

I recenti orientamenti sull’Educazione alla Cittadinanza: alcune “pratiche filosofiche” che *viaggiano* da una nuova *paideia* verso un modello per sviluppare competenze nei contesti locali

Recent guidelines on Citizenship Education: some “philosophical practices” *traveling* from a new *paideia* to a model for developing skills in local contexts

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma TRE, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

Muovendo dall’approccio deweyano, il focus del contributo è l’importanza dell’educazione alla cittadinanza democratica (Ecd) come nesso costitutivo tra sviluppo umano, giustizia sociale e ambiente. Si soffermerà poi sul repertorio di competenze per la scuola con un’attenzione al modello di educazione sociale, emotiva, etica e accademica (SEEAE) di Cohen, e si chiude con una ricerca che si focalizza sul riconoscimento/validazione di una proposta Ecd delle *competenze nei contesti locali*.

ABSTRACT

Building on the deweyan approach, the focus of the paper is the importance of education for democratic citizenship (Ecd) as a constitutive link between human development, social justice and the environment. It will then look at the repertoire of competencies for schooling with a focus on Cohen’s Social, Emotional, Ethical and Academic Education (SEEAE) model, and closes with research that focuses on the recognition/validation of an Ecd proposal *competencies in local contexts*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Competenza; Educazione alla cittadinanza; Pedagogia del lavoro; Sostenibilità; Territorio/Competence; Citizenship education; Work pedagogy; Sustainability; Territory.

1. INTRODUZIONE. EDUCARE AL RISPETTO: LA RICETTA PER UNA SOCIETÀ PIÙ INCLUSIVA

Nel 1984, in un celebre saggio, Norberto Bobbio notava come l’educazione alla cittadinanza costituisse una delle principali promesse mancate della democrazia. Pareva già allora – ed è oggi ancor più evidente – che il cittadino non educato rappresenta una delle maggiori minacce per i sistemi democratici, pervasi dall’apatia politica e dal disinteresse collettivo. Per raggiungere quell’ideale per cui la democrazia si realizza nella pratica agentiva di cittadini attivi, la normativa italiana è l’evidente testimonianza del persistente *bisogno di formare e di educare al rispetto come unica ricetta per una società*

più inclusiva. Se l'educazione-istruzione-formazione non può da sola avere la pretesa di operare istantanee riorganizzazioni e trasformazioni dei modi di essere e relazionarsi della persona e del (nel) mondo è pur vero che a essa è affidato il cambiamento necessario in direzione di una cultura della collaborazione, di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze, considerando il doppio legame che c'è tra azione pedagogica e azione politica (Minello, 2020; Santerini, 2019).

Diverse ricerche hanno evidenziato come l'emergenza pandemica abbia avuto un impatto significativo su molte dimensioni riguardanti la povertà e il benessere degli attori coinvolti nei processi e nei contesti educativi e formativi (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015; Ellerani, 2020). Talune trattazioni sono diventate sempre più centrali all'interno del dibattito pedagogico finalizzato a comprendere i limiti, le prospettive e le sfide che l'educazione deve affrontare per perseguire valori di sostenibilità, giustizia sociale e buona qualità della vita per tutti e per ciascuno nella progettazione e gestione delle istanze educative. Nella situazione di policrisi attuale, dunque, risuona centrale la direzione fornita nei diciassette goals dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) in cui si fa un riferimento trasversale all'*inclusione* ed alla *povertà nella dimensione propria dell'educabilità* attraverso il riconoscimento della centralità dell'azione e dell'impegno delle scuole e dei contesti locali.

Immaginiamo, allora, di distanziarci dai nostri luoghi e di guardare la Terra da lontano, vedendo brillare in esse migliaia, milioni di punti: sono le scuole, dove, per l'ordine secondario quotidianamente nel mondo 11 minori su 12 lavorano con i propri insegnanti (UNESCO 2020, p. 242). Scuole enormi e scuole minuscole, edifici possenti di cemento e capanne dai tetti in paglia, lavagne d'ardesia e strumenti digitali. Mettiamo ora in rapporto questa visione con il compito che la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani affida proprio alla scuola: l'istruzione "deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace" (ONU, 1948, articolo 6). Intuiamo allora la portata che assume il lavoro dell'istituzione-scuola, accanto alle altre comunità educative, per la continua costruzione di un'umanità fatta di menti e di cuori vivi, consapevoli ed aperti. Il Premio Nobel per la Pace 2014 (condiviso con Malala Yousafzai) Kailash Satyarthi (2003) esprime senza parafrasi: "La ricerca del sapere comincia dalle domande o dalle risposte? A mio parere, il viaggio di ognuno nella vita comincia con le domande. Ma oggi a scuola abbiamo adottato un modello che dà ai giovani risposte ancor prima che possano porre domande. È un atteggiamento teso ad evitare che da grandi si possa porre in questione il potere. La nostra sfida è, invece, come condividere sapere generatore di cambiamento, capace di trasformazione" (p. 87).

In queste righe si esplicita l'educazione alla cittadinanza come ambito di attenzione per l'interazione fra dimensione cognitiva e affettivo-motivazionale, valorizzando le esperienze personali e collettive e identificando, come evidenziato da studiosi quali John Dewey e François Audigier, per citarne alcuni, una sfera particolarmente generativa per osservare e riflettere sulle relazioni tra esperienze e saperi. L'educazione alla cittadinanza costituisce, pertanto, parte sostantiva ed azione prioritaria, così come evidenziato anche nella Raccomandazione europea sulle competenze (EU, 2018), di una nuova *paideia* come modello per sviluppare competenze nei contesti locali.

2. ORIENTAMENTI PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA A PARTIRE DALLE SUGGERZIONI DI DEWEY

Può la pedagogia interrogarsi *oggi* sul problema che caratterizza il *rapporto tra democrazia ed educazione*? Un interrogativo pregnante e molto attuale, che ha caratterizzato la ricerca pedagogica degli ultimi decenni, a partire dal contributo di John Dewey (1916), il quale teorizzò un'*educazione democratica per una democrazia* come "vettore" di coltivazione di condizioni di uguaglianza tra le persone nella lotta alle politiche sfidanti della quotidianità. Secondo lo studioso, la democrazia non è soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento ed un sentire condiviso da parte della comunità. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società per mezzo del quale l'individuo, in quanto cittadino, rappresenta la realtà, e nello specifico appartiene al proprio ecosistema territoriale (Ellerani, 2020; Mannese, 2020; Pignalberi, 2020). Pertanto, non ci può essere democrazia senza un'educazione per tutti e capace di promuovere la crescita di ogni individuo; allo stesso tempo, non può esistere educazione senza un rapporto autenticamente democratico tra tutti gli attori coinvolti in un processo educativo. Nella visione di Dewey, la scuola è al centro di questo processo, non solo come prodotto di un sistema democratico, ma anche come produttrice di democrazia nelle sue diverse forme, facendosi *ecosistema educativo e formativo*.

Secondo tale approccio, gli agenti sociali (insegnanti, genitori, educatori) diventano custodi della democrazia, assumendo un ruolo attivo, non solo per i discenti ma anche per l'intera comunità educativa, e richiede un'azione di riflessività sistemica funzionale all'assunzione di specifiche pratiche educative per promuovere l'inclusività.

Sviluppando la proposta deweyana, l'educazione alla cittadinanza democratica dovrebbe promuovere capacità di comunicazione decentrata, in primo luogo, proponendo un ambiente formativo caratterizzato in tal senso. Ciò significa che la relazione educativa stessa dovrebbe assumere una modalità comunicativa decentrata, tale che il punto di vista del soggetto sia chiamato in causa, accolto, valorizzato e tenuto in conto nella definizione della stessa esperienza educativa. Collocarsi in questa prospettiva implica sostenere la partecipazione del soggetto alla costruzione della comunità educativa, della sua identità culturale, sociale, pedagogica. Posizione, tra l'altro, condivisa da molti studiosi come Biesta, De Bie e Wildemeersch (2014) i quali invitano a considerare come complessi i rapporti fra educazione e democrazia, cioè i processi e le pratiche di apprendimenti civici; Schugurensky (2002) sottolinea i legami fra il concetto di capitale politico e una prospettiva emancipatrice della cittadinanza; infine, Davies e colleghi (2018) secondo cui l'educazione alla cittadinanza va strutturata a partire da cinque aree concettuali: *giustizia, equità, diversità, identità e senso di appartenenza, sostenibilità*.

Si argomenta, dunque, come l'Ecd sia parte integrante del paradigma dell'apprendimento permanente che debba aver luogo non solo nelle scuole, ma in tutte le parti della comunità (formale, non formale, informale) e a tutti i livelli (dalla prima infanzia all'età adulta fino alla terza età). In questo senso l'Ecd travalica l'idea di educazione civica per l'età evolutiva in quanto disciplina da impartire nel curriculum scolastico ma diventa *educazione alla convivenza plurale e responsabile*. Anche l'educazione più specificatamente legata ai "luoghi", in quanto educazione nei suoi diversi aspetti connessi alla vita concreta con gli altri, diventa *palestra di democrazia reale verso modelli del vivere sostenibili* garantendo possibilità di sviluppo umano (Sen, 2001), giustizia sociale (Nussbaum,

2002), sostenibilità ambientale (Sen, 2021), quindi generativa di un futuro auspicabile di pace e benessere.

Il file rouge è riconducibile all'approccio di Nussbaum e Sen sulle capacitazioni in quanto punto di riferimento sostantivo per ripensare il senso dell'educare in un'ottica generativa. Le *capabilities* riguardano le *risorse relazionali della persona* e possibilità di *funzionamento* per ciascun essere umano nell'asse della concretezza della propria vita. 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 cultura (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. Le dimensioni dello sviluppo umano sono sostanzialmente *quattro*: (1) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale; (2) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune; (3) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone attraverso appunto "contesti capacitanti"; (4) la responsabilità che attiene al pedagogo nel creare le condizioni perché tali "contesti capacitanti" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

La comunità, all'interno della quale il comportamento etico individuale si concretizza compiutamente, si delinea *luogo di responsabilità sia individuale sia collettiva*. Da qui, occorre presidiare la capacità di agire attraverso un *processo continuo di acquisizione di conoscenze*, ma anche di *coltivazione delle competenze* che possano abilitare le *capacitazioni* delle persone, ovvero il loro potenziale: questo è l'elemento integrante di un percorso di educazione permanente all'interno di contesti plurali e inclusivi.

3. SEEAE. LO SVILUPPO DI UN MODELLO DI COMPETENZE PER GLI ADULTI DEL FUTURO

In uno scritto del 2004, Westheimer e Kahne hanno sostenuto l'esistenza di tre diversi tipi di cittadinanza. Il primo tipo di cittadino è colui che partecipa responsabilmente alle richieste della società, ovvero rispetta la legge, manifesta solidarietà nei confronti delle minoranze, promuove l'uguaglianza tra le persone. Il secondo tipo è rappresentato dal cittadino partecipativo, colui che prende parte attiva ai processi organizzativi e gestionali della comunità. Il terzo tipo di cittadino, infine, è *orientato alla giustizia* in quanto comprende le situazioni politiche e, al contempo, cerca di affrontare le ingiustizie. Perseguire l'idea di un cittadino orientato alla giustizia è uno dei focus più importanti di cui si occupa la pedagogia critica (Letizia, 2017).

Cohen (2006), uno dei massimi esponenti, osserva che, sebbene le concettualizzazioni socio-emotive e caratteriali si sovrappongono, esiste una distinzione: l'apprendimento socio-emotivo (SEL) tende ad occuparsi della sfera comportamentale (salute e rischi); al contrario, l'educazione del carattere (CE) riguarda i processi apprenditivi finalizzati alla formazione di un modello etico di persona che si immerge in una comunità equa e

solidale. Cohen, pertanto, combina queste intuizioni nel modello SEEAE “*Educazione sociale, emotiva, etica e accademica*”, definito anche prosociale dal National School Climate Council, contenente le *abilità* necessarie per il funzionamento di una democrazia. Egli delinea un percorso in cinque fasi per le scuole che desiderano promuovere l’istruzione SEEAE. La prima fase riguarda la pianificazione didattico-formativa; la seconda è la creazione di un clima per l’apprendimento attivo e partecipante; la terza è la creazione di partenariati a lungo termine tra scuola e territorio per la coltivazione di opportunità di apprendimento territoriale; la quarta fase richiama l’importanza del contributo della pedagogia nei curricula scolastici per la formazione dello studente allo spirito civico e sociale e, infine, la valutazione. Affinché le singole scuole possano lavorare su progetti formativi efficaci secondo il modello SEEAE, è importante promuovere un clima di sicurezza, sostegno e coinvolgimento fisico, emotivo e intellettuale per l’apprendimento fondato sulla relazione studente-docente-personale. Il modello SEEAE, dunque, si compone di un set di competenze per la formazione dello studente alla giustizia sociale:

- *Imparare ad ascoltare (Learning to Listen)*. Lo studente non deve solo essere in grado di mettere in evidenza le debolezze o le criticità di un altro, ma deve essere in grado di ascoltare;
- *Capacità di pensiero critico e riflessivo (Critical and Reflective Thinking Abilities)*. Lo studente deve essere in grado di analizzare e interpretare varie fonti di informazione, riconoscere i fattori esterni che influenzano pensieri e comportamenti;
- *Soluzione flessibile dei problemi (Flexible Problem Solving)*. Tale competenza sviluppa la consapevolezza, la capacità di ascolto attivo, la curiosità e la creatività;
- *Abilità comunicativa (Communicative Abilities)*. È l’abilità lifelong con cui lo studente comunica ed interagisce con gli altri (capacità di storytelling, empatia e ascolto, sintesi);
- *Capacità di collaborazione (Collaborative Capacities)*. Questa abilità prevede che gli studenti lavorino reciprocamente per obiettivi e scopi comuni;
- *Pensiero progettuale (Design Thinking)*. Riguarda l’abilità di supportare i processi innovativi nei contesti educativi in forma collaborativa.

Il modello SEEAE disegna un percorso di abilità *per i giovani*, nello specifico delle loro caratteristiche individuali legate agli ambiti emotivi e psicosociali. Le abilità di autoefficacia, i sentimenti di empowerment, la fiducia in sé stessi e la sicurezza di sé si possono sviluppare anche in percorsi di apprendimento sociale. Ciò che si richiede è un ecosistema educativo, una comunità educante perché il solo contesto-scuola non può essere in grado di realizzare una progettualità orientata alla promozione di pratiche educative nella direzione della giustizia sociale. L’attenzione a questa tematica è rinvenibile, in periodi successivi, nel quadro delle competenze chiave del XXI secolo dell’EU (2018) e nei documenti redatti dall’OECD (2019) sulle skills socio-emozionali, nonché studi e ricerche che da diverse prospettive hanno contribuito a tracciare un quadro esaustivo su un nuovo modello di educazione fondato sui valori dell’equità, della libertà come motore per lo sviluppo (Sen, 2001), sul nesso tra capitale umano, abilità cognitive

e non cognitive (Heckman & Kautz, 2017) ed il recente quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità.

4. SEEAE. LO SVILUPPO DI UN MODELLO DI COMPETENZE PER GLI ADULTI DEL FUTURO

Nell’ottica di dare un contributo alla questione problematica del rilevare e valutare le competenze socio-emotive, si presentano i primi esiti di uno studio condotto con uno strumento validato e standardizzato in una scuola della periferia del frusinate in collaborazione con il contesto locale, utilizzato nell’ambito di un progetto della Regione Lazio dedicato alla mappatura delle competenze territoriali e volto *al riconoscimento e validazione di una proposta formativa di Ecd*.

Il progetto, conclusosi nel mese di giugno 2022, ha visto il coinvolgimento di n. 128 alunni della scuola secondaria inferiore rappresentativi di un campione casuale semplice. Si è fatto riferimento al modello SEEAE di Cohen (2006), riproposto poi nell’opera di Letizia (2017), un modello di abilità funzionale alla costruzione di un contesto-scuola democratico basato sulla capacità del singolo di relazionarsi con gli altri, lavorare insieme, convivere insieme, comprendere e conoscere sé stessi.

Sulla base delle analisi dei dati rilevati dal questionario semi-strutturato (articolato in 30 item) sono state indagate le aree formative per la costruzione di un modello Ecd (*tabella 1*).

Tabella 1 – *Le aree formative Ecd*

Area formativa	Media	Dev. Standard
Responsabilità (<i>Responsibility</i>)	5.35	1.46
Giustizia sociale (<i>Social Justice</i>)	5.84	1.45
Autoefficacia (<i>Self-Efficacy</i>)	4.98	1.76
Consapevolezza critica (<i>Critical Awareness</i>)	4.73	1.75

Fonte: Elaborazione personale

Dalla lettura della tabella si evince, con chiarezza, che il punteggio normativo del campione è al di sotto della media per quanto riguarda l’area “Consapevolezza critica”; ciò conferma l’ipotesi alla base del progetto, ovvero la necessità di formare e sensibilizzare gli attori territoriali alla proposta di attività e percorsi educativi riguardanti la partecipazione dei giovani al contesto sociale. Per quanto riguarda l’area “Giustizia sociale”, in particolare, la media tende al 6 che è un valore molto alto; la deviazione standard, invece, è la più bassa e tende a 1.45: ciò vuol dire che i livelli degli studenti sono piuttosto simili tra loro. In questa area rientrano le competenze “*Learning to Listen (LtL)*” (45.6%) e “*Collaborative Capacities (CC)*” (53.5%) del modello SEEAE; mentre, le “*Communicative Abilities*” (40.7%) sono state incluse nell’area “Responsabilità”, la “*Flexible Problem Solving*” (21.2%) nell’“Autoefficacia” e, per ultime, la “*Critical and Reflective Thinking Abilities*” (18.1%) e “*Design Thinking*” (11.4%) nell’area “Consapevolezza critica”.

Il dominio relativo alla “Giustizia sociale” esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell’interazione con gli altri, quanto essa è incline ad instaurare relazioni e fare rete, il livello di assertività, collaboratività e propensione a lavorare con altri; tale dominio ha favorito la definizione, il riconoscimento e la validazione di un set di competenze che può funzionare come una bussola da inserire nei programmi educativi. Nello specifico, nell’elenco seguente si evidenziano le medie dei punteggi riguardanti le microaree Ecd per le competenze LtL e CC:

(Competenza LtL)

- sostenere l’equità (36.7%): solidarietà, senso di giustizia, uguaglianza sociale;
- pensiero esplorativo (23.4%): sperimentazione di idee e metodi innovativi, valorizzazione del background personale;
- alfabetizzazione sul futuro (27.2%): immaginare futuri alternativi sostenibili, formulare le sfide attuali, identificare e prevenire i problemi.

(Competenza CC)

- dare valore (60.33%): creare opportunità di condivisione, gestire le transizioni e le sfide;
- iniziativa individuale e collettiva (55.7%): agire per il cambiamento, identificare il proprio potenziale, contribuire al miglioramento della comunità;
- collaborazione e interazione sociale (68.8%): sensibilità, capacità di stabilire contatti, socievolezza, orientamento al team e assertività.

La microarea “Collaborazione e interazione sociale” emerge – ad avviso del campione – come la più significativa per la costruzione di un percorso Ecd (*tabella 2*).

Tabella 2 – *Le competenze Ecd della Microarea CC*

Microarea	Media	Dev. Standard
Sensibilità	8.2	1.89
Capacità di stabilire contatti	14.23	3.05
Socievolezza	20.5	5.05
Orientamento al team	7.3	1.86
Assertività	18.57	5.03

Fonte: Elaborazione personale

Le skills sociali in sintesi sono le più “richieste” dagli studenti per lo sviluppo di comportamenti orientati alla giustizia sociale, come la qualità della relazione con gli altri a scuola e nella comunità. La ricerca ha messo, dunque, in evidenza il carattere “multidimensionale” delle skills socio-emotive costituite da componenti sia relazionali sia collaborative.

5. CONCLUSIONI

Oggi l’incremento e la valorizzazione delle competenze sociali è diventato un elemento cardine anche per il processo di apprendimento durante tutto l’arco della vita. La scuola, pertanto, è chiamata a ripensare i modelli classici della formazione *verso una didattica*

non direttiva per facilitare metodi e approcci di apprendimento collaborativi, esperienziali e pertinenti ai contesti e alle tradizioni locali. La comunità, invece, si *riscopre agentiva* dove il punto focale è l'azione intesa in senso deweiano come pratica di vita sulla quale possiamo riflettere ed innestare strategie di cambiamento concreto.

Il file rouge dell'educazione alla cittadinanza democratica è insito, per concludere, nel *rapporto tra comunità e bene comune*. È opportuno promuovere contesti capacitanti scuola-comunità in grado di coltivare e salvaguardare le condizioni di uguaglianza tra le persone nella lotta alle condizioni sfidanti della quotidianità. Si tratta di riconoscere la libertà nelle pratiche di sviluppo (Sen, 2021) e di seguire il proprio demone (*daimon*), la propria interiorità: solo così sarà possibile creare una nuova paideia in cui, riprendendo le lezioni socratiche, il *daimon* è *quello che ciascuno di noi sceglierà e che farà sì che la virtù non abbia padrone e che responsabile della scelta del proprio tipo di vita sia ciascuno personalmente*.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (2014). *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht: Springer.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education. Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Education Review*, 76(2), 201–238.
- Davies, I., Ho, L.C., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Londra: Palgrave.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Publishers.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- EU (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Letizia, A.J. (2017). *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville (North Carolina): Lulu Press Inc.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.

- Satyarthi, K. (2003). Con quali domande educiamo? In A. Surian, *Un'altra educazione in costruzione* (pp. 87-97). Pisa: ETS.
- Schellhammer, B. (2018). The Experience of the Other and the Premise of the Care for Self. Intercultural Education as Umwendung. In F. Meijers, H. Hermans (2018), *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective* (pp. 65-79). Cham: Springer.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2021). *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Parigi: UNESCO.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 1–30.