

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, Maria Romano

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 (Maynooth University), 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 Carbondale), 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 Cambridge)

Web site: [www.civitaseducationis.eu](http://www.civitaseducationis.eu)  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE  
FORMATIVE, PSICOLOGICHE  
E DELLA COMUNICAZIONE



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

# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno X  
Numero I  
Giugno 2021

 **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: 9788857582993  
Issn: 2280-6865

© 2021 – 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

<i>Enricomaria Corbi</i>	
<i>Civitas Educationis</i> between Past, Present and Future	9
<i>Civitas educationis</i> tra passato, presente e futuro	13

### SYMPOSIUM

#### Filosofia, pedagogia, educazione politica e civile: antichi e moderni in dialogo

<i>Chiara Blengini, Matteo Morandi</i>	
Un classico: sguardi incrociati sull'antico	19
<i>Chiara Blengini</i>	
La proposta pedagogica di Platone tra <i>Repubblica</i> e <i>Leggi</i>	35
<i>Benedetta Del Forno</i>	
Il progetto aristotelico di <i>paideia</i> : una pedagogia della politica senza politica	55
<i>Silvia Gastaldi</i>	
Le responsabilità educative dei padri nel <i>De liberis educandis</i> dello Pseudo-Plutarco	71
<i>Monica Ferrari</i>	
La fortuna pedagogica del <i>De liberis educandis</i> tra Umanesimo ed età moderna	87
<i>Matteo Morandi</i>	
L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento	109

*Letizia Terna*

Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum 125

#### ESSAYS – SAGGI

*Giorgio Crescenza*

Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro 145

*Valerio Ferrero, Fabio Mulas*

Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica 163

*Chiara Carla Montà*

Children as Apolitical Human Beings or as Public Educators? Re-imagining the Meanings of Democratic Citizenship 179

*Anna Maria Murdaca, Maria Scalia, Patrizia Oliva*

Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile 197

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

*Antonella Calabrese*

Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, Roma: Save the Children, 2021, pp. 32 213

*Carlotta Chignoli*

Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F. (a cura di), *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 151 219

Abstracts 223

# *Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica*

Valerio Ferrero, Fabio Mulas\*

## **Riassunto**

*La nuova educazione civica, prevista per ogni ordine di scuola, rappresenta una sfida per il sistema educativo italiano. Nel dare all'insegnamento carattere trasversale, è richiesta una grande prova di collegialità tra insegnanti nel definire obiettivi e strategie didattiche adatte a costruire in studenti e studentesse l'habitus da cittadini e cittadine. La Philosophy for Children appare un dispositivo metodologico adatto ad educare all'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole e a vivere in concreto concetti come democrazia, inclusione e intercultura. Anche uscire fuori dall'aula e agire sul territorio, piattaforma di storie e significati, è utile a questo scopo. A partire da quanto fin qui enucleato, questo saggio mira ad analizzare e a proporre possibili vie per un'educazione civica che, a partire dal locale, renda alunni e alunne capaci di agire nel globale.*

**Parole-chiave:** comunità di ricerca; collegialità; interdisciplinarietà; Agenda 2030; P4C.

## **I. INTRODUZIONE**

La scuola italiana si trova davanti a una grande sfida: l'introduzione dell'educazione civica come insegnamento obbligatorio e trasversale alle discipline richiede di ripensare i confini delle materie scolastiche nell'ottica di un'intersezione tra ambiti disciplinari differenti, così da dare unitarietà al sapere e renderlo mezzo per la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole. In questa prospettiva, è richiesto a chi opera nella scuola in qualità di docente un grande sforzo collegiale: l'importante non è *fare il programma*, ma imparare a imparare, appassionarsi al sapere e interiorizzare gli strumenti necessari a leggere il mondo globale nella sua complessità.

Ogni disciplina è strumento di educazione civica, dunque la riflessione pedagogica che deve (o dovrebbe) animare le riunioni tra insegnanti consiste nel chiedersi attraverso quali strategie didattiche sia possibile dar forma e vigore a questo insegnamento, non semplicemente per attuare linee guida già definite, bensì soprattutto per portare nuovi punti di vista e ra-

\* CRIF – Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (Italia).

gionamenti capaci di rinnovare queste stesse. Partendo dall'analisi della normativa e dalla letteratura pedagogica sul tema dell'educazione alla cittadinanza, l'obiettivo di questo lavoro è individuare approcci pedagogico-didattici capaci di dare alla *nuova* educazione civica carattere europeo e globale: si è persuasi che, attraverso metodologie che mettano al centro della scena educativa alunni e alunne, uscendo dall'aula e agendo sul territorio, essi possano acquisire l'*habitus* di cittadini e cittadine globali. In particolare, questo saggio sarà puntellato da riferimenti al curriculum della *Philosophy for Children (P4C)*: la scelta è dettata dalla convinzione che questo approccio favorisca in maniera significativa il perseguimento dei traguardi dell'educazione civica, come l'esercizio della democrazia, l'apertura al dialogo con la diversità e la capacità di leggere la realtà attraverso uno sguardo inclusivo, interculturale e cosmopolita.

## 2. EDUCAZIONE CIVICA TRASVERSALE ALLE DISCIPLINE. EDUCARE ALLA DEMOCRAZIA

Com'è noto, il decreto n. 35 del 22 giugno 2020 e le relative Linee guida (con allegati A, B e C) stabiliscono l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado ai sensi dell'articolo 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92. La trasversalità di questa materia, aspetto su cui si insiste in più punti, rappresenta una nuova sfida per la scuola: in quest'ottica, vedere l'educazione alla cittadinanza come dispositivo per la formazione multilaterale dell'uomo e del cittadino all'interno del curriculum scolastico presuppone una riflessione sullo statuto epistemologico delle altre discipline (Michelini, 2020). L'introduzione di questo insegnamento, infatti, fa appello alla possibilità che tutte le discipline concorrano al raggiungimento degli obiettivi previsti dalla normativa e alla costruzione e al consolidamento delle competenze sociali e civiche. In questa prospettiva, la collaborazione tra colleghi e colleghe è cruciale per un'esperienza didattica di ampio respiro, poiché non entrano in relazione solo le persone, ma anche le discipline (Granata & Ferrero, 2020).

Fornire a studenti e studentesse gli strumenti per orientarsi in un mondo sempre più complesso e articolato, collegando saperi diversi e lottando contro l'errore, l'illusione e la parzialità si rivela cruciale nell'epoca della complessità (Morin, 2015). Dal punto di vista della professionalità docente, in concreto, si tratta non tanto di selezionare contenuti per raggiungere competenze disciplinari che si possano ascrivere al campo dell'educazione civica, bensì di avviare una riflessione metodologica utile a individuare approcci che possano favorire l'esercizio della cittadinanza da parte di ragazzi e ragazze durante l'attività scolastica. Sul piano della progettazione condivisa tra docenti, infatti, spostare il *focus* dai contenuti precisi sulle modalità con cui il sapere viene costruito insieme permette di valorizzare ogni disciplina, poiché si effettua un lavoro collegiale di ricerca sulle modalità più idonee al raggiungimento delle competenze previste per ogni ambito, in



un'ottica di innovazione, flessibilità, apertura all'altro. Ragionare sul piano metodologico, in sintesi, permette di inventare quelle strategie adatte a raggiungere competenze sia disciplinari sia specifiche dell'educazione civica.

La programmazione collegiale rappresenta una sfida soprattutto per la scuola secondaria di secondo grado. Già l'esperienza di *Cittadinanza e Costituzione* ha messo in gioco la professionalità docente con l'obiettivo di tratteggiare percorsi didattici trasversali; non sempre si è assistito al coinvolgimento dell'intero consiglio di classe o comunque della sua gran parte, come purtroppo spesso accade sul piano collegiale nella scuola secondaria (Jori & Migliore, 2001). In questo senso, la normativa sopra citata fornisce indicazioni molto chiare proprio nell'ottica di un'ampia condivisione nella trattazione dell'educazione civica. Le scuole sono dunque impegnate a strutturare curricoli che rispettino queste richieste, pur garantendo l'autonomia d'insegnamento e con la consapevolezza che i consigli di classe debbano mantenere una certa flessibilità nel declinare l'insegnamento di una materia così delicata come l'educazione civica nelle singole classi: possono infatti emergere esigenze e criticità specifiche di una classe che rendono necessario adattare il curricolo in base alla situazione emergente.

Il monte ore complessivo (trentatré ore per anno scolastico) può apparire non particolarmente significativo in riferimento alle aspettative nei confronti di questo insegnamento, ma una volta a regime, al termine della scolarità obbligatoria, le ore di educazione civica frequentate saranno oltre trecento: è evidente che il miglioramento delle competenze sociali e civiche di cittadini e cittadine di domani non sia una mera questione temporale, ma dipenda soprattutto dall'adeguatezza delle strategie didattiche utilizzate nell'insegnamento della disciplina. Si rivela a questo scopo necessario strutturare un curricolo non ascrivibile a una didattica nozionistica e compilativa, bensì attento all'esercizio della cittadinanza attiva nel contesto scolastico e fuori dall'aula.

In questa direzione e nell'ottica della trasversalità della materia, si vuole in questa sede fare riferimento alla proposta di Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, di matrice deweyana, che è confluita nel curricolo della *P4C*. Lipman (2018) fin dagli anni Ottanta del Novecento invita ad assumere una visione trasversale e non settoriale dei saperi, ponendo l'accento sulla necessità di far acquisire ad alunni e alunne gli strumenti concettuali sottesi alle discipline e che trovano nella filosofia la loro matrice comune (e che si declinerà in pratica didattica nei termini del dialogo filosofico di comunità). Sempre Lipman (1988), in qualche modo anticipando ciò che l'educazione civica oggi richiede, invita ad eliminare la frammentazione del curricolo passando dalla concezione delle discipline come materie da apprendere a linguaggi al cui interno studenti e studentesse devono imparare a pensare.

La proposta lipmaniana appare cruciale nell'ambito dell'educazione civica proprio nel momento in cui mette in relazione l'educazione al pensiero multidimensionale (critico, creativo e *caring*) con l'educazione alla democrazia. Lipman (2003), infatti, propone come idee regolative per una società guidata dalla ricerca *ragionevolezza* e *democrazia*: educare discenti

alla ragionevolezza significa contribuire alla costruzione di una struttura sociale democratica. Non si tratta, infatti, di trasmettere contenuti afferenti alla storia della filosofia, bensì di sostenere ragazzi e ragazze nella crescita delle loro abilità di pensiero, così da consentire la formazione di adulte e adulti consapevoli del loro ruolo di cittadini e cittadini attivi (Calliero & Galvagno, 2019).

La P4C, in definitiva, può fornire un contributo significativo anche nell'ottica di individuare un terreno di comune incontro delle discipline, garantendo quel criterio di trasversalità richiesto dall'insegnamento dell'educazione civica. Non a caso il curriculum lipmaniano è sostenuto dalla Division of Philosophy dell'UNESCO e dall'UNICEF, che ne ha riconosciuto i valori nel documento *Thinking Rights* (UNICEF, 2012): tramite la pratica filosofica di comunità, infatti, è possibile promuovere le *life skills* individuate dall'ONU e necessarie per l'esercizio della cittadinanza attiva, come del resto dimostrato dallo studio promosso dall'associazione anglosassone SAPERE e dall'Education Endowment Foundation<sup>1</sup> nel 2015, che ha coinvolto tremila bambini e bambine di nove o dieci anni. Oltre al miglioramento delle abilità sociali, poi, la ricerca ha mostrato apprezzabili miglioramenti rispetto alle capacità linguistiche e logico-matematiche (EEF, 2015). Nell'ottica della trasversalità dell'educazione civica, è evidente che gli approcci dialogico-filosofici possano costituire il terreno comune di istanze disciplinari e di cittadinanza.

### 3. L'AGENDA 2030 OVVERO FARE CITTADINANZA

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015) è stata sottoscritta da centonovantatré Paesi membri dell'ONU. In essa sono individuati diciassette Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS). Si tratta di traguardi estremamente ambiziosi, che i Paesi sottoscrittori si impegnano a raggiungere entro il 2030. L'allegato A (*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*) al decreto n. 35 del 22 giugno 2020 indica in maniera chiara che la tematica relativa allo sviluppo sostenibile può essere trattata, nell'insegnamento dell'educazione civica, proprio a partire dall'Agenda 2030.

Tradurre questi diciassette obiettivi in attività concrete, che possano avvicinare ragazzi e ragazze ai contenuti dell'Agenda 2030, potrebbe apparire un'impresa complicata; pur nella difficoltà dell'operazione, occorre non cedere al rischio di un approccio didattico di tipo nozionistico, poiché si rischierebbe di farli percepire come astratti e lontani dalla realtà che studenti e studentesse vivono quotidianamente, una sorta di *dover essere* utopico e irrealizzabile. Per questo i percorsi disciplinari non dovrebbero

1 Maggiori informazioni relative all'associazione SAPERE e al progetto di ricerca a cui si fa riferimento in questo saggio sono reperibili presso il portale [www.sapere.org.uk](http://www.sapere.org.uk) e consultando l'articolo di Richardson (2015).

limitarsi a una mera trasmissione di contenuti slegati dal contesto, viceversa dovrebbero declinarsi in pratiche che si tramutino in abilità e competenze agite nella quotidianità (Castoldi, 2011), un *habitus* che riporti il *dover essere* nell'agire quotidiano. Questa *concretizzazione* dei diciassette obiettivi può essere facilitata tenendo conto della loro articolazione in specifici programmi e sotto-traguardi: per ognuno degli obiettivi, infatti, sono indicati sotto-obiettivi di apprendimento cognitivo, socio-emotivo e comportamentale che possono essere una guida importantissima per ciascun insegnante che tratti la tematica dello sviluppo sostenibile nell'ambito del curriculum dell'educazione civica.

Per il raggiungimento dei diciassette traguardi è dunque cruciale localizzare l'Agenda 2030, facendola sentire vicina alla realtà locale vissuta da studenti e studentesse: non chiedersi in astratto, per esempio, come ridurre le disuguaglianze (decimo obiettivo), ma acquisire comportamenti che nella quotidianità contribuiscano al raggiungimento di questo *goal* (discorso valido per ogni obiettivo). Diverse esperienze recenti (dal *Fridays For Future* a *Wake up Europe* a *M'illumino di meno*), d'altro canto, dimostrano la sensibilità di ragazze e ragazzi sui temi legati allo sviluppo sostenibile, come si discuterà in maniera precipua nel prossimo paragrafo. La scuola può capitalizzare questa attenzione già presente, valorizzandola in chiave educativa, facendo sì che ragazzi e ragazze agiscano sul territorio in maniera ludica, quasi fosse un campo da gioco, così che si inventino nuove modalità di stare insieme dando significato concreto all'ora di educazione civica. Il territorio, dunque, diviene il contesto fondamentale per educarsi reciprocamente alla cittadinanza (Zoletto, 2010), intesa come qualcosa che si vive ed esercita insieme tra soggetti diversi di una comunità.

Essere cittadini e cittadine attive, di fatto, significa “attivare le proprie competenze personali e mettere a disposizione le proprie capacità” per “co-decidere, condividere, osservare ed eventualmente intervenire attivamente per contribuire all'efficienza dell'azione pubblica” (Barberis, 2020: 51). Promuovere il senso di comunità appare in questo senso cruciale. Il curriculum della *P4C*, già presentato nel paragrafo precedente, risulta utile anche per lavorare in questa direzione: costituire comunità di ricerca filosofica, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, può essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi precedentemente descritti. Già di per sé, infatti, la comunità di ricerca filosofica promossa dalla *P4C* realizza i traguardi previsti per l'educazione civica (Valenzano, 2017): particolarmente aderenti al nucleo dello sviluppo sostenibile appaiono l'esercizio della democrazia, il potenziamento del pensiero complesso che consente di comprendere e convivere con incertezza e complessità attuali, lo sviluppo della riflessione metacognitiva che facilita l'analisi dei propri comportamenti e delle proprie posizioni etiche e valoriali.

La scuola ha il compito di favorire il rispetto di sé, della propria salute e sicurezza e di promuovere una consapevolezza rispetto alle conseguenze delle proprie azioni sulla vita degli altri (Da Re, 2019). È possibile far fronte a queste responsabilità, in particolare (ma non solo) afferenti all'ambi-

to dello sviluppo sostenibile, attraverso il curriculum della P4C: anche per questo, il Ministero dell'Istruzione organizza in collaborazione con il CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) una scuola estiva di formazione per insegnanti intitolata *La pratica filosofica per lo sviluppo sostenibile*<sup>2</sup>, che individua la pratica filosofica di comunità di stampo lipmaniano come approccio per affrontare in maniera riflessiva le tematiche legate all'Agenda 2030.

#### 4. RIPARTIRE DAL TERRITORIO. PROSPETTIVE DI EDUCAZIONE CIVICA

Come già si è detto in precedenza, educare a una cittadinanza attiva significa porre tutti e ciascuno nella condizione di operare scelte che tengano conto del contesto in cui produrranno effetti. Una scuola aperta al territorio e ai luoghi di vita di studenti e studentesse rappresenta dunque una necessità nel mondo attuale, caratterizzato da interconnessioni e relazioni su diversa scala: è cruciale prestare attenzione ai significati che gli spazi hanno per ragazzi e ragazze, in modo da costruire un collegamento consapevole tra luogo vissuto e progetto di vita (Giorda, 2014) e intendere il territorio come piattaforma di relazioni interculturali (King, 2001). Uscire dall'aula scolastica diviene dunque il volano per costruire competenze sociali e civiche che, a partire dal locale, risultino spendibili nel contesto europeo e globale.

È ormai consapevolezza acquisita che si apprenda dai luoghi fin dalla nascita in un tessuto di interazioni culturali fondamentali lungo tutto l'arco della vita, dunque una *place-based education* può essere uno strumento utile per entrare in relazione dialettica con nuove culture, per conoscere le tracce del passato sul proprio territorio, per elaborare una visione del mondo originale (Gruenewald, 2003), una sorta di antidoto al conformismo e all'omologazione. Già Dewey (1992: 265), del resto, considerava necessario rendere i discenti consapevoli della “connessione fra fatti naturali e avvenimenti sociali con relative conseguenze” al fine di raggiungere equità e giustizia sociale. Il territorio, in definitiva, può essere il mezzo tramite cui dar concretezza all'educazione civica trasversale alle discipline, così riportate al loro originario ruolo di mezzi per la formazione del soggetto (Castoldi, 2013), che acquisisce gli strumenti necessari ad agire nel quotidiano.

Nell'intendere il territorio come piattaforma per affrontare le questioni relative agli esseri umani, appare utile riprendere il lavoro di Giorda (2011: 53-54) per distinguere tra “educare il territorio” e “educare al territorio”: la prima espressione si riferisce a una progettualità democratica fondata sull'intenzionalità di una comunità locale, mentre la seconda ha a che fare con l'individualità del soggetto, che deve imparare a collocarsi nel proprio contesto di vita e a rapportarsi con la diversità per agire non solo nel locale, ma anche nel globale. È chiaro che, così definito, il territorio si qualifica

2 Per ulteriori informazioni rispetto alla Scuola e agli obiettivi dell'Agenda 2030 declinati in chiave didattica si veda il sito [www.topoineoi.it](http://www.topoineoi.it), consultato il 01 marzo 2021.

come variabile pedagogica da cui partire per declinare in concreto i nuclei fondanti dell'educazione civica (si pensi a temi come sviluppo sostenibile, alimentazione...) attraverso itinerari didattici che promuovano un apprendimento per scoperta.

Assumere il territorio come punto di partenza per un'educazione alla cittadinanza significa agire in prospettiva interculturale: i luoghi portano le tracce di chi li attraversa, dunque raccontano le storie di persone e gruppi sociali e possono essere un primo mezzo di incontro con l'alterità (Granata & Granata, 2009). Se poi è vero che "ognuno di noi appartiene o può appartenere a più culture" (Marengo, 2007: 18) e "fa parte contemporaneamente di più sistemi sociali" (Miltenburg, 2002: 367), si può con tranquillità affermare che nessun luogo coincida con una sola cultura. In questo senso, una scuola che si apra al territorio e ne promuova la conoscenza è capace di insegnare a comprendere le interazioni culturali attraverso i luoghi (Santini, 2012), educando a uno sguardo interculturale che divenga strategia di relazione con l'altro. In questa prospettiva, l'educazione civica attraverso il territorio può essere il *medium* per allenare studenti e studentesse a venire a patti con la complessità sviluppando competenze relazionali, comunicative ed emotive per porsi in maniera costruttiva di fronte a diversi sistemi di valori e affrontare stereotipi e pregiudizi verso gli stranieri e gli alti livelli di xenofobia che caratterizzano le società multiculturali (Haubrich, 2011). Questo lavoro sul territorio in chiave interculturale, poi, può essere utile per riflettere sulla mobilità urbana senza ricorrere a opinioni polarizzate e stereotipate.

La scuola non può realizzare a pieno il proprio compito educativo solo tra le mura dell'aula: alunni e alunne devono poter fare esperienza di libertà, creatività e pensiero e lo spazio all'aria aperta è utile a far maturare la confidenza con la natura, i luoghi e i loro significati. Si può leggere in questa prospettiva l'esperienza di Rabindranath Tagore (1861-1941), premio Nobel per la letteratura con la passione per tematiche pedagogiche e loro risvolti educativi, che agli inizi del Novecento fondò a Calcutta una scuola le cui lezioni si svolgevano per lo più all'aperto, superando lo spazio dell'aula scolastica per aprirsi al territorio (Granata *et al.*, 2013). L'esperienza qui sinteticamente tratteggiata dimostra che l'ambiente in cui si vive condiziona crescita ed esistenza, dunque uscire dall'aula e fare scuola sul territorio diviene l'occasione per scoprire il suo pluralismo e dinamismo (Granata, 2016): all'aria aperta si scoprono i molti modi diversi di stare al mondo, le innumerevoli professioni, le infinite storie di cui i luoghi portano traccia. Esperienze come *l'Asilo nel bosco* sono la prova di quanto affermato fin qui: fuori dall'aula è possibile comprendere la ricchezza della diversità e imparare ad agire sul territorio esercitando una cittadinanza rispettosa dell'alterità (Manes, 2016).

Come emerge dal lavoro di Pileri e Granata (2012), ragazzi e ragazze risultano naturalmente sensibili alla natura e alle tematiche riguardanti il territorio, molto più degli adulti. Appare evidente che pensare a forme di educazione civica deve partire da questa consapevolezza: chiunque abbia

esperienza di insegnamento potrà testimoniare che sono sufficienti pochi stimoli durante le ore di scienze o geografia per elicitare in alunni e alunne attenzione e interesse per la risoluzione dei problemi del pianeta o per l'esercizio di forme di cittadinanza più evolute e democratiche. In definitiva, sul territorio si può imparare come in nessuna aula scolastica si può fare: lo spazio fuori dalla scuola permette e sostiene il processo di riflessione, il lavoro di metacognizione, di lettura consapevole della propria autobiografia in rapporto all'altro.

Anche la *P4C*, come verrà meglio puntualizzato nel prossimo paragrafo, trova spazio in esperienze nelle quali la scuola si apre al territorio: comunità di ricerca nate in classe animano *agorà filosofiche* pubbliche con attività di dialogo filosofico aperte alla cittadinanza (Mulas, 2020), nelle quali “la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola” (Dewey, 1992: 396).

## 5. IN AULA E FUORI: ALCUNI SPUNTI OPERATIVI PER LA PROGETTAZIONE

I temi fin qui enucleati trovano riscontro nei documenti normativi, secondo cui il lavoro all'aria aperta permette a ragazzi e ragazze di costruirsi l'*habitus* del cittadino. Il territorio si qualifica come piattaforma attraverso cui il locale può interagire con il globale (MIUR, 2012): uscire dall'aula scolastica è il mezzo per educare ragazzi e ragazze a un consapevole sguardo al futuro, a un'attenzione a temi attuali come sostenibilità e tutela dell'ambiente. In maniera trasversale ai cicli scolastici e agli ambiti disciplinari, fare educazione civica significa, da parte di ciascun docente, abituarsi

a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva (MIUR, 2018: 8).

I luoghi sono ineludibili oggetti di studio (Barker & Weller, 2003), anche perché fanno parte del vissuto quotidiano dei discenti: la scuola deve dunque sentire la necessità di aprirsi al territorio poiché in esso si stratificano valori e significati che influenzano la relazione che alunni e alunne hanno con la conoscenza (Malatesta, 2015). La consapevolezza che i luoghi sono ambiti di incontro tra visioni, narrazioni e significati simbolici e strumenti attraverso cui si afferma pubblicamente qualcosa compiendo azioni socialmente rilevanti (Massey, 1994) deve guidare i docenti nella loro azione progettuale e didattica. Di seguito saranno proposti alcuni stimoli da cui partire per progettare itinerari didattici utili a far scoprire ai discenti il proprio territorio e a intenderlo come *start point* per riflettere su tematiche importanti che interessano la globalità: partire dal locale per agire nel

globale, dunque, è possibile solo uscendo dai confini dell'aula scolastica e non assumendo la lezione frontale come metodologia unica del far scuola.

Appare utile rifarsi a proposte didattiche che mirino a costruire in studenti e studentesse atteggiamenti democratici adatti a essere cittadini globali. La *P4C*, con i suoi cinquant'anni di storia, rappresenta ancora oggi una risorsa utile in questa prospettiva, soprattutto per la ricerca sempre costante di nuove chiavi di lettura e rinnovati orizzonti di senso (Cinus, 2019) per approfondire da un lato tematiche filosofiche e, d'altro canto, permettere a ragazzi e ragazze di esperire democrazia e inclusione. La forza propulsiva e il potenziale generativo che ancora oggi la *P4C* conserva si manifestano nell'arricchimento del curriculum originario con risorse sempre nuove e attente alle problematiche attuali.

La *P4C* si qualifica come piattaforma metodologica utile all'esercizio della cittadinanza attiva, qualsiasi sia il *focus* specifico dell'indagine euristica; è anche possibile, però, scegliere contributi al curriculum che aprano a una riflessione su tematiche afferenti all'educazione civica. Proprio perché inserito nella cornice della *P4C*, appare utile far riferimento al curriculum *PEACE*<sup>3</sup>, progetto europeo che ha visto tra i partner anche il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Napoli "Federico II" e che appare aderente alle finalità dell'insegnamento dell'educazione civica: sempre attraverso l'indagine all'interno della comunità di ricerca filosofica, l'obiettivo prevalente è sviluppare le competenze interculturali di studenti e studentesse nell'ottica di un cosmopolitismo per l'inclusione di tutti e ciascuno in un'unica cittadinanza globale (Striano *et al.*, 2013), permettendo a ognuno di costruire la propria identità aprendosi verso l'altro, il diverso da sé (Oliverio & Striano, 2017). Il dialogo filosofico all'interno della comunità di ricerca diviene insomma il *medium* attraverso cui ragazzi e ragazze vivano in concretezza parole altrimenti considerate astratte come democrazia, inclusione e intercultura al fine di costruire un futuro diverso, che può essere soltanto immaginato grazie a una consapevolezza civica che si issi nella quotidianità (Ferrero, 2020).

L'affinità tra il curriculum *PEACE* e l'educazione civica emerge in maniera chiara dalle competenze cognitive, affettive e relazionali che questo si propone di sviluppare; l'obiettivo centrale è "fornire una specifica comprensione del cosmopolitismo: lealtà riflessiva nei confronti del locale e apertura riflessiva alla novità e alla differenza" (*PEACE*, 2012: 16). In altre parole, questioni che solitamente sono ammantate di retorica o per cui il dibattito si polarizza su posizioni dogmatiche sono invece oggetto di un'indagine specifica, che interroga piani differenti (etico, sociale, politico). In buona sostanza, attraverso il linguaggio filosofico del *metissage* (Calliero & Galvagno, 2010) si crea un terreno comune in cui ragazzi e ragazze si

3 Per approfondimenti teorici e operativi rispetto al curriculum *PEACE* si rimanda al portale ufficiale del progetto, ricco di materiali e risorse utili al lavoro d'aula (<https://peace.kinderphilosophie.at/it/index.html>, consultato il 01 marzo 2021).

incontrano e le differenze non sono gestite momentaneamente, ma valorizzate come simbolo della diversità umana.

Il curriculum *PEACE*, dunque, rappresenta uno strumento per costruire una cittadinanza *ad omnes includendos* (Papisca, 2007), che non sia solo locale o nazionale ma si apra alla dimensione europea e globale. Il dialogo filosofico, in questo senso, si connota come interculturale poiché, a partire dalla messa in gioco di punti di vista differenti, permette l'abbandono di una prospettiva etnocentrica, aspetto che potrà poi avere riverberi su ogni disciplina (Vaccarelli, 2008). Esso, in definitiva, considerato che, "mentre la globalizzazione avanza, prendono contemporaneamente fiato i localismi" dando voce a "un bisogno di rivolta contro l'omologazione e la stereotipizzazione" (Cosentino & Oliverio, 2011: 103), apre a una dimensione universale che non cancella le cittadinanze particolari e all'esperienza di un'identità più ricca e articolata.

In accordo con quanto affermato nel paragrafo precedente, ossia che occorre che alunni e alunne sperimentino la cittadinanza sul territorio, fuori dall'aula (Mulas, 2020), si è persuasi che agire nella direzione tratteggiata da Mascheroni (2006), Paciaroni (2018) e Pillera (2020) possa rappresentare una possibile via per apprendere attraverso i luoghi che fanno parte dell'autobiografia di studenti e studentesse. Considerando lo spazio come sistema di relazioni, uscendo dalle mura dell'aula è possibile educare studenti e studentesse a considerare il mondo attraverso i suoi sistemi e a essere responsabili del territorio, dell'ambiente e del paesaggio (Dematteis, 2011). Agendo in questa direzione, peraltro, si realizzano gli obiettivi previsti dall'Agenda 2030 in termini di cittadinanza attiva e valorizzazione del territorio (Antonelli *et al.*, 2020), poiché studenti e studentesse hanno la possibilità di conoscere a fondo il patrimonio locale e apprendere da questo.

L'apertura al territorio, poi, può consentire di sviluppare importanti competenze legate alla cittadinanza digitale, che costituisce una delle tre tematiche individuate dalla normativa sopra indicata: non solo il web, di per sé, può essere considerato un *territorio altro*, rispetto alla scuola, da esplorare e conoscere per individuarne potenzialità e rischi, ma tramite il digitale è pure possibile scoprire e divulgare la conoscenza appresa sul territorio. Sono ormai numerose le esperienze di didattica che consentono a studenti e studentesse, tramite la realizzazione di siti web, realtà aumentata *et similia*, di rielaborare i contenuti appresi e di acquisire sempre maggiori competenze in ambito digitale. Un percorso di educazione civica aperto al territorio non si limita dunque a sviluppare competenze relative alla cittadinanza e allo sviluppo sostenibile, ma può senza dubbio integrarle con competenze legate alla cittadinanza digitale.

## 6. CONCLUSIONI

Operando una sintesi rispetto ai ragionamenti enucleati fin qui, l'insegnamento della *nuova* educazione civica dovrebbe estrinsecarsi in un



*habitus* che ragazzi e ragazze acquisiscano e sperimentino nel loro contesto di vita. In questo senso, il ricorso ad approcci che promuovano il dialogo, il confronto con l'altro da sé, la negoziazione sociale e la costruzione di significati condivisi e una scuola aperta al territorio, alla dimensione fuori dall'aula rappresentano le *conditiones sine qua non* per dar vitalità al curriculum di questa materia. La P4C e gli strumenti operativi sviluppati a partire da questa rappresentano validi dispositivi metodologici per agire secondo questa prospettiva. Lavorare in questa direzione, poi, significa aderire alle indicazioni normative, che conferiscono all'educazione civica carattere interdisciplinare, sfidando il corpo docente in termini di collegialità e progettazione condivisa. In questo senso, spostare la riflessione dai contenuti specifici ad approcci pedagogico-didattici che rendano studenti e studentesse protagonisti del processo d'apprendimento restituisce alle discipline il loro ruolo originario di mezzi per la formazione del soggetto e permette di rendere il sapere materia viva e qualcosa da co-costruire; in questo modo, essendo chiamati ad agire per imparare, ragazzi e ragazze divengono via via cittadini e cittadine consapevoli.

L'intero saggio è organizzato intorno all'idea di una scuola che veicoli un sapere capace di permeare in tutti gli ambiti della vita e non sia destinato a rimanere chiuso nelle aule scolastiche. In questo senso, occorre che la comunità educante cominci a vedere la scuola come un sistema di relazioni aperto al territorio: la capacità di allargare il proprio orizzonte formativo e operativo al contesto sociale e di esercitare verso di esso un ruolo attivo e propositivo rappresenta il *medium* per porre studenti e studentesse al centro della scena educativa e creare le condizioni ottimali per garantire loro il successo scolastico e costruire personalità strutturate per l'accesso nel mondo degli adulti. La prospettiva, dunque, è quella del *lifelong* e del *lifewide learning*: la scuola si apre e collabora con ciò che è esterno a essa per connettersi con il vissuto degli studenti e proporre percorsi formativi realmente utili allo sviluppo della loro personalità integrale.

L'idea di una scuola flessibile ai bisogni di alunne e alunni e aperta all'esterno richiede ai docenti forti e strutturate competenze relazionali, sia per ciò che concerne la relazione educativa con ragazze e ragazzi sia sul piano della collegialità: dare unitarietà al sapere rappresenta qualcosa di necessario, poiché l'approccio alla realtà non è settoriale e non richiede l'impiego di conoscenze disciplinari specifiche, bensì necessita di un approccio integrato di tutti gli ambiti del sapere. In questo senso, l'educazione civica trasversale alle discipline è utile proprio a questo, ossia a educare cittadini consapevoli che sappiano leggere la realtà e agire in essa utilizzando scientemente e in maniera integrata ogni conoscenza specifica. Ciascuna disciplina, come si è già avuto modo di dire, è infatti strumento per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

La scuola è dunque chiamata a rinnovare pratiche e luoghi dell'educazione. Non è pensabile parlare di cittadinanza e competenze sociali e civiche senza uscire dai confini dell'aula scolastica e pensare all'agire di studenti e studentesse nella realtà locale e a una loro apertura a contesti

europei e globali. Le interconnessioni che caratterizzano il nostro mondo rendendolo globale non possono non coinvolgere anche la scuola, che dovrebbe abbandonare una logica gattopardesca per trovare nuove vie per incontrare i bisogni reali di ragazzi e ragazze. Se non si può prescindere dall'insegnamento dei contenuti disciplinari specifici, soprattutto nella scuola di base, questi devono essere visti come strumento di cittadinanza e di accesso attivo alla comunità locale e globale. La P4C, promuovendo la comunità di ricerca filosofica come ambientazione didattica, permette di co-costruire nuovo sapere, di ristrutturare ciò che già si conosce in nuove strutture cognitive e di interrogarsi sui diversi contenuti disciplinari secondo diverse chiavi di lettura (etica, sociale, ontologica, epistemologica). È proprio in quest'ottica che dev'essere interpretata la richiesta di interdisciplinarietà presente nei documenti normativi: ogni conoscenza e abilità disciplinare concorre a formare i cittadini e le cittadine di domani, fornendo loro gli strumenti utili a collocarsi in una realtà complessa e multiprospettica, in cui è necessario saper rispondere con agilità a sempre nuove sfide, utilizzando in maniera sempre diversa e originale il proprio bagaglio culturale ed esperienziale.

Le riflessioni enucleate in questo saggio potrebbero essere utili anche per ciò che riguarda la valutazione di questo *nuovo* insegnamento: la questione è delicata e meriterebbe di certo una riflessione *ad hoc*, ma appare cruciale sottolineare che si tratta di rilevare lo sviluppo di abilità e competenze più che la mera acquisizione di contenuti. Agire nel contesto extrascolastico, sul territorio può dunque facilitare una valutazione che rilevi l'acquisizione di un *habitus* che dovrebbe caratterizzare i cittadini e le cittadine di domani nel loro agire pubblico e collettivo.

## BIBLIOGRAFIA

- Antonelli, M., Cadel, E. & Massari, S. (2020), "Verso il 2030. Educare alla cittadinanza attiva attraverso la sostenibilità alimentare e ambientale", in *Equilibri*, vol. 67, n. 1, pp. 98-104.
- Barker, J. & Weller, S. (2003), "Geography of Methodological Issues in Research with Children", in *Qualitative Research*, vol. 3, n. 2, pp. 207-227.
- Barberis, E. (2020), *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Calliero, C. & Galvagno, A. (2010), *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Perugia: Morlacchi.
- Id. & Id. (2019), *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Torino: Loescher.
- Castoldi, M. (2011), *Lavorare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma: Carocci.
- Id. (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma: Carocci.
- Cinus, M.F. (2019), *Chi cerca trova. Racconti per pensare*, Trento: Erickson.

- Cosentino, A. & Oliverio, S. (2011), *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Napoli: Liguori.
- Da Re, F. (2019), *Costituzione & Cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di Educazione Civica*, Milano-Torino: Pearson.
- Dematteis, G. (2011), “La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione”, in C. Giorda & M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma: Carocci, pp. 23-32.
- Dewey, J. (1992), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- EEF (2015), *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*, Durham: Durham University, [https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF\\_Project\\_Report\\_PhilosophyForChildren.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/32011/1/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf), consultato il 28 febbraio 2021.
- Ferrero, V. (2020), “Una via per l’inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno”, in *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, vol. 50, pp. 167-177.
- Giorda, C. (2011), “Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio”, in Id. & M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma: Carocci, pp. 45-54.
- Id. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell’infanzia e primaria*, Roma: Carocci.
- Id. & Granata, A. (2019), “Luoghi come mediatori di relazioni: educare all’incontro con l’altro in età prescolare”, in E. Ardissino, C. Coggi & M. Pavone (a cura di), *Ricerca e didattica per la scuola dell’infanzia. Contributi per la formazione dei docenti*, Milano: FrancoAngeli, pp. 119-128.
- Granata, A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma: Carocci.
- Ead. & Ferrero, V. (2020), “La scuola è un luogo di relazioni: sei lezioni dal lockdown per la scuola primaria”, in *Studium Educationis*, n. 3, pp. 67-81.
- Ead., Granata, C. & Granata, E. (2013), *Sapere è un verbo all’infinito*, Trento: Il Margine.
- Ead. & Granata, E. (2009), “L’esperienza dello spazio nel tempo della crescita”, in D. Cologna, Ead., E. Granata, C. Novak & I. Turba, *La città avrà i miei occhi. Spazi di crescita delle seconde generazioni a Torino*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli, pp. 100-120.
- Gruenewald, D.A. (2003), “Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education”, in *American Educational Research Journal*, vol. 4, n. 3, pp. 619-654.
- Haubrich, H. (2011), “Geography Education for Intercultural Competence”, in A. Demirci, L. Chalmers, A. Yilmaz & J. Lindstone (Eds.), *Building Bridges between Cultures through Geographical Education*, Proceedings of the IGUCGE Istanbul Symposium, July 8-10, 2010, IGU Commission on Geographical Education, Istanbul: Fatih University.
- Jori, M.L. & Migliore, A. (2001), *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*, Milano: FrancoAngeli.
- King, R. (2001), “Migrazioni globalizzazione e luogo”, in D. Massey & P. Jess (a cura di), *Luoghi, culture e globalizzazione*, Torino: UTET, pp. 3-32.

- Lipman, M. (1988), “Pratica filosofica e riforma dell’educazione. La filosofia con i bambini”, in *Bollettino SFI*, vol. 135, pp. 27-44.
- Id. (2003), *Educare al pensiero*, Milano: Vita&Pensiero.
- Id. (2018), *L’impegno di una vita: insegnare a pensare*, Milano-Udine: Mimesis.
- Malatesta, S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Milano: Guerini scientifica.
- Manes, E. (2016), *L’asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Roma: Tlon.
- Marengo, M. (2007), *Geografie dell’intercultura*, Pisa: Mancini.
- Mascheroni, S. (2006), “Per l’educazione alla conoscenza e all’uso del patrimonio culturale”, in *Economia della Cultura*, vol. 2, pp. 201-208.
- Massey, D. (1994), “A global sense of Place”, in Ead. (eds.), *Space, Place and Gender*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 146-156.
- Michellini, M.C. (2020), “Elementi di discussione critica sull’educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico”, in *Pedagogia più Didattica*, vol. 6, n. 1, pp. 35-46.
- Miltenburg, A. (2002), *Incontri di sguardi. Saperi e pratiche dell’intercultura*, Padova: Unipress.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e della scuola del primo ciclo*, Roma: MIUR, [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf), consultato il 28 febbraio 2021.
- Id. (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*, Roma: MIUR, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, consultato il 28 febbraio 2021.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mulas, F. (2020), “Festival del dialogo filosofico – Un’esperienza di P4C nell’ambito dei percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento”, in *Innovatio educativa*, vol. 1, n. 3, pp. 73-75.
- Paciaroni, L. (2018), “Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e didattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi”, in *History of Education & Children’s Literature*, vol. 13, n. 1, pp. 639-647.
- Papisca, A. (2007), “Cittadinanza e cittadinanze *ad omnes includendos*: la via dei diritti umani”, in M. Mascia (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia: Marsilio, pp. 25-50.
- PEACE (2012), *Cosmopolitismo riflessivo. Educare all’inclusione attraverso l’indagine filosofica*, Napoli: UNINA, <http://www.p4c.unina.it/materiali/manuali/manuale-PEACE-2020.pdf>, consultato il 28 febbraio 2021.
- Pileri, P. & Granata, E. (2012), *Amor loci. Suolo, ambiente, cultura civile*, Milano: Raffaello Cortina.
- Pillera, G.C. (2020), “La cultura degli orti scolastici in Sicilia. Analisi testuale sugli obiettivi di progetti didattici di cultura della terra come contributo per l’analisi del discorso sull’educazione all’ambiente e alla sostenibilità”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 15, n. 1, pp. 91-137.

- Santini, A. (2012), “Migrazioni, *ethnoscapes* e processi di interazione culturale: risultati di una ricerca e proposte didattiche”, in *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle scuole*, vol. 5, n. 6, pp. 29-36.
- Oliverio, S. & Striano, M. (2017), “Introduzione. Rifletter(si) cosmopoliticamente nel mondo. Prospettive pedagogiche”, in *Educational Reflective Practices*, vol. 2, pp. 5-11.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, New York: ONU, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato il 28 febbraio 2021.
- Richardson, H. (2015), “Philosophy sessions ‘boost primary school results’”, in *BBC News*, July 10<sup>th</sup>, [www.bbc.com/news/education-33464258](http://www.bbc.com/news/education-33464258), consultato il 01 marzo 2021.
- Striano, M., Camhy, D., Garcia Moriyon, F., Glaser, J. & Oliverio, S. (2013), “Cosmopolitan Education within the EU Scenario. The Comenius Project PEACE”, in L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (eds.), *ICE-RI2013 Proceedings 6th International Conference of Education, Research and Innovation*, Seveilla: IATED, pp. 359-363.
- UNICEF (2012), *Thinking Rights. What happens when rights seem to conflict*, New York: UNICEF, [https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2016/09/Thinking\\_Rights\\_Dec12\\_LR.pdf](https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2016/09/Thinking_Rights_Dec12_LR.pdf), consultato il 28 febbraio 2021.
- Vaccarelli, A. (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, Pisa: ETS.
- Valenzano, N. (2017), “L'educazione alla cittadinanza democratica e la *Philosophy for Communities* in contesti interculturali”, in *Biblioteca delle libertà*, n. 219, pp. 41-68.
- Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano: Raffaello Cortina.

*Finito di stampare  
nel mese di giugno 2021  
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*