

Elena Mosa

La scuola come palestra di cittadinanza. Riflessioni e buone pratiche da Avanguardie educative

(doi: 10.12828/100690)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

La scuola come palestra di cittadinanza

Riflessioni e buone pratiche da Avanguardie educative

di **Elena Mosa**

Title: The School as a 'Gym' for Citizenship. Reflections and Good Practices from Avanguardie educative

ABSTRACT: *The introduction of civic education places educational Institutions in front of some challenges such as the transversality of knowledge, the essentialization of curriculum and collegial planning. It is not simply a matter of adding teaching hours by subtracting them from some other discipline, but rather of harmonizing them with the curriculum. This approach has to deal with a school model that is resistant to change starting from its own organizational structure. This contribution presents practices and examples from Avanguardie educative, the Innovation Movement promoted and sustained by Indire. These are solutions designed to accompany the revision of the educational model towards a concrete centrality of the student, where competencies «have citizenship» and where citizenship does not struggle to emerge from the interconnections of disciplinary knowledge.*

KEYWORDS: *Citizenship, Learning environments, Competency-based learning, Transversality*

*Nessuno educa nessuno.
Nessuno si educa da solo.
Gli uomini si educano insieme
con la mediazione del mondo.*

Paulo Freire

Elena Mosa, *INDIRE*,
e.mosa@indire.it

1. Le competenze di cittadinanza per convivere con la complessità

Le competenze di cittadinanza si fondano sulla formazione di un cittadino proattivo, informato e responsabile, che esprime i principi di convivenza armoniosa tanto a livello locale quanto su scala globale. È evidente il ruolo fondamentale che le famiglie e la scuola rivestono in relazione a tale obiettivo fin dai primi anni di vita del bambino.

È anche alla luce della crescente complessità delle strutture sociali nelle quali viviamo, che le competenze sociali hanno assunto, negli anni, un ruolo sempre più importante. Le sollecitazioni che provengono dai numerosi riferimenti internazionali¹ hanno l'obiettivo di sensibilizzare le scuole a progettare il curriculum e le proposte didattiche nella cornice di senso della cittadinanza. Questo principio è richiamato con forza anche nella prima versione delle Indicazioni Nazionali: «la scuola affianca al compito 'dell'insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare a essere'» (MIUR, 2012: 7).

Già Morin aveva postulato la necessità di insegnare la condizione umana e, nello specifico, del bisogno di insegnare la comprensione:

le interdipendenze si sono moltiplicate. La comunicazione trionfa, il pianeta è attraversato da reti, fax, telefoni cellulari, modem, internet. La coscienza di essere solidali nella vita e nella morte dovrebbe ormai legare gli umani gli uni agli altri. Tuttavia, l'incomprensione permane generale. [...] Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità (Morin, 2001: 97).

Alla luce degli orientamenti internazionali, le «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» (MIUR, 2012) hanno preso la forma dei «Nuovi Scenari» (MIUR, 2018) con lo scopo di portare in primo piano l'attenzione sull'educazione alla cittadinanza.

¹ L'ONU nel 2015 ha pubblicato l'Agenda 2030, l'UNESCO nel 2018 ha definito gli obiettivi dell'Educazione alla cittadinanza globale, il Consiglio d'Europa nello stesso anno ha rivisitato le Competenze chiave (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)) e l'OECD ha definito e indagato con l'indagine PISA la Competenza Globale; l'EU Science Hub nel 2020 ha prodotto il Framework LifeComp (Sala *et al.*, 2020). Questi riferimenti sono alcuni tra i più noti in materia di cittadinanza che vengono qua solo elencati in quanto già diffusamente richiamati altrove in questo volume.

Nel momento in cui questo contributo è in fase di stesura, sta prendendo avvio il disegno della legge 92/2019 che prevede, a partire dall'anno scolastico 2020/21, l'insegnamento dell'Educazione civica per un totale di almeno 33 ore complessive. I nuclei attorno ai quali si sviluppa il curricolo dell'educazione civica sono lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale.

Anziché procedere secondo logiche incrementalmente aggiungendo un progetto, il decisore ha optato per una collocazione trasversale di queste ore, un'impostazione che richiede una revisione profonda e collegiale al fine di 'accomodare' l'educazione civica tra i saperi disciplinari. Approccio coerente, questo, con quanto richiamato nei Nuovi Scenari, dove la dimensione della cittadinanza si innerva sulle competenze disciplinari che forniscono il quadro di riferimento attraverso il quale porre in essere tale competenza. I nuclei tematici dell'insegnamento dell'educazione civica sono infatti già impliciti negli epistemi delle discipline. Come si legge nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* del MIUR: «ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno»².

Questo sodalizio tra educazione civica e saperi è ben riflesso nel costrutto di competenza che si basa sulle condizioni di messa in opera di conoscenze e capacità. Tuttavia, come ben argomenta Bortone (2018: 40), il nodo, per la promozione delle competenze di cittadinanza a scuola: «non sta nella parola cittadinanza, perché la cittadinanza sta già tutta nella competenza. La discriminante è, prima di tutto, la competenza. La difficoltà della scuola a sviluppare competenze di cittadinanza sta prima di tutto nella difficoltà della scuola a sviluppare competenze».

2. Quali ambienti di apprendimento per lo sviluppo delle competenze?

Alla luce di queste premesse risulta evidente che l'introduzione dell'educazione civica, per essere efficace, giunge a 'perturbare' un sistema rigidamente avviluppato sulle discipline, sull'orario, su ambienti di apprendimento e pratiche di

² Consultabili all'indirizzo https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida_insegnamento_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140853.

insegnamento impegnati a mantenere il baricentro più sui contenuti e sulla loro trasmissione che sulla centralità della persona.

Bruner distinse tra un tipo di insegnamento che si realizza in forma enunciativa da uno di tipo ipotetico; Freinet reificò questo concetto nella contrapposizione dell'aula 'auditorium' con l'aula 'laboratorium'. È necessario che queste dicotomie trovino sintesi in un modello diverso di fare scuola che non si risolve nell'unione della lezione frontale alternata a momenti di attività pratiche, e nemmeno nella giustapposizione di momenti di lavoro in presenza e a distanza. La sintesi auspicata è quella hegeliana, ovvero un costruito generativo che dà origine a un modello emergente, nato dall'unione delle due anime, ma diverso dalla loro sommatoria.

Oggi non è più sufficiente proporre un modello di scuola basata su logiche di trasmissione delle conoscenze per far fronte a tutte le necessità espresse dalla società contemporanea: «una scuola costruita per una società industriale non può rimanere la stessa, se quella società industriale non esiste più» (Biondi, 2007: 32).

Nel guado di questo fiume in piena, il sistema formativo stenta ad impostarsi sulle nuove coordinate: «strutturalmente pensato per trasmettere informazioni e conoscenze, deve adesso farsi promotore di valori e atteggiamenti» (Franceschini, 2008). Il ripensamento del modello educativo chiama in gioco la curvatura di alcune coordinate fondanti della scuola: il curriculum, le metodologie didattiche, gli ambienti di apprendimento e l'orario.

La cittadinanza, in quanto competenza, richiede l'esercizio attivo delle sue componenti. Non è possibile promuovere valori e atteggiamenti attraverso la lezione frontale ovvero tramite una discorsivizzazione di quello che «dovrebbe essere fatto». Anche per questo motivo, la cittadinanza richiede un ambiente di apprendimento altro rispetto all'aula con i banchi in file parallele che fronteggiano la cattedra e il docente, chiari emblemi della «lezione simultanea» (Meda, 2018; Tosi, 2019). Ancora, la cittadinanza necessita di un curriculum essenziale, sgravato dall'utopica ambizione di 'esaurire il programma' ma, soprattutto, richiede un curriculum che evidenzi i punti di contatto tra i saperi disciplinari: tanto rispettoso delle specificità epistemologiche quanto aperto alle reciproche solidarietà.

La scuola è il luogo dove la matematica è separata chirurgicamente dalla musica, dalla storia, dalla religione. Il 'mondo fuori', invece, è innervato di tutte queste componenti in una modalità che è difficilmente sezionabile.

Non solo. La promozione di competenze richiede tempi distesi perché fatica a trovare spazio nell'affannoso alternarsi delle ore di lezione che si susseguono fino al suono della campanella e, spesso, senza organicità (Chipa, Mosa e Orlandini, in pubblicazione). È possibile correggere questa tendenza, riportando l'impianto educativo sul profilo della *scholé* che, originariamente, indicava proprio la pausa dal lavoro, intesa come un tempo da destinare alla riflessione, al riposo fisico che lascia spazio al pensiero. In tal senso, Francesch, promotore del Movimento dell'Educazione lenta, ha preso le distanze dall'affannosa quanto surreale tensione verso il 'completamento del programma': «ora più che mai sappiamo che non possiamo sapere tutto e che abbiamo tutta la vita per imparare [...] L'idea che l'educazione deve durare tutta la vita si contraddice ogni giorno con l'idea di velocità vertiginosa e quantità di apprendimenti» (Francesch, 2011: 10, 76).

Le logiche dell'accumulo del sapere, al contrario, insistono nel voler considerare l'apprendimento come un processo lineare e incrementale. Mano a mano che si cresce si aggiungono nuovi saperi e si innalza il livello di difficoltà e approfondimento con il quale i contenuti vengono trattati. Evidentemente, il tempo e un suo impiego *qualitativo* costituiscono condizioni funzionali al ripensamento di modelli educativi preoccupati di riempire teste anziché formare cittadini competenti.

3. Avanguardie educative: un laboratorio che dà cittadinanza alla cittadinanza

Per andare oltre la semplice redistribuzione delle 33 ore, è necessario affrontare le sfide che questo insegnamento pone e che sono molteplici: la trasversalità, la verticalità, l'interdisciplinarietà, la progettazione curricolare, la valutazione.

Le scuole esperte in questi ambiti sono quelle che, nel tempo, hanno orientato i propri sforzi al superamento della compartimentazione disciplinare e ad un lavoro impostato sulla didattica delle competenze. Le scuole delle Avanguardie educative³, Movimento per l'innovazione promosso da Indire, sono esemplari in tal senso perché fanno leva sui dispositivi dell'autonomia del Dpr 275/1999

³ <http://avanguardieeducative.indire.it/>.

per mettere in gioco il proprio potenziale di ricerca e sperimentazione e avviare processi finalizzati a promuovere l'innovazione educativa.

Sono più di 1.200 le istituzioni scolastiche che dal 2014 hanno intrapreso, con Indire, il percorso di innovazione tracciato dai sette orizzonti del Manifesto del Movimento: 1) trasformare il modello trasmissivo della scuola; 2) sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare; 3) creare nuovi spazi per l'apprendimento; 4) riorganizzare il tempo del fare scuola; 5) riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza; 6) investire sul capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda ecc.); 7) promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.

I presupposti sui quali si fonda il Movimento sono due. Il primo è dato dalla consapevolezza dell'esistenza di numerose esperienze virtuose di innovazione del modello educativo presenti sul territorio nazionale e, al contempo, la loro difficoltà a fare sistema. Indire interviene per mettere a fattor comune e farsi moltiplicatore di queste iniziative virtuose attraverso una community di scuole fondatrici, polo, capofila e adottanti⁴ che scelgono di mettersi in cammino con il supporto della rete.

È nell'ambito delle «Idee per l'innovazione» prodotte dalle scuole capofila di Avanguardie educative⁵ che si possono annoverare alcune iniziative interessanti per esercitare le competenze di cittadinanza.

Premesso che l'intento del Movimento è quello di promuovere la centralità degli studenti e di intensificare il ricorso a metodologie didattiche attive, tutte le «Idee per l'innovazione» concorrono al raggiungimento di questo obiettivo, siano esse di natura più organizzativa (interventi di flessibilità oraria, sul curriculum o sugli ambienti di apprendimento) o metodologica.

In relazione a queste ultime vale la pena approfondire il *Debate*⁶, una metodologia didattica funzionale ad allenare forme di pensiero critico negli studenti.

⁴ Per un dettaglio del funzionamento del Movimento e dei profili delle scuole si rimanda alla consultazione del sito: <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/chi-siamo>.

⁵ Il Movimento dispone di una «Galleria di idee» che contiene esperienze di successo provenienti dalle scuole capofila. Tutte le idee, a vario livello, agiscono sul piano della didattica e dell'organizzazione degli spazi e tempi del fare scuola. Dalle 12 idee iniziali del 2014, a fine 2020 la Galleria conta 18 idee e nel 2021 altre 3 verranno aggiunte. Ciascuna idea operativizza uno o più dei principi generali del Manifesto del Movimento, incidendo sul livello organizzativo e/o metodologico. Per un dettaglio delle proposte: <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>

⁶ Linee guida del *Debate*: <http://phegaro.indire.it/uploads/attachments/3146.pdf>.

Il *Debate* assume i tratti di uno scambio comunicativo guidato da regole che prevede l'alternanza dei turni di parola di una squadra pro e dell'altra contro che dibattono su una mozione data (Cinganotto, Mosa e Panzavolta, in corso di pubblicazione).

Se, ad esempio, la mozione fosse: «La democrazia è la migliore forma di governo» la classe sarebbe chiamata in primo luogo ad informarsi sia sulle istanze della posizione a favore che di quella contro. Questa attività, oltre a fare ricorso ai libri di testo o alla saggistica di settore, prenderebbe la forma di un laboratorio di ricerca in rete per reperire articoli scientifici sul tema. La lente della ricerca sarebbe orientata dal doppio sguardo dell'istanza pro e di quella contro in relazione alla mozione data per approfondirne tanto i vantaggi che i limiti.

Si potrebbe, ad esempio, analizzare la forma giuridica della democrazia, confrontarla con altre tipologie di governo, inquadrare casi concreti, analizzare articoli, individuare collegamenti storici, letterari, ecc. In questo modo il tema viene considerato nella sua poliedricità e viene riletto attraverso varie lenti (economica, politica, scientifica, culturale, valoriale ecc.) mantenendo una posizione aperta, senza pregiudizio nei confronti dell'istanza a favore o di quella opposta alla mozione data.

Già in questa fase, gli studenti operano attraverso i nuclei individuati dall'educazione civica (DM 35 del 2020): la Costituzione (sarà necessario conoscerne i principi fondanti per collocare il dibattito in una cornice di senso), l'Agenda 2030 (il tema della mozione porta gli studenti a riflettere su molti dei suoi temi) e la competenza digitale.

In relazione a quest'ultima, gli studenti esercitano e affinano la capacità di fare ricerche in rete. Nel tentativo di circoscrivere il campo di azione della ricerca o nell'individuazione delle fonti da ritenere affidabili gli studenti si confrontano con la difficoltà di imparare a soppesare la validità e l'accuratezza delle informazioni.

È noto che una buona argomentazione si sorregge anche sulla qualità degli esempi e delle fonti citate; l'attività di documentazione è una fase cruciale in questo tipo di lavoro: la rete è un'immensa Babele che deve essere usata correttamente. Per governare queste modalità di accesso ai contenuti, è necessario disporre di metodo, di strumenti cognitivi e metacognitivi. La rete polverizza le informazioni che nel testo stampato sono collegate fisicamente tra loro, fa scomparire il contesto dato dall'introduzione, dalle note, dalle conclusioni, dal-

la biografia dell'autore, ovvero di quel corpus metatestuale che Genette (1997) indicò come le «soglie» del testo. Umberto Eco, in tal senso, affermò che «l'uomo colto non è colui che sa quando è nato Napoleone, ma colui che sa dove andare a cercare l'informazione nell'unico momento della sua vita in cui gli serve, e in due minuti»⁷.

Il *Debate* aggiunge un pizzico di sfida e di sana competizione a questa ricerca, finalizzandola ad un compito di realtà, spesso su temi accattivanti e posti in maniera da risvegliare la curiosità e motivazione di studenti 'anestetizzati' dalla lezione frontale.

Dopo questa prima fase di ricerca documentale, vengono composte le squadre pro e contro ad estrazione. Questo è un passaggio molto importante perché è solo dopo che ogni studente ha approfondito il tema della mozione da diversi punti di vista, che gli studenti si dividono nei due gruppi. Non è insolito che gli studenti siano chiamati a difendere una posizione (pro o contro) che non coincide con il proprio sentire, con la propria opinione.

Questo non significa che il *Debate* sia funzionale ad inculcare in loro una convinzione che non sentono vicina; piuttosto, li aiuta a disambiguare i *bias* cognitivi, a non focalizzarsi su un unico punto di vista, a mettersi nei panni altrui e a non assumere posizioni aprioristiche sulla base del 'sentito dire' ma fondando l'argomentazione su dati ed evidenze quanto più possibile validate e verificate.

Nei «Nuovi Scenari» si coglie un ulteriore collegamento tra questa modalità di lavoro e l'esercizio delle competenze sociali: «tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità» (MIUR, 2018: 15).

Quale che sia il verdetto della giuria, che spesso è composta dagli stessi studenti, il giudizio critico dei ragazzi si affina, si apre a considerare posizioni diverse dalle proprie perché il *Debate* ne fa cogliere la ragionevolezza.

Il mondo non è bianco o nero, la complessità ha numerose sfumature e un lavoro di questo tipo può educare alla tolleranza, contribuisce a mettere in discussione i pregiudizi, promuove le competenze sociali e civiche e le competenze

⁷ Tratto da «Se tutta la conoscenza è un viaggio giocoso» (Stefano Bartezzaghi a colloquio con Umberto Eco), pubblicato su *la Repubblica* il 1° settembre 2003.

globali così come le ha definite l'OCSE: «the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development» (OECD, 2018: 7).

Inoltre, il *Debate* richiede un lavoro di squadra, prevede numerosi ruoli che gli studenti sono chiamati a svolgere (idealmente ruotando di volta in volta) per uscire dal guscio e scoprire le proprie attitudini e competenze. Imparare a collaborare, comprendere che la costruzione della strategia argomentativa della squadra non significa imporre un punto di vista, quanto piuttosto analizzare, accogliere e rispettare quello altrui. Non si valuta un'idea per alzata di mano o per simpatia; non si difendono le posizioni come se si stesse facendo un tiro alla fune, si impara a collaborare, negoziare, comprendere, argomentare, ascoltare. In questo senso, argomentare perché un'idea è migliore di un'altra è, di per sé, un'efficace palestra di cittadinanza.

Naturalmente, il *Debate* è un esempio tra i tanti possibili che condividono il cambio di rotta da un modello educativo centrato sull'insegnamento ad uno che è focalizzato sugli apprendimenti.

Hanno una portata analoga tutte quelle metodologie che prevedono una simile centralità degli studenti, alle prese con lo svolgimento di compiti di realtà che non prevedono una soluzione ovvia e uguale per tutti, ma che si aprono a scenari molteplici.

Un approccio che va in questa direzione, anch'esso presente nella Galleria delle idee di Avanguardie, è quello proposto dal Service Learning⁸ che si sviluppa in un rapporto virtuoso tra scuola e territorio nella realizzazione di esperienze di apprendimento significativo con finalità di interesse sociale (Chipa, Giunti e Orlandini, 2020). Questo approccio apre la scuola al territorio e si qualifica come laboratorio dove i saperi formali e informali si uniscono nel promuovere un'idea di scuola civica basata sulle logiche dell'apprendimento-servizio.

Oltre a quelle citate, sono numerose le proposte di Avanguardie educative che raccolgono le sfide dell'interdisciplinarietà e della trasversalità come, ad esempio, l'idea «Oltre le discipline»⁹. Si tratta di un framework pedagogico-organizzativo che, a partire dall'essenzializzazione del curriculum, consolida il pas-

⁸ Linee guida del Service Learning: <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/3385.pdf>.

⁹ Linee guida di Oltre le discipline: <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/2285.pdf>.

saggio dalla didattica per contenuti a quella per competenze con attenzione allo sviluppo di abilità cognitive, metacognitive e trasversali. L'impianto di «Oltre le discipline», è pensato per incoraggiare anche da un punto di vista organizzativo la didattica per competenze e la trasversalità dei saperi. Questa modalità di lavoro viene strutturalmente normalizzata e messa al riparo dai limiti del curriculum 'a canne d'organo' che riduce il portato innovativo di alcune iniziative ad una dimensione di episodicità.

Conclusioni

Cosa significa essere cittadini nel mondo globale? Come si diventa competenti? Come si impara a pensare e agire in maniera critica, sostenibile, civile? Queste sono domande ampie e complesse alle quali, evidentemente, questo breve contributo può avere solo vagamente accennato.

Si comprende quanto questo sia un compito che non può essere demandato unicamente all'istruzione formale poiché richiede uno sforzo congiunto di numerosi attori tra cui la famiglia e il territorio, inteso nella sua dimensione civica più ampia.

Consapevole di ciò, in questo contributo si è scelto di perimetrare le riflessioni sulla scuola nel suo rinnovato ruolo e nelle sue accresciute responsabilità, quelle di un'istituzione intesa come ambiente di apprendimento funzionale a rendere significative e coerenti le molteplici esperienze di natura emotiva, cognitiva, intellettuale ed esperienziale che ogni studente fa del mondo e che, sempre più spesso, avvengono in maniera autonoma e solipsistica. Contribuire a ricostruire una cornice di senso attorno a questa varietà di esperienze può costituire un'ottima palestra per l'esercizio e la maturazione delle competenze di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

Biondi, G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo.

Bortone, R. (2018), «Competenze di cittadinanza e insegnamenti disciplinari», *Rivista dell'Istruzione*, 6, 38-43.

- Chipa, S., Giunti, C. e Orlandini, L. (2020) (a cura di), *Il service learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Roma, Carocci.
- Chipa, S., Mosa, E. e Orlandini, L. (in corso di pubblicazione) (a cura di), *L'uso flessibile del tempo a scuola. La coordinata temporale come variabile pedagogica*, Roma, Carocci.
- Cinganotto, L., Mosa, E. e Panzavolta, S. (in corso di pubblicazione) (a cura di), *Il Debate per potenziare le competenze chiave*, Roma, Carocci.
- Francesch, J.D. (2011), *Elogio dell'educazione lenta*, Brescia, La Scuola.
- Franceschini, G. (2008), *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, Limena (PD), Libreria Universitaria.
- Genette, G. (1997), *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi.
- Meda, J. (2018), «L'évolution du banc d'écolier en Italie de la fin du XIX^e siècle à la première moitié du XX^e siècle», in M. Figeac-Monthus (dir.), *Éducation et Culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion Éditeur, pp. 89-108.
- MIUR (2018), «Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari», <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- MIUR (2012), «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione», http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina.
- OECD (2018), *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*, Paris, OECD, <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.
- ONU (2015), *Agenda 2030*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. e Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Tosi, L. (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*, Firenze, Giunti.
- UNESCO (2018), *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Paris-Trento, UNESCO-Centro per la Cooperazione Internazionale, <https://www.sustainabledevelopment.school.it/wp-content/uploads/2018/12/TEMI-E-OBIETTIVI-DI-APPRENDIMENTO-ECG-1.pdf>.

