricollocarle al centro dei processi educativi, assegnando ai sentimenti e alla loro educazione, una posizione importante nei processi di formazione (cfr. Contini, 1992). Dare spazio ai sentimenti nei processi educativi si connota come un'educazione politica per almeno due motivi: rafforza l'identità personale e rivela le reti di appartenenza comunitaria, poi ci abilita e ci esercita sempre più alla capacità di costruire significati e attribuirne alle cose del mondo, ci apre al vissuto degli altri che si svelano attraverso queste abilità (cfr. Tarozzi, 2005a). I sentimenti dovrebbero trovare spazio nei processi educativi per riattivare competenze e abilità tipicamente umane poste in subordine da una scuola eccessivamente razionalistica, consentendo così di accedere con maggiore partecipazione emotiva a quelle discipline che hanno a che fare con la produzione artistica. Occorre recuperare le capacità poetiche, narrative e valorizzare la dimensione dell'esperienza estetica come spazio di scambio e comunicazione tra soggetti. Coltivare le capacità narrative, significa abituare e riconoscere l'altro da sé, poiché, le identità culturali sono narrazioni simboliche, che come tali, sono descrivibili attraverso racconti (cfr. *Ibidem*) e le narrazioni sono ciò che ci porta emotivamente verso l'altro secondo un pensare che Mortari ha definito "emotivamente denso" (Mortari, 2002).

Nello scenario attuale, sempre più dominato dalla logica neoliberista del profitto e della formazione intesa come acquisizione di quelle competenze necessarie ad entrare nel mondo del lavoro, l'alternativa possibile, come indica Baldacci (2014), sta nel sostituire al paradigma del capitale

umano, quello dello sviluppo umano che considera lo sviluppo in termini di espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani (cfr. Nussbaum, 2011, 2012; Sen, 2001). Secondo tale prospettiva, lo sviluppo di un paese non può essere ridotto alla crescita del Pil o dei redditi individuali bensì, esso deve essere visto in termini di espansione delle libertà concretamente realizzabili degli esseri umani. Le libertà sono considerate come reali possibilità di scelta e di realizzazione degli individui.

Per formare individui in grado di vivere la cittadinanza in modo attivo, occorre facilitare il raggiungimento di quelle competenze che gli permettano di partecipare attivamente al processo democratico, contribuendo con l'elaborazione di ipotesi e proposte. Per assolvere a questi compiti, il cittadino o la cittadina devono possedere competenze di varia natura (da quelle logico linguistiche a quelle storiche a quelle scientifiche…) nonché adeguate possibilità di vita, ossia devono avere la disponibilità delle risorse ed effettivi diritti di accesso. Conseguentemente, la formazione del cittadino, è un processo permanente che non può esaurirsi con gli anni della formazione scolastica di base; piuttosto, sta a quest'ultima, fornire quelle strumentalità che permettono alle persone di continuare ad accedere alla formazione, di essere in grado di gestire il proprio processo di apprendimento in una prospettiva *lifelong learning*. La scuola appare lo spazio più adeguato per sviluppare il pensiero riflessivo che ci permette di ri-pensare criticamente sulle nostre azioni, decentrarsi ed eventualmente modificare stili di pensiero e condotte di azione. La formazione dell'uomo sociale, come soggetto attivo ed autonomo, comprende una formazione sia di tipo tecnologico-scientifico sia di tipo storico-umanistico, in un percorso che evidenzi l'interdisciplinarietà e l'interconnessione dei saperi (cfr. Morin, 2000, 2012, 2014) attraverso metodologie attive che permettano di trasformare le conoscenze in competenze. Il *cooperative learning*, la didattica laboratoriale e la *peer education* appaiono valide strategie per stimolare tutti e tutte, per imparare a collaborare, a prendere alla parola, all'ascolto e al rispetto reciproco, a saper difendere le proprie idee ma anche a modificare i propri punti di vista per ri-apprendere continuamente nuove forme di pensiero.

L'attuale sistema educativo trascura la cura e tende a formare soggetti competenti in rispondenza alla richiesta di un mercato del lavoro sempre più basato su logiche utilitaristiche ed economicistiche. Il nostro attuale sistema di istruzione appare molto impegnato a valutare le competenze in uscita degli studenti in termini di competenze di lettura, competenze scientifiche, competenze digitali (INVALSI, OCSE; PISA; PIRLS…) anziché preoccuparsi di competenze più difficili "da misurare" come la capacità di ascoltare sugli altri, di empatia, di conoscenza di sé…. Questo avviene a partire dalla famiglia che si preoccupa di garantire ai figli esperienza formative che permettano di esibire il più precocemente possibile un variegato ventaglio di competenze, conoscenze disciplinari e settoriali, soprattutto in alcuni settori considerati oggi particolarmente importanti (cfr. Mortari, 2002).

Uno dei percorsi realizzabili secondo Martha Nussbaum (2006, 2011) è quello di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la capacità di pensare criticamente e di affrontare i problemi come "cittadini e cittadine del mondo".

Le democrazie, secondo Nussbaum, hanno bisogno di grandi risorse di intelligenza e di creatività ma oggi sono esposte ad alcuni seri rischi come la scarsa capacità di ragionamento, il provincialismo, la fretta, l'inerzia e l'egoismo. La soluzione, secondo l'Autrice, appare essere la rivalorizzazione delle lettere e delle arti che abituano al pensiero critico, alla riflessività, aiutano a vincere la paura e il sospetto a favore del confronto simpatetico e improntato alla ragione (cfr. Nussbaum, 2011).

Per combattere problemi attuali come la violenza di genere, il bullismo, l'indifferenza verso gli altri e l'incuria verso l'ambiente occorre ripensare radicalmente il senso e la direzione dell'azione formativa, lasciando maggiore spazio a pratiche poco attuali rispetto alla logica contabile e competitiva dominante, nonché promuovere un senso di responsabilità, implicito nel concetto di aver cura (cfr. Palmieri, 2000).

L'atto formativo è in sé un atto di cura e prima di pensare a come educare le giovani generazioni alla cura, è importante che gli insegnanti *in primis*, abbiano cura di se stessi e degli altri.

C'è una questione di primarietà della cura a cui nessun educatore può sottrarsi e questa consiste nell'individuazione delle ragioni ontologiche della cura:

> Quando Hannah Arendt […] distingue le varie forme dell'attività umana parla del "lavoro" come di quel fare che è un agire continuo, senza soste, per soddisfare i bisogni primari. La cura può essere definita il lavoro del vivere e dell'esistere, perché quel mancare d'essere che rende necessaria la cura mai trova una soluzione. Mai è dato un momento in cui guadagniamo una condizione di sovranità sull'essere, mai giungiamo veramente a possedere la nostra condizione. Proprio perché la debolezza dell'esserci, in quanto mancante d'essere, è costituiva della condizione umana, il lavoro di cura non può non accompagnare la vita intera. Il lavoro della cura non lascia respiro, non consente soste; è un lavoro che riempie ogni attimo del tempo (Mortari, 2015: 12-13).

Il lavoro di cura, nel corso del tempo, si è connotato come attività da relegare all'intimo e al privato ma a rompere questo stereotipo, sono di supporto le teorie di Martha Nussbaum e Joan Tronto. La Nussbaum, nel sostenere l'irrinunciabilità della cura nell'esperienza umana, ritiene che su di essa venga rifondata ogni teoria etica e della cittadinanza. Un'autentica teoria della giustizia dovrebbe considerare i bisogni di dare e ricevere cura, e quindi dovrebbe prendere in considerazione l'onere che grava sulle persone impegnate nei lavori di cura (2002). Mentre secondo la teoria di Joan Tronto, la cura assume un vero significato politico e sociale. L'attuale visione distorta del lavoro di cura, attribuito quasi esclusivamente al genere femminile, è all'o-

rigine di disuguaglianze nella distribuzione del potere e dei privilegi, mentre, una società democratica, che voglia trattare ogni persona con uguale considerazione e rispetto, dovrebbe porre un'etica della cura al centro della teoria e della pratica politica. Secondo la filosofa, infatti, la cura è concepita in termini così particolaristici e locali che, può risultare assai difficile comprenderne i confini politici e morali. Invece l'ambito della cura è molto vasto e per essere più facilmente compreso, Tronto e Fisher individuano quattro fasi nella cura, analiticamente distinte ma interconnesse (cfr. Tronto, 2006).

La prima fase è quella dell'attenzione e "dell'interessamento a", essa implica la percezione di un bisogno e la consapevolezza che la cura è necessaria per soddisfarlo e questo è possibile decentrandoci da noi stessi per andare incontro all'altro e ascoltarlo. Per le/gli insegnanti, quindi, è molto importante essere attente/i a saper cogliere tutti i diversi segnali, verbali e non che gli studenti possono mandare e predisporre situazioni che permettono ai bambini e alle bambine di osservarsi, ascoltare e comunicare tra di loro. Poi vi è la fase della responsabilità, del "prendersi cura di", che consiste nella possibilità di agire per andare incontro all'altro. Per i docenti significa essere positivi e fiduciosi che qualcosa può essere sempre fatto nel processo educativo e non rassegnarsi in situazioni apparentemente senza possibilità di miglioramento. La terza fase è rappresentata proprio dal prestare cura, che implica l'entrare in diretto contatto con il/i destinatario/i, impiegare parte del proprio tempo per fare qualcosa per l'altro. Nella relazione educativa, implica dimostrarsi concretamente pronti a fare qualcosa, da parte dei docenti, una volta percepiti i bisogni di cura.

La quarta fase consiste nel riconoscimento della cura, ossia nella consapevolezza degli effetti della cura sul destinatario.

Ogni professione educativa è una professione di cura, e chi svolge una professione educativa deve dimostrare cura verso sé stesso, verso gli altri, verso il mondo. La cura ha alcuni tratti specifici che appaiono indispensabili nella professionalità docente come: la pratica del rispetto e della reciprocità, essere in relazione con qualcuno, la comunicazione autentica, l'empatia (cfr. Boffo, 2006). Come scrive Boffo (2012), educazione, istruzione e cura sono tre concetti inseparabili e interconnessi, ogni insegnante o educatore è un soggetto che per veicolare cura deve conoscere che cosa sia la cura e praticarla. Il primo livello della cura di sé è la conoscenza di sé, poi fondamentali sono le competenze relazionali, il linguaggio verbale e non verbale ed è il modo in cui l'insegnante si pone e si relaziona alla classe che determina la qualità della relazione all'interno della classe. Il rapporto tra docente e studente è denso di vissuti emotivi, in questo la cura di sé del docente permette di avere maggiore consapevolezza dei propri e altrui vissuti emotivi.

L'ascolto, se veramente profondo e autentico, inteso secondo il modello di Rogers, rappresenta la modalità più efficace per entrare in sintonia con l'altro e dimostrare il proprio interesse e la propria cura verso l'altro e da questo deriva l'empatia, fondamentale per il docente per orientare la propria progettazione, sapersi relazionare alla classe ed essere un valido punto di riferimento (cfr. Bollea, 2006).

Le strategie didattiche da utilizzare per dimostrare cura ed educare alla cura, saranno tanto più efficaci quanto più metteranno gli allievi in condizione di vivere alcune situazioni come: riflettere, ascoltare l'altro, collaborare, aiutare, cooperare per raggiungere un obiettivo comune, impegnarsi in attività in difesa dell'ambiente e di categorie sociali svantaggiate. Quindi, a scuola, sarà opportuno utilizzare una varietà di metodologie attive che permettano il coinvolgimento di tutti come l'apprendimento cooperativo, l'educazione tra pari, il dialogo socratico, il brainstorming, la *Phylosophy for children*. Un insegnamento "rigenerato" della filosofia, potrebbe, sin dall'infanzia, insegnare agli alunni a sapersi distanziare, a sapersi oggettivare, a sapersi accettare, saper meditare e riflettere (Morin, 2014: 27).

> La filosofia deve ridiventare socratica, cioè suscitare continuamente dialogo e dibattito, deve ridiventare aristotelica, cioè mettere in ciclo le conoscenze acquisite e le ignoranze scoperte dal nostro tempo. Deve ridivenire platonica, cioè interrogarsi sulle apparenze della realtà. Deve ridivenire presocratica e lucreziana, reinterrogando il mondo alla luce e all'oscurità della cosmologia moderna (*Ibidem*).

Per facilitare lo sviluppo di democrazie, è necessario educare i giovani a coltivare capacità che sostengano ideali di crescita umana e non solo economica. Il pensiero di Nussbaum si fonda sull'"approccio alle capacità" come modello che dovrebbe essere inglobato dai sistemi di istruzione di ogni paese democratico. Tra le capacità più importanti ricordiamo: la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere i localismi e affrontare i problemi mondiali come cittadini del mondo, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro (cfr. Nussbaum, 2010). Nussbaum sottolinea la necessità di riportare al centro dell'attenzione la cura della capacità di fare scuola e di farla bene per adempiere al fine che le è proprio e che ha sempre rivestito per tutto l'arco della sua lunga storia. La scuola e gli insegnanti hanno il compito di formare i cittadini (Boffo, 2012: 135).

La scuola ha il compito di coltivare la crescita di entrambe le sfere: quella riflessiva e quella dell'emozione che porta al riconoscimento dell'altro e che non sono affatto in contrapposizione tra loro (cfr. Morin, 2000, 2012). La cura della scuola e di ogni altro contesto educativo sta nel formare cittadini e cittadine per lo sviluppo di democrazie dove l'uguaglianza e la diffusione della capacità siano i marcatori della cura sociale e non solo del benessere individuale. Tramite le discipline e la relazione educativa con gli insegnati la scuola dovrebbe:

> Sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori. Insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna, insegnare ai bambini di non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà, a

> vedere tutto ciò come occasione di reciprocità e cooperazione. Sviluppare le capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani. Contrastare la tendenza a ritirarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate ritenendole "inferiori" e "contaminanti" […]. Incoraggiare la responsabilità trattando ciascun bambino come un essere affidabile. Promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità di coraggio richiesti per far sentire una voce (Nussbaum, 2011: 28-30).

3. La formazione delle insegnanti della scuola primaria

L'attenzione alla cura di sé nella professionalità docente non appare così esplicitamente diffusa, anche se alcuni autori e alcune autrici hanno ampiamente trattato e fortemente sostenuto la necessità di questo aspetto nella formazione docente (cfr. Boffo, 2006, 2013; Cambi, 2010; Mortari, 2002, 2006) piuttosto, la letteratura sulla formazione degli insegnanti evidenzia l'importanza delle competenze didattico-organizzative e comunicativo-relazionali (cfr. Catarsi, 2008; Calvani, 2011; Franceschini *et al.,* 2016).

La cura dell'insegnante, è agita a partire dalle relazioni che vengono vissute in classe che trovano le proprie radici nelle storie personali dei singoli soggetti (Boffo, 2014: 67). Boffo sottolinea l'aspetto neurobiologico, per cui il nostro cervello si attiva secondo un modello relazionale, come se avessimo una sorta di predisposizione implicita a stringere rapporti con gli altri, tale concezione è supportata da recenti e affermate ricerche neuroscientifiche (cfr. Ammanniti, 2008; Damasio, 1995; Rizzolatti, 2006; Siegel, 1999).

> La cura di sé del docente attivata attraverso una comprensione profonda dei meccanismi neurobiologici, costituisce un settore nevralgico e strategico per la formazione iniziale e in servizio dei docenti, sia per una coerente conoscenza di sé, sia per una approfondita conoscenza dell'altro, rappresentato dalla classe e dagli allievi (Boffo, 2014: 67).

Tale concezione risulta assai innovativa nel panorama italiano della formazione dei docenti poiché non si tratta di apprendere metodologie e tecniche comunicativo-relazionali o didattiche ma di lasciare spazio alla costruzione di una disposizione psichica e umana assai difficile da "misurare e valutare", quale la conoscenza e la cura di sé.

La formazione delle insegnanti risulta un momento fondamentale per formare i docenti ad un atteggiamento di cura verso la classe e ed educare i/le giovani a forme di cura verso sé stessi e verso gli altri.

Innanzitutto, nella formazione docente, è opportuno considerare l'influenza della propria esperienza scolastica nella costruzione del sé professionale. Immagini e ricordi di insegnanti considerate figure di riferimento positive o al contrario esempi negativi, continuano ad influenzare anche se non in modo consapevole l'essere docenti. Saper ricordare e sapersi inter-

rogare sulla propria memoria è una dimensione dell'apprendimento di sé direttamente connessa con la capacità di sentire i propri stati emozionali. Ripercorrendo con il pensiero e con i ricordi la propria storia personale è possibile dare un senso e un significato ad eventi che suscitano emozioni apparentemente difficili da spiegare. La narrazione, il ricostruire una storia serve a dare ordine e significato alla nostra esperienza (cfr. Bruner, 1997), inoltre ricordare e ripercorre fatti e venti permette di rivivere emotivamente momenti piacevoli o quelli difficili e dolorosi, creando quindi una continua connessione tra sfera cognitiva e emotiva.

Per questo motivo, è sempre molto importante, nella fase di formazione iniziale dei docenti, lavorare sulle loro storie, sui ricordi della scuola e degli insegnanti, cercando di rendere esplicite le motivazioni che li hanno spinti a intraprendere questo percorso.

La complessità attuale del ruolo dell'insegnante, considerato un professionista dell'educazione e della formazione (cfr Riva, 2008), con il compito di insegnare ai/alle giovani ad apprendere per tutto l'arco della vita e di educare al rispetto per l'altro (Miur, 2012), richiede una formazione iniziale mirata, in cui si alternino costantemente teoria e pratica, per connettere i saperi alla pratica educativa e per abituarsi a riflettere prima, durante e dopo il lavoro in classe.

La cura del sé docente, significa la cura della conoscenza di sé e della consapevolezza di sé. Al centro di questa cura c'è la comprensione delle emozioni che giocano un ruolo fondamentale nel funzionamento di una persona (Boffo, 2014: 71). Nel lavoro quotidiano in classe, tante, diverse e contradditorie sono le emozioni che provano i docenti così come i ragazzi e le ragazze e uno degli obiettivi del lavoro dell'insegnante è anche quello di educare a riconoscere e saper gestire le emozioni, quindi occorre che il docente stesso si sappia porre come modello autorevole in grado di saper gestire il proprio mondo interiore, a seconda delle diverse situazioni. Infatti, i bambini, imparano ad ascoltare e manifestare le proprie emozioni proprio osservando e imitando gli adulti. Il ruolo dell'insegnante non è solo quello di facilitare gli allievi nell'apprendimento occupandosi della sfera cognitiva, piuttosto deve imparare a guidare e condurre emozione e cognizione, poiché sono due dimensioni costantemente presenti e profondamente interconnesse nella nostra mente (cfr. Contini, 1992).

Da parte degli studenti, sentirsi ascoltati e capiti, ha un'importanza fondamentale per poter instaurare delle buone relazioni con i docenti. L'empatia, indispensabile nelle professioni educative, diviene così una prerogativa essenziale nella professionalità docente. Da parte di un insegnante, riuscire a trasmettere empatia alla classe, è uno dei metodi più efficaci per educare gli studenti allo stesso comportamento. Per fare questo, è necessario saper osservare tutti gli allievi e sapersi accorgere dei loro stati d'animo, poi segue un atto cognitivo, la consapevolezza del sentire dell'altro attraverso l'attivazione della memoria autobiografica (cfr. Stein, 1984). Infine, il terzo messaggio, ossia l'azione empatica vera e propria che ci permette di avvicinarci all'altro per dimostrare di avere compreso il suo stato d'animo.

L'empatia, si configura come il perno attorno al quale ruotano altre abilità come la collaborazione, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di organizzare, suddividere ruoli e assumersi le proprie responsabilità. La scuola ha anche il compito di sviluppare queste competenze attraverso le varie discipline e l'esempio degli insegnanti attraverso le loro relazioni con la classe e con i colleghi. Attualmente, nella formazione iniziale degli insegnanti, attraverso il corso di laurea quinquennale, che prevede molte ore di attività laboratoriali e di tirocinio, diviene più facile trovare spazi e tempi per progettare attività in cui studenti e studentesse possano sperimentare queste modalità di essere e di lavorare.

L'esperienza di formazione realizzata con un gruppo di venticinque studentesse del terzo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Firenze, è stata mirata innanzitutto a scoprire che cosa esse intendessero con 'cittadinanza democratica' e le loro esperienze scolastiche su questo tema, nonché la loro attuale percezione del concetto di cura nel settore educativo Nella parte pratico-operativa invece, le studentesse lavorando a piccoli gruppi di quattro-cinque, durante le ore di tirocinio indiretto effettuate all'Università, sono state sollecitate a progettare delle attività da proporre poi a scuola durante il tirocinio diretto, mirate ad educare alla cittadinanza democratica e alla cura nella scuola primaria.

Le risposte sono state raccolte attraverso un questionario a domande aperte in cui le prime erano rivolte proprio a scoprire i ricordi della scuola e delle insegnanti e le motivazioni che hanno spinto loro ad intraprendere questo percorso formativo. Mentre nella seconda parte i quesiti erano mirati a scoprire la loro percezione dell'educazione alla cittadinanza democratica e alla cura da parte della scuola.

Nella maggior parte di loro la scelta di intraprendere questo percorso è dovuta proprio al desiderio di insegnare, di svolgere una professione educativa; per qualcuna è stato l'effetto di emulazione di figure familiari. Per molte di loro, la figura positiva di un insegnante ha inciso nella scelta di intraprendere questa professione, mentre per qualcun'altra è stata proprio l'esperienza negativa con alcuni docenti a far scattare loro la voglia di proporre modelli educativi diversi.

> Ricordo ancor molto bene l'insegnante di italiano della scuola elementare. Era una donna straordinaria, ci faceva lavorare molto e pretendeva molto, ma nello stesso tempo era molto dolce, sembrava capire sempre i nostri bisogni e le nostre difficoltà e sapeva come rapportarsi con ciascuno di noi. Mi ricordo che già da bambina la ammiravo e avrei voluto assomigliarle da grande. Poi quando ho scelto di iniziare questo corso di studio per fare l'insegnante non ho pensato proprio a lei, ma adesso che ci sto riflettendo credo proprio che in questa scelta, la mia ex insegnante abbia avuto una certa influenza (Sara, 26 anni).
>
> Il ricordo più bello della scuola è un professore di fisica alle scuole superiori, aveva un metodo fantastico per insegnare, ci incoraggiava a riflettere, riu-

> sciva a trovare sempre un legame tra ciò che studiavamo e la vita reale, ci stimolava a studiare. Insomma, io credo di aver deciso di fare l'insegnante anche grazie a figure così positive (Nicoletta, 23 anni).
> Se penso ai miei ricordi di scuola e alla motivazione per cui ho scelto di diventare un insegnante è proprio per offrire agli studenti modelli di riferimento migliori rispetto a quelli che qualche volta ci vengono proposti. Non dico di aver trovato tutti insegnanti negativi, però purtroppo, ricordo maggiormente una figura negativa e sono sicura che è stato proprio questo a farmi scattare la scintilla di fare l'insegnante, appunto per essere un insegnante migliore (Cristina, 24 anni).

Attraverso il questionario è stato chiesto alle studentesse di spiegare il significato di cittadinanza democratica. In una parte consistente di risposte (circa dodici-tredici), esso coincide con il godimento di certi diritti e doveri, tra cui il diritto al voto, rispettare i diritti degli altri e per qualcuno, il diritto di cittadinanza è preceduto da un lungo iter burocratico. Mentre per circa l'altra metà delle studentesse, il concetto di cittadinanza democratica, va oltre il semplice godimento di diritti e assolvimento di doveri ma implica delle competenze relazionali che permettano di vivere nel dialogo e nell'accettazione reciproca con gli altri:

> Cittadinanza democratica secondo me significa educare al dialogo, alla discussione, al confronto, allo scambio di opinioni, all'ascolto dell'altro e assumere un comportamento interculturale (Roberta, 23 anni).
> Il concetto di cittadinanza democratica allude al fatto di dare potere al popolo in merito alla capacità di creare una relazione, uno scambio, un dialogo, un confronto positivo con l'altro. I cittadini devono essere in grado di sviluppare una cittadinanza universale, pertanto aprirsi e accettare l'altro con le sue difficoltà, le sue potenzialità, le sue diversità culturali ed anche fisiche. Tutto questo per cercare di raggiungere l'obiettivo di essere uguali sotto il profilo dei diritti pur mantenendo e rispettando ognuno la propria diversità in quanto frutto di bellezza e ricchezza (Elena, 22 anni).

Poi è stato chiesto loro di suggerire come la scuola potrebbe educare a forme di cittadinanza democratica, ma la maggior parte delle risposte pur concordando sul fatto che la scuola debba occuparsi di cittadinanza democratica, non sono state in grado di offrire esempi concreti.

Tra le risposte più interessanti abbiamo:

> La scuola dovrebbe dare più spazio agli studenti nelle scelte e nelle decisioni. É proprio dalla scuola che comincia l'educazione alle scelte individuali, condivise e ai processi decisionali. Troppo spesso i ragazzi sono passivi di fronte a decisioni prese da insegnanti e dirigenti scolastici. Penso che l'insegnante oltre a dover finire il programma scolastico, debba guidare e indirizzare i bambini verso un pensiero critico, verso il rispetto della diversità e dell'altro, verso la cittadinanza democratica (Sonia, 23 anni).

> La scuola potrebbe educare alla cittadinanza democratica in vario modo, un primo passo potrebbe essere una sorta di rivoluzione interna in cui grande potere decisionale viene dato ad un organo interno, una sorta di parlamento, in cui la popolazione studentesca sia rappresentata da un gruppo di allievi che possano, insieme ad insegnanti e dirigenza scolastica avere un ruolo decisivo. Fondamentale è entrare in una logica propria della democrazia, per la quale tutti possono decidere per se stessi e per il bene della comunità, in armonia e libertà. Libertà non significa eliminare le regole, significa dar vita anche a regolamenti e libertà che siano condivise e che permettano un pieno sviluppo sociale, intellettuale, morale e civile (Alessia, 24 anni).

Quindi, secondo queste future insegnanti, c'è bisogno di maggior partecipazione attiva degli studenti alla vita comunitaria e sociale della scuola, affinché si sentano protagonisti nella loro realtà. Emerge l'idea deweyana di scuola (cfr. Dewey, 1949), non solo come preparazione alla società ma come società stessa. Il modello di scuola intesa come comunità, come luogo in cui si impara ad essere cittadini responsabili, appare attuale e valido ancora oggi, in una realtà caratterizzata dalla diffusione dell'atteggiamento individualista, narcisista e consumista.

Spesso, oggi manca proprio l'idea dell'importanza del contributo di ognuno per il benessere collettivo, anche in famiglia, i ragazzi non sono abituati a contribuire alla cura della casa e al benessere familiare. Avere invece un ruolo attivo in famiglia e a scuola, significherebbe abituarsi a rispettare gli altri e l'ambiente, mettere a disposizione le proprie risorse e usufruire di quelle altrui, creare relazioni e saper condividere un percorso con gli altri.

Pochissime di loro (6) ricordano di aver partecipato a progetti, attività volte a educare al rispetto verso gli altri e l'ambiente, tra queste, le più diffuse sono appunto quelle rivolte alla difesa dell'ambiente, allo sviluppo sostenibile, alla raccolta differenziata.

Similmente, quasi tutte affermano di aver trattato poco e in modo superficiale il tema della Costituzione italiana durante gli anni della scuola superiore.

Riguardo al concetto di cura, soprattutto in ambito educativo, ciò che emerge maggiormente è un senso di accoglienza e empatia verso l'altro.

> Prendersi cura vuol dire indirizzare e guidare il/la ragazzo/a verso la consapevolezza dell'importanza delle proprie scelte, verso l'autonomia, il pensiero critico. Prendersi cura vuol dire cercare di tirar fuori le potenzialità del/la ragazzo /a e scoprire il modo giusto per fargli esprimere le sue capacità, motivandolo e coltivando la propria autonomia (Beatrice, 23 anni).
>
> Per cura intendo porre i bisogni dell'altro su un piano uguale ai nostri bisogni: penso che prendersi cura sia un vero atto di altruismo, in quanto ci mette in condizioni di uguaglianza e parità con l'altro ed inoltre questo tipo di relazione ci induce a mettere da parte i nostri bisogni, i nostri pregiudizi e i nostri stereotipi mentali per dedicarci completamente all'altro e questo è molto più diffuso nelle donne rispetto agli uomini (Roberta, 23 anni).

Mentre queste due testimonianze percepiscono nella cura un significato di disponibilità, di apertura, accoglienza e di dedizione all'altro, in altre risposte traspare l'importanza della cura verso sé stessi come dimensione fondante della cura stessa.

> Con il termine cura ci si riferisce a quel processo che trova la sua massima espressione in campo educativo. Cura abbraccia tante dimensioni ma in quella educativa si esplicita e si definisce nel miglior modo possibile. Cura è innanzitutto cura di sé stessi, come riflessione, analisi e dialogo con noi stessi. Solo conoscendoci profondamente e revisionandoci continuamente in un processo di messa in discussione, ci possiamo aprire verso l'altro in modo critico e consapevole. Proprio negli ultimi tempi, grazie ad alcune lezioni ascoltate all'università sto riflettendo sulla differenza tra uomini e donne nelle professioni di cura. Non saprei rispondere, sicuramente l'influenza sociale ha una forte incidenza nelle scelte lavorative di uomini e donne (Elena, 22 anni).
>
> Con il termine "cura" si intende un processo complesso che in ambito educativo mira ad aiutare l'altro a dare forma al proprio sé. Per potersi prendere cura dell'altro, prima di tutto dobbiamo prenderci cura di noi stessi altrimenti non saremmo in grado di dispensare cura all'altro. Pertanto, dare cura significa entrare in relazione e sviluppare un contesto che permetta alle parti di creare un rapporto basato sull'ascolto, sull'accoglienza, sul rispetto, sulla gratuità e sulla reciprocità. Le persone coinvolte nel processo di cura devono sintonizzarsi e darsi empatia e solo così, con aiuto e la cura dell'altro, si può crescere e migliorare arricchendosi a vicenda (Anna, 23 anni).

Inoltre, in riferimento alle ultime risposte, da due di queste emerge una percezione della questione della cura in riferimento alla differenza di genere.

La cura oggi è svalorizzata, spesso associata con le attività femminili che sono state a lungo svalutate e non adeguatamente retribuite. Essa è apparsa quindi come una prerogativa naturale femminile e, come è avvenuto nella nostra cultura, tutto ciò che appartiene al femminile è svalorizzato. La cultura occidentale ha infatti diviso in un dualismo concettuale la realtà: ragione/sentimento, materia/spirito, maschile/femminile, pubblico/privato. Tutto ciò cha appartiene alla razionalità, alla mente, al pubblico e al maschile è considerato superiore a ciò che è relegato nel privato, nell'ambito delle emozioni, al femminile (cfr. Mortari, 2006). La cura viene associata al femminile poiché collegata con le funzioni materne e di conseguenza viene alimentato lo stereotipo per cui le professioni di cura si addicono maggiormente alle donne. Tale stereotipo è confermato dai dati: attualmente in Italia l'82,7% del corpo docente, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria, è rappresentato da donne (Ocse, 2017). Le percentuali nei singoli gradi scolastici, confermano una pressoché totalità di docenti donne nella scuola dall'infanzia per poi la-

sciare più spazio al genere maschile, man mano che saliamo nei gradini più alti dell'istruzione[1].

Nonostante questa elevata femminilizzazione dell'insegnamento, le insegnanti, come scrive Ulivieri (1995, 1996), nel corso degli anni, non hanno saputo porsi in modo critico nei confronti di un sapere apparentemente neutro ma in realtà elaborato da uomini e fortemente connotato al maschile.

Elena Pulcini parla di un'idea di cura "tradizionalmente compromessa con i valori femminili e materni dell'altruismo e della dedizione" (2003: 28).

Questo *gap* di genere nella pratica della cura è stato chiaramente percepito da alcune studentesse partecipanti alla ricerca e questo è già un primo importante passo per lavorare più consapevolmente in classe. Il docente, consapevole dello stereotipo secondo cui le donne sarebbero più "predisposte" per i lavori di cura, potrà rapportarsi in modo più neutrale ed equilibrato ai ragazzi ed alle ragazze educandoli a prendersi cura degli altri.

Nel questionario veniva chiesto loro anche come poter educare alla cura, attraverso quali metodologie e chiedendo di fare ricorso anche ad esempi concreti:

> Per me educare alla cura significa educare ad avere rispetto per gli altri, per le cose, per il mondo che ci circonda. Faccio un esempio concreto: sarebbe importante iniziare dalla natura e dagli animali, abituare sin da piccoli i bambini a prendersi cura di una piccola pianta o di un animale domestico è un esempio molto efficace, sarebbe bello che tutte le scuole potessero avere uno spazio per questo. Poi, a scuola potremmo incentivare le forme di aiuto reciproco quando si hanno delle difficoltà, anche questo significa prendersi cura degli altri. A me invece, durante il tirocinio, capita spesso sentire le insegnanti ripetere di non guardare gli altri, di fare per conto proprio, non fidarsi di ciò che fanno gli altri (Chiara, 22 anni).
>
> Il lavoro a scuola è importante ma solo è supportato e condiviso dalla famiglia, altrimenti non serve a niente. In questa fascia di età la famiglia è troppo importante, più che della scuola, prima di pensare a come la scuola possa educare alla cura, direi che dovremmo pensare a come le famiglie possano educare a prendersi cura (Vanessa 24 anni).
>
> Innanzitutto la scuola potrebbe educare alla cura verso lo spazio comune scolastico. Imparare a "rispettarlo", tenendolo pulito, ma anche personalizzandolo, decorandolo, far portare ai ragazzi degli oggetti a loro familiari che possano migliorare l'ambiente. Poi attraverso le discipline si può educare a tante forme di cura, verso la propria città, ad esempio andando fuori ad apprezzare il territorio e facendo qualcosa per mantenerlo in un certo modo. Poi prendendosi cura di se stessi, attraverso l'educazione fisica, l'educazione alimentare per poi passare all'aspetto cognitivo e perché no, insegnare tecniche di rilassamento, di memoria e concentrazione…fino ad

1 I dati Ocse, riferiti all'anno scolastico 2016-17, rivelano che nella scuola dell'infanzia le docenti donne sono il 99,3%; nella scuola primaria il 96,3%, nella secondaria di primo grado il 78,06% e nella secondaria di secondo grado il 65,74%.

> insegnare ai bambini ad accettarsi ed apprezzarsi, anche se mi rendo conto che sono processi molto difficili, forse le insegnanti stesse necessiterebbero di una formazione specifica tenuta da professionisti esperti (Sara, 25 anni).
> La scuola potrebbe fare dei lavori interessanti in collaborazione con le famiglie, ad esempio, se fosse possibile fare dei lavori con i nonni per dare valore e dignità al ruolo degli anziani e far rivivere delle tradizioni ormai abbandonate […]. Sarebbe un valido esercizio per aiutare i giovani a prendersi cura del loro passato, delle tradizioni dei loro nonni, dagli anziani in generale (Arianna, 24 anni).

Anche da altre risposte, sono emersi degli esempi di 'esercizio alla cura' proprio a partire dalla realtà scolastica, tutte le loro risposte concordano sulla necessità di attività pratiche, di far sperimentare ai ragazzi cosa significa prendersi cura di qualcosa o di qualcuno.

Il docente che si prende cura dell'apprendimento della propria classe rappresenta un valido esempio di come si possa imparare a prendersi cura degli altri. Dedicare tempo all'ascolto delle idee di tutti da parte dell'insegnante è un modo di lavorare che poi può essere riprodotto nel lavoro di gruppo tra compagni e compagne: anziché mirare a raggiungere l'obiettivo il prima possibile e terminare il lavoro, gli alunni potranno abituarsi ad ascoltare le idee di tutti per poi mediare con una linea di azione condivisa che porti a concludere il lavoro.

Per questo, è indispensabile che durante la preparazione iniziale i/le futuri/e docenti sperimentino con i loro pari modalità di lavoro attive, partecipative e collaborative.

Ciò che è emerso dalle testimonianze raccolte è la necessità di continuare a lavorare nella formazione iniziale delle insegnanti per permettere loro di acquisire una *formae mentis* predisposta alla cura di sé e degli altri. Dalle loro parole risulta evidente che, in base alla loro esperienza, la scuola non ha dato molto spazio ad attività mirate ad educare al rispetto verso se stessi e verso gli altri ma loro stesse, sperimentando modalità di lavoro condivise a piccoli gruppi nei laboratori e nel tirocinio all'università, si rendono conto di quanto sia importante adottare queste strategie in classe proprio per abituare le giovani generazioni a condividere e collaborare. Dai documenti ministeriali appare una notevole attenzione a forme di educazione alla convivenza democratica, all'accoglienza, al rispetto in particolare verso la differenza etnica, religiosa e la disabilità. Mancano invece dei riferimenti espliciti alla cura di sé nella formazione dei docenti, probabilmente ancora troppo relegata alla sfera privata e personale, forse considerata ancora una specie di "predisposizione individuale" difficilmente educabile.

Conclusioni

L'intento di questo articolo è dimostrare il ruolo e l'importanza della scuola, nell'educare ad aver cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente in

una prospettiva di significato sociale e politica del concetto di cura (cfr. Tronto, 2006) per educare, nello stesso tempo, a forme di cittadinanza democratica, intesa come la possibilità di vivere in una società democratica dove ogni cittadino e ogni cittadina è consapevole dei propri obiettivi e delle proprie risorse e si impegna quotidianamente per realizzare il proprio progetto di vita, convivendo in modo attivo, accogliente e collaborativo. In questo processo educativo, gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale e, affinché questo sia esercitato nel miglior modo possibile, è necessaria un'adeguata formazione iniziale del corpo docente e un loro aggiornamento continuo durante l'arco della vita. Anche il campione di questa ricerca, ha confermato che, alcune capacità come la collaborazione, l'ascolto, l'empatia, il rispetto, la cura verso di sé e verso la realtà circostante, caratterizzano la professionalità docente, ed è indispensabile che esse traspaiano attraverso la relazione educativa con gli studenti.

La cura verso l'altro da parte dei docenti è il primo passo per formare giovani responsabili, fiduciosi in se stessi e negli altri, aperti al dialogo e alla collaborazione e le discipline rappresentano dei mezzi per raggiungere altri traguardi (cfr. Boffo, 2012). La scuola ha il compito principale di formare cittadini e cittadine per lo sviluppo delle democrazie dove l'uguaglianza delle opportunità è premessa indispensabile per la cittadinanza democratica.

Bibliografia

Apple, M. (2012), *Can education change society*? London: Routledge.

AA.VV. (1999), *Il libro della cura di sé degli altri del mondo*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola*, Milano: FrancoAngeli.

Balducci, E. (1985), *L'uomo planetario*, Brescia: Camunia.

Balduzzi, E. (2012), *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Milano: Vita e Pensiero.

Boffo, V. (a cura di) (2006), *La cura in pedagogia*, Bologna: Clueb.

Id. (2012), "L'insegnante come educatore: la dimensione della cura", in S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, ETS, pp.115-138.

Id. (2014), "Insegnamento come cura di sé", in P. Federighi & V. Boffo (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze: University Press, pp. 66-83.

Id. (2016), "Curare la formazione degli educatori", in C. Silva (a cura di), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*, Pisa: ETS, pp. 123-132.

Bollea, L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano: Raffaello Cortina.

Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli.

Calvani, A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma: Carocci.

Cambi, F. (2006), *Incontro e dialogo*, Roma: Carocci.

Id. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari: Laterza.
Catarsi, E. (2008), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella scuola primaria e secondaria*, Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, (2010), *Carta Europea sulla Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*, Bruxelles.
Contini, M.G. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze: La Nuova Italia.
Contini, M.G. & Manini, M. (a cura di) (2007), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni sanitarie ed educative*, Roma: Carocci.
Delors, J. (1996), *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando.
Demetrio, D. (2000), *L'educazione interiore*, Firenze: La Nuova Italia.
Dewey, J. (1916), *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, Mc Millan, New York (trad. It. 1946, *Democrazia ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia).
Dusi, P. (2007), *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, Brescia: La Scuola.
Ead (2017), *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, Milano: FrancoAngeli.
Eurydice, (2012), *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, Bruxelles.
Fabbri, M. (2015), "Cura educativa, "tensione morale", etica pubblica", in S. Ulivieri & M. Tomarchio (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 65-72.
Fadda, R. (1997), *La cura la forma e il rischio: percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
Ead. (2006), "Il paradigma della cura, ontologia, antropologia, etica" in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna: Clueb, pp. 17-58.
Ead. (2016), *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*, Milano: FrancoAngeli.
Fiorucci, M. (2014), "Educare alla cittadinanza globale in prospettiva interculturale: il contributo di Martha Nussbaum", in G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, Milano: FrancoAngeli, pp.107-119.
Franceschini, G., Capperucci, D., Guerini, E. & Perticone, G. (a cura di) (2016), *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano: FrancoAngeli.
Freire, P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA.
Gilligan, C. (1987), *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano: Feltrinelli.
Heidegger, M. (1927), *Essere e tempo*, trad. it. 1976, Milano: Longanesi.
Isin, E.F. & Turner, B.S. (eds.) (2002), *Handbook of citizenship studies*, London: Sage.
Isin, E.F. & Nyers, P. (eds.) (2014), *Routledge Handbook of Global Citizenship Studies*, London: Routledge International Handbooks.
Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
Luatti, L. (a cura di) (2009), *Educare alla cittadinanza democratica,* Roma: Carocci.

Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
Id. (2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano: Raffaello Cortina.
Id. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. & Kern, A.B. (1994), *Terra Patria*, Milano: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, Firenze: La Nuova Italia.
Ead. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano: Mondadori.
Ead. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Mondadori.
Ead. (2015), *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina
Ead. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentore i pensieri*, Milano: Raffaello Cortina.
Ead. (2018), "Cura e attenzione all'altro nella relazione educativa", in S. Ulivieri *et al*., *Scuola democrazia educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 57-67.
Noddings, N. (1992), *The Challenge to care in School: An Alternative Approach to Education*, New York: Teachers College Presss, Columbia University.
Nussbaum, M. (1999), *Coltivare l'umanità, i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci.
Ead. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: il Mulino.
Ead. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: il Mulino.
Ead. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
Palmieri, C. (2000), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le piaghe dell'educare*, Milano: FrancoAngeli.
Ead. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo,* Roma*:* Mimesis.
Passaseo A.M., (2015), "Scuola e democrazia. Per una educazione alla cittadinanza", in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 211-220.
Portera, A., Dusi, P. & Guidetti, B. (a cura di) (2010), *L'educazione interculturale alla cittadinanza*, Roma: Carocci.
Pulcini, E. (2003), *Il potere di unire*, Torino: Bollati Boringhieri.
Ead. (2009), *La cura del mondo*, Torino: Bollati Boringhieri.
Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2006/962/CEdel 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Bruxelles.
Riva, M. G. (a cura di) (2008), *L'insegnante protagonista dell'educazione e della formazione*, Pisa: ETS.
Rossi, B. (2006), *Aver cura del cuore*, Roma: Carocci.
Id. (2013), *Pedagogia della felicità*, Milano: FrancoAngeli.
Santerini, M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari: Laterza.
Ead. (2017), *Da stranieri a cittadini*, Milano: Mondadori.

Silva, C. (2015). *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
Ead. (2017), "Cittadinanza", in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS, pp. 91-100.
Spadafora, G. (a cura di) (2010), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma: Carocci.
Stein, E. (1984), *Il problema dell'empatia*, Roma: Studium.
Tarozzi, M. (2005a), *Cittadinanza interculturale*: *esperienza educativa come agire politico*, Firenze: La Nuova Italia.
Id. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale*, Milano: FrancoAngeli.
Id. (2017a), "Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di cura", in I. Loiodice & S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà*, Bari: Progedit, pp. 221-230.
Id. (2017b), "Educazione alla giustizia sociale", in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS, pp. 271-279.
Id. (a cura di) (2005b), *Educare alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano: Guerini.
Tronto, J. (2006), *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia: Diabasis.
Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.
Ead. (a cura di) (2007), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano: Guerini.
Zagrebelsky, G. (2007), *Imparare la democrazia*, Torino: Einaudi.
Zambrano, M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Milano: Raffaello Cortina.

Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)