



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Paideia, school, pandemic, civic education: considerations and interconnections under an inclusive perspective

Paideia, scuola, pandemia, educazione civica: riflessioni e intrecci in ottica inclusiva

*di*¹

Mirca Montanari
Università degli Studi della Tuscia
m.montanari@unitus.it

Giorgia Ruzzante
Libera Università di Bolzano
giorgia.ruzzante@unibz.it

Alessia Travaglini
Università Roma Tre
alessia.travaglini@uniroma3.it

Abstract:

Since 2020, the sanitary emergency conditions caused by the spread of the Covid-19 pandemic have dramatically and shockingly spilled over the entire globe. This has affected and still

¹ Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuirsi: i paragrafi 1. *Introduzione*, 2. *La scuola educante ai tempi del Covid-19* e 5. *Conclusioni*; a Giorgia Ruzzante il paragrafo 3. *Per una nuova paideia*; a Alessia Travaglini il paragrafo 4. *L'educazione civica sostenibile in ottica partecipativa e inclusiva*.

affects every aspect of human living, including education. The structural change in school organization, committed to offering an increasingly digitized education, makes a compelling challenge to the educational community with regard to inclusion. Within such perspective, we would question whether and how the recent introduction of civic education could contribute to build a new *paideia*, being a model of “schooling for living” capable of focusing education on sustainability and accessibility by means of defining new style lifes, methodologies, pedagogic content and envisioning, being unknown and regenerating.

Keywords: pandemic, *paideia*, school, inclusion, civic education.

Abstract:

L’evento emergenziale-sanitario della pandemia da Covid-19 che si è riversato in maniera drammatica e sconvolgente, dagli inizi del 2020, sull’intero globo ha influenzato e tutt’oggi influenza ogni aspetto del vivere umano, compreso quello educativo. La modificazione strutturale dell’organizzazione scolastica, impegnata a proporre una formazione sempre più digitalizzata, pone un’avvincente sfida alla comunità educante da realizzarsi sotto il segno dell’inclusione. All’interno di tale prospettiva, ci si domanda se e come la recente introduzione dell’educazione civica possa contribuire a costruire una nuova *paideia*, un modello di “scuola per la vita” che ponga al centro dell’azione educativa sia la sostenibilità, intesa come ridefinizione degli stili di vita, sia l’accessibilità di strumenti, di metodologie, di contenuti e di visioni pedagogiche, anche inedite e rigeneranti.

Parole-chiave: pandemia, *paideia*, scuola, inclusione, educazione civica.

1. Introduzione

Gli effetti della pandemia mondiale, l’emergenza *major* della nostra epoca, invitano a una profonda riflessione circa la necessità di ri-disegnare e ripensare, nel tempo della complessità e dell’incertezza (Ceruti, 2020), nuovi orizzonti di conoscenza educativa nel rispetto della reciproca coesistenza tra il sé e l’altro da sé, tra il mondo proprio e il mondo altrui secondo la prospettiva dell’inclusione dell’altro, anche del diverso (Habermas, 2013).

Oggi più che mai, per poter leggere e interpretare la pluralità delle nuove emergenze educative e dei nuovi bisogni formativi, speciali e non, è necessario accogliere le innumerevoli, impegnative e complesse sfide che tutti siamo chiamati ad affrontare nella vita *onlife* (Floridi, 2014) popolata dai “figli di internet” (Lancini & Cirillo, 2022). Nascere e crescere *onlife* implica per bambini e adolescenti una centratura sulla loro soggettività, esaltata soprattutto dai social network, che mette, spesso, gli adulti di fronte ad un profondo senso di inadeguatezza i cui effetti si riversano nelle relazioni educative rischiando di incrementarne le già manifeste criticità. La nuova condizione umana, composta da identità individuali e collettive multiple, flessibili e in incessante trasformazione, influenza radicalmente gli assetti educativi che subiscono un’inevitabile e inarrestabile mutazione in ordine alla formazione e ai bisogni di ogni persona. Nella realtà così nuova, complessa e multidimensionale (Ceruti & Bellusci, 2020), espressione della contemporanea “società del rischio” (Beck, 2013), dove

tutto sembra essersi apparentemente fermato a causa della pandemia che ancora oggi ci circonda, si è assistito, in tempi rapidissimi, a radicali cambiamenti negli stili di vita, a imposizioni su ogni condizione pre-esistente che hanno alterato le piccole e grandi routine familiari, sociali e educative sia a livello individuale sia a livello comunitario. Il presente contributo intende proporre alcuni spunti di riflessione partendo dalla profonda metamorfosi alla quale è andata incontro e sta andando incontro l'istituzione scolastica, sempre più sbilanciata sulla formazione digitale, per concentrarsi sull'apporto educativo dell'insegnamento di educazione civica in ottica inclusiva. La scuola, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, è chiamata a rinnovare i curricula di istituto e l'attività di progettazione didattica al fine di sviluppare la conoscenza delle strutture socio-economico-civiche della società, nonché a individuare nell'attuazione dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel Patto educativo di corresponsabilità, un terreno di buone pratiche per sviluppare “la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità” (D.M. 35/202). In tale prospettiva, è auspicabile e possibile contemplare l'educazione civica come una disciplina di studio non avulsa dal contesto di tutta la comunità educante poiché, come ci ricorda Dewey (2000), “noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente, per mezzo dell'ambiente” (p. 24).

2. La scuola educante ai tempi del Covid-19

La modificazione planetaria degli assetti di vita, a seguito dell'emergenza sanitaria, abbatte e rende permeabili i confini dei diversificati contesti esistenziali, costruendo interconnessioni, interazioni, relazioni, tensioni culturali, saperi nuovi e singolari all'interno del complesso sistema reticolare umano (Ceruti, 2018). In tale sistema, assumono particolare rilevanza i contesti educativi e formativi soggetti a cambiamenti, anche strutturali, fino a poco tempo fa impensabili e/o inediti, dove la conoscenza prende la forma della rete, essendo diventata una sua proprietà (Weinberger, 2020). La complessità delle nuove emergenze educative si è resa, oltremodo, più profonda a seguito dei drammatici effetti della pandemia da Covid-19 che ha rafforzato, in maniera irreversibile, la crisi delle istituzioni già in atto. I contesti educativi, in questo momento storico caratterizzato dalla modernità liquida, dal capitalismo tecno-nichilista (Magatti, 2009) e da una diffusa e permanente innovazione-invasione tecnologico digitale, sono stati colpiti drammaticamente dallo *shock/shockdown* pandemico (Boccia Artieri & Farci, 2021). L'allarmante stato di emergenza sanitaria, nell'interrompere bruscamente e inaspettatamente il normale svolgimento delle attività sociali e economiche, ha infranto e sovvertito le vecchie regole e imposte di nuove, rendendo ancora più difficile immaginare il futuro nella società dell'incertezza e della globalizzazione smisurata. La scuola, essendo uno dei poli educativi maggiormente penalizzati dalle misure restrittive per contenere la diffusione del virus, è chiamata a tenere fortemente conto delle molteplici sfide formative, psicologiche, bio-sanitarie, antropologiche, sociologiche, etiche e geo-politiche proprie dell'attuale, contraddittoria, complessa, e per certi versi paradossale, vicenda storica che reclama l'acquisizione e la riconsiderazione di nuovi e/o ritrovati stili e pensieri (Lingiardi & Giovanardi, 2020). In un così mutato e precario contesto investito di scelte, cambiamenti e sfide, il sistema scolastico è sottoposto a continui e disorientanti stravolgimenti che ne

rendono maggiormente difficile l'opera educativa in una prospettiva planetaria che aiuti a imparare a vivere (Morin, 2015). Emerge, quindi, la centrale necessità di avviare una riflessione critica, in particolar modo a livello pedagogico, al fine di intrecciare e valorizzare i saperi in grado di tracciare la rotta in questo passaggio insolito e delicato per l'intero sistema formativo, sempre più fortemente iper tecnologizzato (Bonaiuti & al., 2017, Rivoltella, 2021). La digitalizzazione (forzata) dell'istituzione scolastica e dei processi di apprendimento (Ferrari, 2018), quali elementi chiave dell'innovazione tecnologica in atto, giocano un ruolo fondamentale nella visione democratica della scuola per tutti. La creazione di un contesto scolastico efficace e performante, anche in senso digitale, richiama l'attenzione all'educazione alla sostenibilità (Miur, 2017) basata sull'approccio *student-centred* (Gover & al., 2019) affinché ogni studente, nessuno escluso, possa essere un vero e proprio co-costruttore di conoscenza. La didattica on line ha palesemente messo in luce molte criticità in ordine alle diverse e complesse implicazioni pedagogiche dovute al cambiamento, non certamente definitivo, nel modo di fare scuola (Chistolini, 2021). Essendo solamente un'alternativa emergenziale alla didattica in presenza, l'insegnamento a distanza volto al tentativo di continuare a garantire il diritto all'istruzione per tutti gli studenti, è risultato molto lontano dall'ideale della *scholè* greca, il cui obiettivo era la formazione globale dell'individuo mediante la lettura, la scrittura, la memorizzazione, la musica, la creatività, il movimento e molto altro. La fragilità delle modalità educative e didattiche adottate negli ultimi due anni pone inesorabilmente la scuola di fronte al rischio della ridotta inclusività dei contesti educativi, inasprito da gravi fenomeni quali la dispersione scolastica (Rocchi, 2020), la povertà educativa (Nuzzaci & al., 2020), le disparità di partecipazione, digitale e non, l'emarginazione di bambini e ragazzi con "bisogni educativi speciali" (Guerini et al., 2021) e le conseguenze emotive e psicologiche negative negli alunni (Cerniglia et al., 2020). L'esplosione esponenziale del disagio giovanile e delle dipendenze, quali elementi oscuri del profilo della scuola diseguale (Benvenuto, 2011) amplificati dalla pandemia, necessita di particolare, scrupolosa attenzione e rivisitazione. La drammatica situazione è resa ancora più inconfutabile dalla recente denuncia di alcuni dirigenti scolastici toscani, testimoni del notevole incremento delle sospensioni e dell'allarmante diffusione tra gli studenti di fenomeni altamente problematici, sempre più emergenti, quali: crisi di panico, disordini alimentari, comportamenti autolesionisti e aggressivi che, spesso, sfociano in atti vandalici oppure in episodi di bullismo a opera delle baby gang, anche verso le persone con disabilità (Chirico & Buscarino, 2021). Le cattive condotte giovanili comprendono anche le dipendenze da alcol, da sostanze stupefacenti, dal cibo, dai videogiochi e lo scambio di video violenti o dal contenuto pedopornografico in chat (Strambi, 2022), quali espressioni di sofferenza e lacerazioni sociali conclamate. Tali forme di profondo malessere hanno bisogno di essere contenute per lasciare il posto all'affermazione dell'educazione alla convivenza civile, recuperando con fermezza il senso del limite, attualmente rimosso dall'obbligo della trasgressione a ogni costo (Recalcati, 2017). La lucida analisi della realtà induce a riflettere e a sostenere, con maggior forza, la chiara esplicitazione e la condivisione di intenti educativi comuni, inclusivi e sostenibili, per scongiurare il pericolo che le generazioni del lockdown diventino invisibili (Lazzarini & al., 2022). Nel futuro senza certezze segnato dall'accelerazione temporale del cambiamento, la funzione della scuola dovrebbe tendere allo

sviluppo di un curriculum che tenga massimamente conto dei complessi linguaggi degli studenti, basati sui registri della mente e del cuore (Greenspan, 1997), affinché venga attivata in ognuno l'emozione di apprendere (Lucangeli, 2019). Interagire efficacemente nei confronti della vasta ed eterogenea gamma di studenti presenti a scuola con bisogni educativi, speciali e non (Montanari, 2020), significa potenziare spazi di fertile negoziabilità in grado di promuovere la consapevolezza della formazione in contesti di apprendimento, fisici e digitali, ricchi di interazioni e di dinamiche costituite da risorse umane, linguistiche e dialettiche, nell'ottica dell'arricchimento multidisciplinare in chiave inclusiva.

3. Per una nuova *paideia*

“Non so dire in verità se la situazione sarà migliore quando cambierà; posso dire che deve cambiare se si vuole che sia migliore” (Lichtenberg, 2020). Questa frase ben descrive la prospettiva di cambiamento che dovrebbe assumere l'educazione, correndo il rischio che è insito nella trasformazione stessa: l'occasione per la scuola e per l'intero mondo educativo è quella di ri-significarsi e di ri-pensare nuove filosofie e, quindi, di progettare nuove pratiche educative.

Nell'antica Greca il termine *paideia* indicava la formazione dell'uomo, intendendo con ciò la globalità della dimensione umana. Ne deriva, quindi, l'idea forte di una formazione come *bildung*, ossia “prendere forma” della persona. Il processo di formazione del soggetto si configura come unitario, non scomposto né scomponibile, e la dimensione educativa ne è una dimensione-chiave (Cambi, 1986). Tutto il mondo educativo dopo la pandemia è stato investito da una riflessione in merito alle pratiche attuate: quale scuola e quale educazione desideriamo per il presente e per il futuro dei nostri bambini e ragazzi? Tali dimensioni, proprio grazie alla crisi planetaria, sono tornate al centro del dibattito pubblico, ma non solo: sono arrivati anche nuovi fondi economici come quelli erogati per l'emergenza Covid e per il PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) per sostenere la sicurezza, la sostenibilità e l'innovazione didattica che, se ben utilizzati, potranno consentire di innovare la scuola, rilanciando i servizi educativi e di cura dell'infanzia messi a dura prova dalla pandemia. Lorenzoni (2019) ci invita opportunamente a riflettere sulla scuola e sul suo ruolo: “la scuola deve essere un po' meglio della società che la circonda, se non che ci sta a fare?”. La popolazione di studenti interessata dalla chiusura delle scuole e delle Università è stata elevata: nel 2020 l'Unesco quantifica in circa 6.900.000 gli studenti tra primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore, intorno al milione e mezzo i bambini iscritti alla pre-primaria e approssimativamente 1.800.000 gli studenti universitari. L'accentuazione delle disuguaglianze, non solo vissute dagli alunni con “bisogni educativi speciali”, ma anche legate alle variabili delle questioni sociali e economiche, hanno profondamente influenzato l'effettiva possibilità di continuare i percorsi di apprendimento durante l'esperienza della didattica a distanza, adottata per supplire alla chiusura delle istituzioni scolastiche (Guerini & al., 2022). La pandemia ci ha dimostrato e evidenziato la forte necessità di cambiamento di cui hanno bisogno le nostre scuole e, in generale, l'educazione dei bambini e dei ragazzi. Gli impatti prodotti dalla pandemia sul versante educativo sono ancora difficilmente quantificabili e qualificabili. Abbiamo colto l'importanza di avere una scuola aperta al territorio, dai confini permeabili tra il dentro e il fuori, improntata a una maggiore flessibilità nell'utilizzo di spazi anche all'esterno delle mura

scolastiche. L'importanza di rinsaldare il legame con il territorio, di costruire patti educativi per la creazione di un'autentica comunità educante sono direzioni forti che, nate già prima della pandemia, hanno ricevuto nuovo fermento e attenzione all'interno del mondo dell'educazione. Si è, quindi, accelerata la diffusione dei Patti educativi di comunità, nella convinzione che il contrasto alla povertà educativa minorile necessiti del coinvolgimento di tutti i livelli di governance, di cui i Patti rappresentano un esempio di buona pratica territoriale. Sfide complesse quali quelle della dispersione scolastica e della povertà educativa possono essere affrontate soltanto in virtù della sinergia tra i diversi attori, pubblici e privati, che si occupano a diverso titolo di educazione. È un modo per portare a sistema e diffondere iniziative frammentarie e buone pratiche che, per la prima volta, sono state riconosciute nel Piano Scuola 2020 del Ministero dell'Istruzione. Locatelli (2021) individua nello strumento dei Patti educativi di comunità la prospettiva dell'educazione come bene comune, evidenziando il legame che sussiste tra educazione e democrazia (Dewey, 2018). È emersa l'importanza di costruire una nuova *paideia*, mediante l'implementazione e l'integrazione tra presenza e distanza, due dimensioni che sono state spesso contrapposte durante la pandemia ma che, nella loro interazione e integrazione, possono decisamente sviluppare il potenziale formativo di tutti gli alunni. Un modello pedagogico che, come indica la parola *paideia*, non si ferma unicamente all'istruzione ma intende occuparsi della formazione etica del cittadino. Il bambino essendo, infatti, già nel presente cittadino, titolare di diritti e di doveri, contribuisce alla crescita e allo sviluppo della propria città in base alle proprie capacità. In tale direzione, sono andate accentuandosi esperienze come quella della scuola parentale e della valorizzazione della didattica all'aperto (Montanari & Ruzzante, 2021). *Scuola Sconfinata* (Bordin & al., 2021) ha proposto una nuova visione di scuola, improntata a una rivoluzione educativa che parte dall'idea centrale di scuola diffusa, mediante la proposta di una didattica attiva, immaginando, a partire dall'ascolto delle esigenze dei ragazzi, l'ideazione e la realizzazione di proposte nuove e alternative per la scuola pubblica. Abbiamo bisogno, quindi, di rinnovate prospettive e di sguardi multidisciplinari per cogliere la complessità del cambiamento che sta investendo l'attuale frangente storico.

Nussbaum (2014a, 2014b) e Sen introducono l'idea di una nuova educazione, pienamente rispondente alle esigenze determinate dall'era post-pandemica. Essa, infatti, ha messo profondamente in crisi concetti come quelli di sviluppo e di progresso lineare. Lo sviluppo viene teorizzato da Sen come libertà (2020), ossia come espansione delle libertà delle persone: la valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della capacità d'agire (agency) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.). Il tema dello sviluppo umano, in un'ottica formativa, sottolinea l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, "di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza" (Alessandrini, 2021, p. 20). I diritti consentono sicuramente l'ampliamento delle possibilità dell'individuo, per la promozione di una società più equa e sostenibile. A livello didattico, esperienze come la *Philosophy for Children* (Ruzzante, 2016) consentono efficacemente di ampliare le potenzialità dei soggetti (Nussbaum, 2014b).

Morin, figura-chiave del pensiero della complessità, ci ha illustrato come la pandemia abbia messo in crisi il modello della crescita economica illimitata sulla quale si basa il mondo

contemporaneo occidentale, invitando a ripensare l'intero sistema in ordine alla dimensione dell'interdipendenza planetaria (2020a). La crisi globale conseguente alla pandemia ha rivelato l'inadeguatezza di un pensiero lineare, a favore di un pensiero di tipo complesso maggiormente rispondente al profilo della società della conoscenza e del lifelong learning. La riforma del pensiero non può che realizzarsi mediante la riforma dell'insegnamento che ci "fa tenere separato ciò che è inseparabile e ridurre a un solo elemento ciò che forma un tutto al contempo uno e molteplice; divide in compartimenti i saperi invece di connetterli; si limita a prevedere il probabile mentre emergono continuamente le complessità" (Morin, 2020b, p. 41). Morin ha indicato la necessità di "cambiare strada" (2020b), ossia di trarre degli insegnamenti da un'esperienza così difficile e totalizzante quale quella della pandemia.

Salmeri (2013) afferma che la nuova *paideia* fa riferimento all'educazione alla cittadinanza attiva, alla democrazia e alla differenza come via per la cittadinanza e per un'educazione democratica (2015). La complessità del mondo contemporaneo richiede, infatti, un ripensamento delle finalità stesse che deve perseguire la scuola. L'attenzione a senso unico alle singole discipline, senza la promozione al contempo di un'educazione complessiva dell'uomo, è condizione insufficiente per affrontare il mondo contemporaneo. La strutturazione di ambienti di apprendimento nei quali i diversi saperi possano dialogare tra loro risulta, quindi, di fondamentale importanza. L'istruzione invita e educa al pensiero critico, come ci ricorda Santerini (2021). La scuola assume, appunto, il compito di creare uno spazio di riflessione in cui "decostruire" le informazioni false o fuorvianti stimolando curiosità e interesse (2021, p. 28). La promozione della creatività e della flessibilità nel pensiero, sono aspetti altrettanto importanti da promuovere nelle traiettorie scolastiche (Robinson & Aronica, 2016).

Di rilievo è, inoltre, la promozione delle *life skills* per una *Paideia* 2.0 (Latempa, 2019), secondo un'idea di benessere in ottica bio-psico-sociale (Marmocchi & al., 2004), sottolineata, in maniera particolare, dall'importanza di educare alla resilienza e ai cambiamenti, aspetti essenziali da promuovere all'interno degli sconvolgimenti epocali della pandemia. L'Agenda 2030 del 2015 è il documento dell'ONU che ha come finalità la promozione di "società pacifiche", "giuste" e "inclusive" in grado di realizzare pienamente i diritti umani mediante le tre dimensioni nelle quali si articola lo sviluppo sostenibile: economica, sociale e ambientale. La sostenibilità come paradigma pedagogico (Alessandrini & Santi, 2021), non si limita solo alla questione ambientale ma si estende anche alle dimensioni culturali e sociali (Loiodice, 2018). Essa prevede 17 obiettivi di sviluppo sostenibile articolati in 169 target da raggiungere entro il 2030. Tra questi vi è il Goal 4 (Istruzione di Qualità) — a sua volta articolato in 10 target — tra cui figura il target 4.7 che mira ad assicurare a tutti gli studenti l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. Questo target chiama fortemente in causa il sistema dell'istruzione all'interno di ogni Paese, attraverso la promozione di politiche educative nazionali, l'elaborazione di curricula sostenibili e la formazione degli insegnanti e degli studenti. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile adottata dall'ONU è una delle aree tematiche da sviluppare nella scuola, come indicato nelle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2020). Essa può costituire un'utile bussola per i docenti all'interno della progettazione di percorsi didattici capaci di rispondere alle sfide della complessità, nell'ottica di attivare competenze utili nella costruzione di un mondo maggiormente sostenibile. È necessario "investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità"

(Loiodice, 2018), in modo che nessuno rimanga escluso. Alessandrini (2021) sottolinea come la pandemia abbia avuto un impatto negativo rispetto al conseguimento di alcuni goal dell'Agenda 2030. In sintesi, l'educazione è fortemente chiamata a “guidare il cambiamento” (Chiappetta Cajola, 2018) tramite uno sguardo che cura, teso a rimuovere gli ostacoli e le barriere alla partecipazione e all'appartenenza.

4. L'educazione civica sostenibile in ottica partecipativa e inclusiva

Tra le “novità” che hanno attraversato il recente panorama normativo italiano un posto di rilievo è dato dall'introduzione dell'educazione civica in tutte le scuole di ogni ordine e grado, a opera della legge 92/2019, *Introduzione nell'istituzione scolastica dell'educazione civica*. Si tratta, in realtà, di un insegnamento sul quale si è articolato, fin dal dopoguerra, un lungo dibattito costituito da un alternarsi di scelte e di decisioni tra loro molto differenti che l'hanno visto, in particolare, cambiare sovente nome, tipologia di docenti deputati al suo insegnamento, monte orario annuale, modalità di valutazione. Nella scuola primaria i Programmi Ermini del 1955 (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503) fanno riferimento all'educazione morale e civica, mentre quelli dell'85 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) preferiscono parlare di educazione alla convivenza democratica (Malizia & Nanni, 2021). Con la Legge 169/2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, si assistette, invece, all'introduzione, a opera della ministra Gelmini, della disciplina *Cittadinanza e costituzione*, integrata dalle successive Linee guida del 2009. Quest'ultima, tuttavia, non è ancora considerata una disciplina a sé stante, con un relativo monte ore predeterminato, risultando piuttosto affidata ai docenti dell'area storico-geografica e storico-sociale. La sopracitata Legge 92/2019 tenta di restituire un assetto definitivo alla questione. Tale insegnamento, di natura trasversale, è finalizzato a far acquisire agli allievi delle conoscenze valide dal punto di vista teorico ma, aspetto ben più importante, a fornire loro gli strumenti per partecipare in modo attivo alla vita della propria comunità di riferimento. Così recita l'art. 1 comma 1: “L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri», mentre, a sua volta, il comma 2 precisa che tale insegnamento è finalizzato a “sviluppare la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civili e ambientali della società”. Il successivo art. 3 indica in modo dettagliato le tematiche da approfondire nell'arco del curriculum, che riguardano, nello specifico, la Costituzione – alla quale, in linea con le precedenti disposizioni, è assegnato un ruolo rilevante –, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale, l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità e al controllo delle mafie, il rispetto del patrimonio culturale e, infine, la formazione in materia di protezione civile. Tali temi saranno poi ricondotti dalle successive Linee guida a tre nuclei concettuali di base, riguardanti: a) la Costituzione; b) lo sviluppo sostenibile; c) la cittadinanza digitale.

Per comprendere in modo approfondito l'attenzione posta, dal legislatore e non solo, verso l'educazione civica è necessario soffermarsi sull'analisi di due ulteriori criticità che sembrano attraversare la scuola italiana: la diffusione del bullismo scolastico – e di un fenomeno a questo

associato, il cyberbullismo – e le difficoltà avvertite dai docenti nella gestione della disciplina in classe. In merito al primo, i dati diffusi dal Ministero dell’istruzione attraverso la piattaforma ELISA, relativi all’anno scolastico 2020-2021, evidenziano che circa “il 22,3% degli studenti e studentesse delle scuole secondarie di secondo grado è stato vittima di bullismo da parte dei pari (19,4% in modo occasionale e 2,9% in modo sistematico), mentre il 18,2% ha preso parte attivamente a episodi di bullismo verso un compagno o una compagna (16,6% in modo occasionale e 1,6% in modo sistematico)” (Miur, piattaformaelisa.it). Gli atti di bullismo, secondo quanto dichiarato dai partecipanti all’inchiesta – nello specifico, 314.500 studenti della scuola secondaria di secondo grado e 46.250 docenti di scuole di diverso ordine e grado – derivano dalla presenza di pregiudizi basati sul sesso, sulla disabilità, sull’appartenenza etnica o sull’orientamento sessuale. L’aspetto che più colpisce è, in generale, la scarsa conoscenza da parte degli studenti della presenza, all’interno della scuola, di un docente referente per il contrasto di bullismo e cyberbullismo. In merito alla questione gestione della classe, alcune ricerche – evidenziano come – nella percezione degli insegnanti gli alunni siano sempre più difficili, con inevitabili difficoltà nella progettazione di percorsi di insegnamento-apprendimento efficaci (d’Alonzo, Maggiolini & Zanfroni, 2013; Blum, 2003). Nello stesso tempo, episodi di violenza, seppur agiti al di fuori delle mura scolastiche – ne è un esempio l’omicidio di Willy Monteiro Duarte oppure della giovanissima Chiara Gualzetti, entrambi uccisi per futili motivi² – mettono in luce l’emergenza educativa e la necessità, da parte della scuola, di educare gli studenti ai valori stabili e duraturi. Papa Francesco, in un periodo ancora fortemente segnato dalla pandemia, in occasione del *Global Compact on Education* (patto globale per l’educazione), evidenzia quanto segue: “è tempo di sottoscrivere un patto educativo globale per e con le giovani generazioni, che impegni le famiglie, le comunità, le scuole e le università, le istituzioni, le religioni, i governanti, l’umanità intera, nel formare persone mature” (Donnini, 2020). In ambito scolastico ciò richiede, sottolinea sempre Papa Francesco, un impegno personale e comunitario nello stesso tempo. Un aspetto analogo è ribadito, più o meno nello stesso periodo, dal Presidente della Repubblica Italiana Mattarella il quale, nell’ambito di un discorso tenuto presso un istituto scolastico di Vo’ Euganeo, in occasione dell’inaugurazione dell’anno scolastico 2020/2021, pronuncia la seguente affermazione: “la scuola serve anche a sconfiggere l’ignoranza con la conoscenza. La scuola, la cultura, il confronto continuo, sono antidoti al virus della violenza e dell’intolleranza che può infettare la comunità” (tg24.sky.it, 2020). La domanda che ci poniamo, nello specifico, è la seguente: l’insegnamento dell’educazione civica è in grado di contribuire realmente a soddisfare tale aspettativa? Ha in sé le potenzialità, così come delineata dal legislatore, per promuovere l’etica della partecipazione? Oppure, al contrario, si configura semplicemente come un insegnamento di tipo contenutistico? Ci sono alcune contraddizioni insite nella Legge in questione che conducono a dubitare di ciò: il richiamo forte alla trasversalità, che sembrerebbe mal conciliabile con l’esigenza di stabilire un orario predefinito; il rischio che tale insegnamento si configuri più come una sommatoria di contenuti, ciascuno dei quali affidato a docenti specifici,

² Si tratta di due fatti di cronaca che ebbero una notevole risonanza nell’opinione pubblica: il primo fu ucciso da un gruppo di giovani il 6 settembre 2020 mentre cercava di difendere un amico (fu poi insignito di una onorificenza al valore civile), mentre la seconda a soli quindici anni fu uccisa brutalmente il 28 giugno 2021 da un coetaneo suo amico.

piuttosto che come unità di apprendimento che concorrono allo sviluppo di competenze unitarie (Da Re, 2019). Ne è una prova la diffusione sul mercato di libri di testo di educazione civica che propongono, secondo una prospettiva di tipo contenutistico, l'approfondimento dei nodi concettuali indicati dal legislatore. L'art. 8 cerca di riequilibrare tale tendenza mettendo al centro dell'azione educativa il rapporto con il territorio. Si afferma, infatti, che "l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è integrato con esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva". Si tratta di un enunciato che si pone pienamente in linea con l'idea di inclusione che ha attraversato il dibattito pedagogico dell'ultimo decennio (Bocci et al., 2016; Morganti & Bocci, 2017; Ianes & Augello, 2019), secondo la quale la scuola è parte di una comunità più ampia, con la quale deve interagire e collaborare in modo costante e duraturo. Non è un caso – a tal fine – che secondo il modello di intervento delineato da Booth & Ainscow (2014), *costruire comunità e affermare valori inclusivi* rappresentino due variabili imprescindibili che concorrono alla costruzione di valori inclusivi. Come evidenziano anche le ricerche e le esperienze di *Service-Learning* (Fiorin, 2016; Zani et. al., 2019), un apprendimento che mira al miglioramento della comunità acquisisce per l'allievo una maggiore significatività, incrementando inoltre l'attitudine alla prosocialità (Tapia, 2006). Tali considerazioni fungono da premessa per riflettere su un ulteriore aspetto sul quale concentrare l'attenzione: la valutazione scolastica. Le sopracitate Linee guida precisano che l'educazione civica debba essere valutata, alla stregua di quanto avviene per le altre discipline, secondo i parametri indicati dalle singole scuole nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Tale decisione, tuttavia, si pone in netto contrasto con le finalità della disciplina stessa: se, infatti, il fine dell'educazione civica è quello di promuovere a largo raggio la partecipazione attiva e responsabile dei giovani, come è possibile effettuare una valutazione adeguata di tale ambito attraverso un parametro di tipo quantitativo? E ancora, quale potrebbe essere per l'allievo il significato reale di un eventuale insuccesso in tale ambito? Condividiamo a tal proposito il rischio, evidenziato da più parti (Da Re, 2019; Malizia & Nanni, 2021), che tale disciplina si focalizzi sull'acquisizione di contenuti teorici che, di per sé, non sono in grado di sollecitare un cambiamento sistematico di stili di vita, prospettive e abitudini, spesso ispirati a logiche performative e a criteri capitalistici dettati da esigenze di mercato (Bruni & Zamagni, 2015). In altre parole, conoscere a memoria gli articoli della Costituzione non è condizione necessaria e sufficiente per rispondere pienamente agli auspici dichiarati dalla normativa. Per promuovere un cambiamento autentico, è necessario che la scuola abbandoni logiche disciplinariste, ridimensionando il ricorso a metodologie di tipo trasmissivo, per aprirsi a modalità di concepire l'interazione studente-allievo e studente-studente basate sulla reale partecipazione e collaborazione. Potrebbe essere opportuno a tal proposito fare riferimento alle buone pratiche sviluppate in merito dai paesi europei: secondo quanto riportato da Eurydice (2018), le esperienze più efficaci provengono dalle scuole che hanno previsto l'intervento degli allievi in attività al di fuori degli istituti, promuovendo l'integrazione tra gli aspetti formali e non formali dell'educazione (Malizia & Nanni, 2021). Riteniamo pertanto che, finché le questioni inerenti la scuola saranno analizzate in modo segmentario, senza essere considerate come delle autentiche opportunità per ripensare e ridefinire l'intero assetto educativo, l'introduzione di

un'innovazione disciplinare, seppur importante e significativa – quale quella, nel nostro caso specifico, dell'educazione civica – potrebbe correre il rischio di risultare poco incisiva e significativa, vanificando le aspettative per le quali è stata progettata, ideata, e attuata e sperimentata.

5. Conclusioni

Nel tempo dei social media e del mondo iperdigitalizzato, il ritorno alla *paideia* implica l'opportunità di ripartire dai principi e dai valori che qualificano lo sviluppo umano, promuovendo l'azione educativa quale atto creativo da sostenere, sempre e comunque. Riproporre il tempo e lo spazio della *paideia*, senza rimpiangere i saperi e le atmosfere della classicità, significa reinterrogarsi, in modo critico, sulle strutture e sulle valenze portanti dell'agire educativo in situazioni storiche concrete, reali e consapevoli dense di drammatiche, inattese, ma anche creative, trasformazioni (come ci insegna l'attualità). L'educazione come cura e piena fioritura dell'essere umano dovrebbe tendere a garantire congiuntamente la formazione dell'individuo e il progresso umano collettivo, in modo graduale e duraturo. Ripartire dall'educazione (d'Alonzo & Maggiolini, 2019), significa assumerla come performante strumento di democratica equità per l'inclusione delle differenze, in nome di una solidarietà responsabile orientata alla costruzione del bene comune (Mortari, 2017). Il contesto scolastico odierno, attraversato da notevoli fatiche e disagi acuiti dalla pandemia, chiama in causa una nuova *paideia* "liquida", intesa come pratica formativa in grado di aprire possibili e desiderabili orizzonti (Pancera, 2006), mediante uno sguardo generativo che dovrebbe accompagnare ogni processo di cambiamento tra passato e futuro, tra consapevolezze raggiunte e ricerca di nuovi territori da esplorare (Acone, 2004). In ordine alle riflessioni condotte nel presente contributo, l'inserimento dell'educazione civica a scuola, intesa non certamente come mero insegnamento, è essenzialmente indirizzata alla promozione della cittadinanza attiva e dell'impegno civico, allo sviluppo della cultura della sostenibilità e dell'inclusione quali pratiche di pensiero e di azione improntate al dialogo aperto, informato ed eticamente impegnato. La proposta di efficaci e inclusivi itinerari di educazione civica e di cittadinanza a scuola, rappresenta la base fondamentale per offrire alle nuove generazioni la consapevolezza di essere cittadini del mondo e pronti per il mondo. Alla luce delle considerazioni proposte, sosteniamo, con convinzione educativa, l'importanza attribuita al processo di rivisitazione pedagogica progressiva orientata all'umanizzazione, in grado di affrontare al meglio l'incertezza *del e per* il futuro, secondo la visione di una illuminante utopia sostenibile (Giovannini, 2018).

Riferimenti bibliografici:

Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.

Alessandrini, G. (2021). Educazione alla sostenibilità come "civic engagement": dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum. *Pedagogia oggi*, 19 (2), 13-21.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14314

www.qtimes.it

- Alessandrini, G., & Santi, M. (2021). La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *Formazione&insegnamento*, 19 (1), 806-826.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (eds.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Blum, P. (2003). *Sopravvivere nelle classi difficili. Manuale per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., De Angelis, B., Fregola, C., Olmetti Peja, D., & Zona, U. (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boccia Artieri, G., & Farci, M. (2021) *Shockdown. Media, cultura, comunicazione e ricerca nella pandemia*. Milano: Meltemi.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bordin, M., Coiro, A., Fontana, G., Iannaccone, N., Langer, S., Maldifassi, G., Meiani, A., & Sala, R. (2021). *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bruni, L., & Zamagni, S. (2015). *L'economia civile*. Bologna: il Mulino.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Cerniglia, L., Cimino, S., & Ammaniti, M. (2020). L'impatto del periodo di isolamento legato al Covid-19 sullo sviluppo psicologico infantile, *Psicologia dello sviluppo*, 187-190.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Ceruti, M. (2020). Un destino comune dentro la fragilità, *Il Manifesto*. <https://ilmanifesto.it/un-destino-comune-dentro-la-fragilita> (ultima consultazione, 31.03.2020)
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*, Milano, Cortina.
- Chiappetta Cajola, L.C. (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16 (1), 83-103.
- Chirico, S., & Buscarino S. (2021). *L'odio contro le persone disabili*. https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2021-01/brochure_ita_def_mi-123-u-d-1-oscad-2021-11_2.pdf (ultima consultazione 12.03.2022).
- Chistolini, S. (2021). L'enkyklios paideia si arricchisce della pandemia tra cultura e scienza della pedagogia (pp. 303-316). In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (eds.), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre*. Roma: RomaTrePress.
- d'Alonzo, L., & Maggiolini, S. (2019). *Per un'etica delle possibilità. Generare futuro, ripartire dall'educazione, Personalizzazione e curriculum. Scuola Cattolica in Italia. Ventunesimo rapporto*. Brescia: Scholé.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@re*, 13 (3), 4-16.

- Da Re, F. (2019). *Costituzione & cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*. Milano: Pearson.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2018). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- D.M. 35 del 22 giugno 2020. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Decreto+Ministeriale+n.+35+del+22+giugno+2020.pdf/43fa37c6-ce8c-86f0-e3fd-2171b034652c?version=1.0&t=1593499141290> (ultima consultazione 2.03.2022).
- Donnini, D. (2020). *Il Papa: è tempo di sottoscrivere un patto educativo globale*. <https://www.vaticannews.va/it/papa/news/2020-10/papa-francesco-lateranense-global-compact-patto-educativo.html> (ultima consultazione 15.10.2020).
- D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg> (ultima consultazione 2.03.2020).
- D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *Programmi didattici per la scuola primaria*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg> (ultima consultazione 2.03.2022).
- Eurydice Italia (2018), *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*. Firenze: Indire.
- Ferrari, L. (2018). *Il digitale a scuola: per una implementazione sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma: Laterza.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. EUA (European University Association).
- Greenspan, S. (1997). *L'intelligenza del cuore*. Milano: Mondadori.
- Guerini I., Ruzzante G. & Travaglini A. (2022). Distance learning and inclusive school: a possible challenge? In M. Proyer, W. Veck, F. Dovigo & E. Seiting (eds.). *Education in an Altered World. Pandemic, Crises and Young People Vulnerable to Educational Exclusion*. Bloomsbury (in press).
- Guerini, I., Montanari, M., Ruzzante, G. & Travaglini A. (2021). Ripensare l'inclusione scolastica durante e dopo la pandemia: alcuni spunti di riflessione, *Form@re*, 21 (3), 180-190.
- Habermas, J. (2013), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Lancini M. & Cirillo L. (2022). *Figli di internet*. Trento: Erickson.
- Latempa, R. (2019). Paideia 2.0: i licei nuovi laboratori di socio-emotional skills. *Studium Educationis*, (2), 105-118.
- Lazzarini G., Bollani, L., Caizzo, E., & Forte A. (eds.) (2022). *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*. Milano: FrancoAngeli.

Legge 92/2019, *Introduzione nell'istituzione scolastica dell'educazione civica*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (ultima consultazione 2.03.2022).

Legge 169/2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51052/Legge+169+del+30+ottobre+2008.pdf/47ca8361-351c-46a8-b581-7496453a8651?version=1.0&t=1477565101945> (ultima consultazione (2.03.2022)).

Lichtenberg, G.C. (2020). *Osservazioni e pensieri*. Bologna: Fiorenzo Albani Editore.
Lingiardi, V. & Giovanardi, G. (2020). A lezione dal coronavirus, *Il Sole 24 Ore*, <https://www.ilsole24ore.com/art/a-lezione-coronavirus-ADB08wW> (ultima consultazione 11.06.2020).

Locatelli, R. (2021). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10 (2), 175-191.

Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16 (1), 105-114.

Lorenzoni, F. (2019). *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*. Palermo: Sellerio.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
Magatti, M. (2009). *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*. Milano: Feltrinelli.

Malizia, G., & Nanni, C. (2021). Il ritorno dell'Educazione civica in Italia tra passato e futuro. Un primo bilancio. *Orientamenti pedagogici*, 68 (1) 83-102.

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.

MIUR (2017). *Piano per l'educazione alla sostenibilità*. <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030> (ultima consultazione 8.04.2022).

MIUR, piattaformaelisa.it

Montanari, M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.

Montanari, M. & Ruzzante, G. (2021). La scuola dell'infanzia ai tempi del Coronavirus: il modello inclusivo dell'educazione lenta. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10 (2), 193-203.

Morganti, A., & Bocci, F. (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria: educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i "compiti di realtà"*. Firenze: Giunti Edu.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.

Morin, E. (2020a). *La via: per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Cortina.

Morin, E. (2020b). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina.

- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (eds.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-33). Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2014a). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2014b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N. & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?, *LLL*, 16 (36), 76-92.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030> (ultima consultazione 2.03.2022).
- Pancera, C. (2006). La "paideia" greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici. Milano: Unicopli.
- Recalcati, M. (2017). *I tabù del mondo. Figure e miti del senso del limite e della sua violazione*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Cortina.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Scuola creativa: Manifesto per una nuova educazione*. Erickson: Trento.
- Rocchi, F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo. Le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *il Mulino*, 4, 655-661.
- Ruzzante, G. (2016). La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva). *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (3), 301-309.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Salmeri, S. (2013). Formare per la democrazia e l'integrazione delle differenze: la nuova paideia per una solidarietà come pratica educativa. In P. Mulè (eds.). *Pedagogia recupero e integrazione tra teorie e prassi* (pp. 92-106). Roma: Armando.
- Santerini, M. (2021). Educazione alla cittadinanza e complottismo. Dal sospetto al pensiero critico. *Pedagogia oggi*, XIX (2), 22-29.
- Sen, A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Strambi, V. (2022), *Esplode il disagio degli studenti: "Raddoppiate le sospensioni"*, https://firenze.repubblica.it/cronaca/2022/05/08/news/lallarme_esplode_il_disagio_degli_studenti_raddoppiate_le_sospensioni-348540791 (ultima consultazione 8.05.2022).
- Tapia, N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- UNESCO (2020). *Education: from disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (ultima consultazione 18.05.2020).
- Weinberger, D. (2020). *La stanza intelligente. La conoscenza come proprietà della rete*. Torino: Codice.
- Zani, B., Compare, C., Guarino, A., & Albanesi, C. (2019). Quality of participation in Service-Learning projects. *Quality of participation in Service-Learning projects*, 90-110.