

La sfida dell'educazione al pensiero critico nel tempo presente. La prospettiva del curricolo integrato

The challenge of critical thinking education in the present time. The perspective of the integrated curriculum

Sophia Crescentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | s.crescentini2@campus.uniurb.it

ABSTRACT

The complexity that characterizes the society of the 21st century calls for education to face such major challenges as to revive interest in the meaning and task of schools. On the one hand, the school cannot ignore current social demands; on the other hand, through individuals' intellectual and moral education, it can exert its influence on the process of social evolution. Within this framework, developing a critical thinking habit is interpreted as a formative need of the younger generations. In this perspective, the intention is to reflect on critical thinking education by identifying the curriculum as a device that allows to respond to the demands of the present time without betraying the pedagogical *proprium* that characterizes the school reality. The hypothesis of an integrated curriculum aimed at the development of critical thinking will therefore be discussed.

La complessità che caratterizza la società del XXI secolo chiama l'educazione ad affrontare sfide tanto rilevanti da rilanciare l'interesse in merito al senso e al compito della scuola. Da un lato, la scuola non può ignorare le istanze sociali attuali; dall'altro, attraverso l'educazione intellettuale e morale degli individui, può esercitare la propria influenza nel processo di evoluzione sociale. In questa cornice, si interpreta lo sviluppo di un abito di pensiero critico quale bisogno formativo delle giovani generazioni. In tale prospettiva, si intende riflettere in merito all'educazione al pensiero critico individuando il curricolo come dispositivo che permette di rispondere alle istanze del tempo presente senza tradire il *proprium* pedagogico che caratterizza la realtà scolastica. Si discuterà, dunque, l'ipotesi di un curricolo integrato volto allo sviluppo dello spirito critico.

KEYWORDS

Critical thinking | Integrated curriculum | School | Society
Pensiero critico | Curricolo integrato | Scuola | Società

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Crescentini, S. (2024). La sfida dell'educazione al pensiero critico nel tempo presente. La prospettiva del curricolo integrato. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 89-95. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-12>.

Corresponding Author: Sophia Crescentini | s.crescentini2@campus.uniurb.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-12

Received: 13/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Introduzione

Riflettere in merito al ruolo della scuola nella nostra società richiede innanzitutto di esplicitare quale idea di scuola soggiaccia alla riflessione. Da questo punto di vista, le considerazioni che si esprimeranno nel presente contributo muovono dall'idea di una Scuola della Costituzione proposta da Baldacci (2019). In questo senso, si crede che l'istituzione scolastica, innervata dai valori della nostra carta costituzionale, debba occuparsi di realizzare uno sviluppo integrale e integrato della persona "sia come cittadino sia come produttore, e più in generale come individuo dotato di autonomia etica e intellettuale" (Ivi, p. 178).

Tale orizzonte è coerente con il paradigma dello sviluppo umano (Sen, 2001; Nussbaum, 2011), il quale considera la persona come fine in sé; in questo senso, per la scuola, la finalità precipua è rappresentata dalla promozione dello sviluppo intellettuale e morale di ciascun allievo. In questa prospettiva, la scuola si relaziona con la società in duplice direzione: da un lato, per rispondere al compito di educare i soggetti che compongono l'attuale società e che sono e saranno chiamati ad affrontarne le sfide, la scuola non può che essere influenzata dalla situazione sociale attuale, dalle esigenze e dalle trasformazioni che la caratterizzano; dall'altro, proprio attraverso l'educazione delle giovani generazioni, la scuola può imprimere il proprio segno nello sviluppo della società. Da questo punto di vista, adottando quale principio orientativo i valori di una costituzione democratica, il rapporto tra scuola e società rinvia a quello tra educazione e democrazia (Dewey, 1899/1949; 1916/2020).

È in questa cornice che si intende inserire la riflessione in merito all'educazione al pensiero critico. Muovendo da tali premesse, dunque, si interpreta la strutturazione di un abito di pensiero critico come bisogno formativo per le cittadine e i cittadini del XXI secolo, a cui la scuola è chiamata a rispondere tanto per l'esigenza di educare individui capaci di partecipare pienamente alla vita sociale e democratica, quanto per contribuire, in questo modo, all'evoluzione della società e della democrazia.

Dopo una breve presentazione delle principali definizioni di pensiero critico, si prenderà in considerazione la strutturazione di un abito di pensiero critico quale esito formativo di lungo termine e di secondo livello. In questa prospettiva, si individuerà il curriculum come dispositivo teorico e metodologico che permette di rispondere alle istanze del tempo presente senza tradire il *proprium* pedagogico che caratterizza la realtà scolastica. A tal proposito, si presenterà l'ipotesi, avanzata in una ricerca dottorale in corso, secondo la quale lo sviluppo dello spirito critico possa costituire uno degli elementi a partire dai quali realizzare una progettazione curricolare integrata.

1. Il pensiero critico

L'interesse per lo spirito critico e il suo sviluppo negli educandi affonda le proprie radici nella tradizione filosofica; uno dei primi esempi è ravvisabile nella maieutica socratica. Nell'elaborazione deweyana (Dewey, 1933/2019) a tale forma di pensiero è riconosciuta la capacità di emancipare l'individuo rispetto all'azione impulsiva e abitudinaria, la quale spesso è dettata da credenze, pregiudizi e misconoscenze. Le abilità di pensiero critico, infatti, rendono possibile un agire riflessivo, basato su "uno sforzo deliberato e consapevole per stabilire la credenza su una solida base di evidenza e razionalità" (Ivi, p. 9).

Da un esame della letteratura, emerge come l'espressione 'pensiero critico' o '*critical thinking*' rinvii a un concetto complesso, di cui non si individua una definizione univoca.

In particolare, durante gli anni Ottanta del Novecento, nell'ambito di un rinnovato interesse verso un'educazione incentrata sullo sviluppo di virtuosi processi di pensiero, assume rilievo il cosiddetto *Critical thinking movement*, campo di indagine al quale fanno riferimento i lavori di filosofi, psicologi, pedagogisti e educatori interessati alla promozione di un'educazione al pensiero critico. Il proliferare di pubblicazioni scientifiche e conferenze dedicate al *critical thinking* ha condotto, principalmente negli Stati Uniti, alla



revisione delle programmazioni di scuola primaria e secondaria al fine di annoverare l'acquisizione di abilità di pensiero critico tra gli obiettivi dei curricula scolastici (Facione, 1990).

Il successo dell'interesse verso la promozione del pensiero critico ha inevitabilmente posto degli interrogativi in merito alla sua natura, alle abilità e alle disposizioni da cui è strutturato, alle strategie maggiormente efficaci per il suo sviluppo in ambito educativo e alla sua valutazione.

Nel solco di queste indagini, si inserisce l'opera di Ennis, che definisce il *critical thinking* come un'attività intellettuale e riflessiva volta a prendere decisioni in merito a che cosa fare e a che cosa credere (Ennis, 1987). L'Autore, inoltre, individua alcune capacità fondamentali, interdipendenti fra loro, che caratterizzano il pensatore critico: identificare il problema, analizzare gli argomenti, chiarire domande e risposte centrali al problema, valutare l'attendibilità delle fonti, compiere deduzioni e valutare quelle compiute da altri, definire termini e valutare le definizioni, comprendere il punto di vista altrui, prendere una decisione integrando più informazioni e posizioni, presentare adeguatamente il proprio punto di vista, attuare piani di azione adatti alla situazione affrontata, compiere inferenze (Ennis, 1985; 1987).

Secondo tale prospettiva, si può considerare un abile ragionatore colui che, oltre a padroneggiare le norme della logica formale, mostra una serie di capacità non strettamente dipendenti dalla logica: essere abili nell'analizzare gli argomenti di un ragionamento, saper cercare e valutare le evidenze disponibili, dimostrare l'attitudine all'autocorrezione e adottare un atteggiamento antidogmatico (Pastore, Dellantonio & Job, 2019).

Tra gli innumerevoli studi relativi alla natura del pensiero critico e alla sua educazione, di particolare rilievo è quello dell'*American Philosophical Association* (Facione, 1990). Il panel di esperti coinvolto giunse a una definizione di pensiero critico quale forma di ragionamento caratterizzato da un processo di giudizio intenzionale e autoregolamentato che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione e inferenza, nonché nella spiegazione delle considerazioni probatorie, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa tale giudizio (*ibidem*).

Sebbene ci si intenda qui limitare ad approfondire le tematiche relative all'educazione al pensiero critico, è opportuno sottolineare, come si evince anche dalle definizioni proposte, che questa forma di pensiero si pone in stretta connessione con altri processi quali, ad esempio, la presa di decisioni, il pensiero riflessivo (Michellini, 2013; 2016) e quello creativo, i quali richiedono uno sviluppo integrato. Relativamente al rapporto tra pensiero critico e pensiero riflessivo, in letteratura si rilevano differenti interpretazioni: anche considerando solamente la formulazione linguistica, si nota come, talvolta, le due espressioni ('pensiero critico' e 'pensiero riflessivo') vengano adoperate come sinonimi; mentre, in altri casi, sono utilizzate per indicare concetti distinti. Nella presente trattazione, a mero titolo di ipotesi di lavoro, si intende la riflessività come repertorio di abiti mentali più ampio, alla cui strutturazione contribuisce l'*habitus* del pensiero critico; tuttavia, si ritiene che, nonostante tale distinzione logica, all'atto pratico, ogniqualevolta si agisce in maniera riflessiva vengano impiegate anche abilità critiche¹.

2. L'educazione al pensiero critico

L'educazione a una forma di pensiero quale quella appena illustrata appare più che mai urgente in una società come quella attuale, caratterizzata da un elevato grado di complessità, da un'intensità di conoscenza e da un ambiente a elevato tasso informativo (Floridi, 2017), con una facilità di accesso alle informazioni tale da richiedere raffinati strumenti di analisi critica per non incorrere nella creazione di false credenze e affrancarsi da fenomeni di "deprivazione epistemica" (Tombolato, 2023, p. 287).

In altri termini, l'educazione al pensiero critico appare come uno dei bisogni formativi delle cittadine

1 Per approfondimenti, cfr. Ghanizadeh (2017) e Paul (1990).



e dei cittadini del XXI secolo, che la scuola non può ignorare se vuole intessere un legame virtuoso con la società.

Riprendendo la cornice di senso dichiarata inizialmente, si crede che la promozione di un abito di pensiero critico debba costituire una finalità pedagogico-didattica della Scuola della Costituzione. Di più, lo spirito critico e quello antidogmatico dovrebbero innervare ogni aspetto di una realtà scolastica contraddistinta dai valori di una costituzione democratica (Baldacci, 2019).

Tuttavia, per affrontare tale istanza educativa, occorre considerarne la natura e le conseguenti condizioni di possibilità.

In relazione alla promozione di capacità di pensiero critico, si assiste spesso a scelte pedagogico-didattiche ascrivibili a fenomeni di disciplinarizzazione di ambiti non disciplinari (Martini, 2020): impostazioni curricolari in cui gli ambiti che affrontano temi e problemi di natura trasversale, i quali interessano a un tempo più saperi, vengono considerati alla stregua di discipline, prevedendone l'insegnamento tramite una procedura formale; in questo modo, si incorre, però, in un errore epistemologico e pedagogico-didattico. Questa dinamica interessa anche il *critical thinking*, al quale, non di rado, sono intitolati corsi universitari e materie scolastiche.

Nel caso dello sviluppo del pensiero critico, non solo esso costituisce un ambito di educazione trasversale, ma si riferisce anche alla strutturazione di un abito mentale; dunque, rappresenta “il risultato complessivo e di lungo termine di tutta la formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline, e dell'insieme del contesto scolastico” (Baldacci, 2019, pp. 232-233).

Dewey (1933/2019; 1938a/1974; 1938b/2014) sottolinea la natura indiretta dell'educazione del pensiero; in questo senso, la strutturazione di un abito mentale è esito di un apprendimento di tipo collaterale rispetto a quello dei particolari argomenti di studio. È proprio tale tipologia di apprendimento, di natura implicita e collaterale, che dovrebbe assumere la massima rilevanza: gli abiti mentali, infatti, costituiscono il risultato più duraturo dei processi formativi e condizionano le modalità di pensiero e di azione degli individui.

In altri termini, si può considerare l'educazione al pensiero critico come interessata da processi di deuterio-apprendimento (Baldacci, 2012; Bateson, 1972/2000). Richiamando in estrema sintesi la teoria dei livelli logici dell'apprendimento di Bateson, erede della teoria dei tipi logici di Russell, si possono ravvisare differenti tipologie logiche di apprendimento. In particolare, ai fini della presente trattazione, è utile considerare due dei livelli logici formulati dall'Autore, i quali risultano complementari nel processo di formazione intellettuale: il primo concerne il proto-apprendimento, dunque, le conoscenze dichiarative e procedurali; il secondo si riferisce a processi di deuterio-apprendimento, ovvero, allo sviluppo a medio-lungo termine di competenze e di abiti mentali di tipo dominio-generale e dominio-specifico (Baldacci, 2012; Bateson, 1972/2000). Considerando e integrando l'elaborazione di Dewey e quella di Bateson, dunque, si può descrivere l'acquisizione di abilità di pensiero critico come un processo di deuterio-apprendimento, come strutturazione di un abito mentale, il quale si configura quale esito di un processo di apprendimento implicito e collaterale a quello delle conoscenze e delle abilità relative ai diversi domini della conoscenza.

Alla luce di tali considerazioni, l'ipotesi di lavoro avanzata è quella secondo cui, stante la natura complessa di una forma di pensiero come quello critico e le caratteristiche dei processi che ne permettono lo sviluppo, l'educazione al pensiero critico non possa essere inserita nel curriculum come uno specifico segmento volto all'insegnamento formale e diretto del *critical thinking*. Al contrario, si sostiene che sia necessario un contesto scolastico interamente segnato dalla volontà di promozione dello spirito critico e che le esperienze didattiche all'interno dei diversi ambiti disciplinari siano strutturate in modo tale da permettere agli allievi di compiere, con continuità, operazioni mentali e materiali in grado di strutturare, nel lungo periodo, un abito di pensiero critico.



3. Per un'ipotesi di curricolo di educazione al pensiero critico

Nel considerare l'esigenza che la scuola accolga le istanze e le trasformazioni sociali del tempo presente, occorre sottolineare come tale legame non debba essere interessato da dinamiche di subalternità del contesto scolastico rispetto alla società. In particolare, è opportuno che la scuola mantenga e valorizzi il carattere pedagogico che la contraddistingue. In questa prospettiva, si auspica un rinnovata centralità del curricolo, inteso come dispositivo teorico e metodologico, all'interno di una didattica critica e problematica, per la conciliazione delle antinomie formative (Baldacci, 2006). Non solo, l'ipotesi di declinare l'educazione al pensiero critico in chiave curricolare si basa anche su ulteriori due ragioni, analogamente individuate da Baldacci (2020) in relazione all'educazione etico-sociale: innanzitutto, l'esigenza di esplicitare l'educazione al pensiero critico quale problematica educativa e bisogno formativo, al fine di prenderne consapevolezza; il secondo motivo è rappresentato dalla possibilità di organizzare l'educazione al pensiero critico in maniera sistematica.

Trasponendo i livelli logici del proto-apprendimento e del deutero-apprendimento, precedentemente illustrati, al piano curricolare, è possibile considerare il curricolo come articolato su due livelli paralleli.

Il curricolo di primo livello si riferisce al proto-apprendimento, cioè all'acquisizione di conoscenze e abilità relative ai vari saperi disciplinari. Il curricolo di secondo livello, invece, si riferisce al deutero-apprendimento, cioè alla strutturazione di abiti mentali che [...] si compie in modo collaterale all'apprendimento di primo livello, ma secondo una scala temporale differente, caratterizzata da una maggiore estensione (Baldacci, 2020, p. 63).

È chiaro come un'educazione finalizzata alla promozione del pensiero critico pertenga al secondo livello del curricolo e dunque vada realizzata parallelamente ai processi di insegnamento formale delle discipline.

Le considerazioni fin qui espresse costituiscono la premessa di una ricerca dottorale in corso, volta a elaborare un curricolo di educazione al pensiero critico per la scuola secondaria di secondo grado. Nell'ambito di tale studio, in particolare, ci si interroga relativamente a quale strategia di progettazione e quale logica di organizzazione curricolare siano confacenti a un curricolo di secondo ordine volto allo sviluppo del pensiero critico. In relazione a tali quesiti, si avanza l'ipotesi secondo cui sia possibile considerare l'educazione al pensiero critico come finalità pedagogico-didattica in grado di rappresentare uno degli elementi a partire dai quali realizzare una progettazione curricolare integrata (Graziani, 2020). Inoltre, si sostiene che la logica curricolare maggiormente adatta all'elaborazione di un curricolo di secondo livello finalizzato alla promozione del pensiero critico sia quella per principi procedurali proposta da Stenhouse (1975/1977) e recentemente rielaborata da Baldacci in relazione all'ipotesi di un modello curricolare di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020).

Anche dalle brevi riflessioni proposte in questo contributo, emerge, infatti, l'esigenza di un curricolo integrato che sia in grado di rispondere alle istanze del tempo presente e alle esigenze degli allievi, senza dimenticare la fedeltà alle discipline di insegnamento e al *proprium* pedagogico che caratterizza la realtà scolastica. In particolare, contro il rischio della riduzione del curricolo a mero contenitore di contenuti giustapposti, si afferma la necessità di realizzare un'integrazione fra le diverse discipline, fra conoscenze afferenti allo stesso sapere, fra esperienze scolastiche ed esperienze di vita (Martini, 2020; Michelini, 2020), prospettiva che trova riscontro anche nella letteratura internazionale (Vars, 1991).

Per quanto concerne, invece, la strategia di costruzione del curricolo basata sui principi procedurali, come è noto, essa nasce dal tentativo di sviluppare un modello di strutturazione curricolare che superasse la logica mezzi-fini. In particolare, Stenhouse (1975/1977) pone alla base della propria trattazione il quesito in merito all'eventuale esistenza di principi, sui quali modulare la scelta e l'organizzazione delle conoscenze disciplinari, diversi da quelli relativi alla formulazione di obiettivi predefiniti. Nell'affrontare tale questione, l'Autore ipotizza di potersi riferire a principi di tipo procedurale derivandoli dagli scopi generali assunti quali ideali a cui tendere.



I principi procedurali non si limitano a descrivere i comportamenti attesi negli allievi, ma considerano anche l'azione del docente e forniscono indicazioni in merito alla natura delle attività didattiche. Un principio procedurale può essere, ad esempio, espresso in forma logica come segue: “in vista dello scopo x, a parità d'ogni altra cosa, un'attività è più conveniente se è così e così” (Baldacci, 2020, p. 66; Stenhouse, 1975/1977, p. 112).

Nell'elaborazione di Stenhouse si rintraccia la necessità di proporre situazioni di apprendimento che consentano agli allievi di assumere un ruolo attivo, richiedendo loro di compiere delle scelte e di riflettere sulle loro conseguenze. In questa prospettiva, viene sottolineata l'importanza di impegnare gli studenti nell'affrontare problemi che stimolino la formulazione di ipotesi e la ricerca di idee. Particolare rilevanza viene attribuita alle situazioni nelle quali agli allievi sia richiesto di confrontarsi con problemi sfidanti, assumendosi il rischio del probabile insuccesso, coinvolgendoli così in un'attività di continua revisione critica del proprio lavoro (Stenhouse, 1975/1977).

È appena il caso di considerare, in questa sede, che una proposta curricolare di questo tipo riguarda necessariamente la formazione, il ruolo e le competenze dei docenti. A tal proposito, è utile ancora una volta il riferimento a Stenhouse (*Ibidem*), il quale pone in relazione l'elaborazione del curricolo con lo sviluppo professionale degli insegnanti; emerge, dunque, una logica secondo la quale i docenti affineranno le proprie capacità e conoscenze pedagogiche, didattiche e disciplinari attraverso la progettazione dei percorsi formativi e la riflessione in merito a essi.

Tornando brevemente a illustrare il progetto di ricerca di cui si è detto, si evidenzia come, alla luce di quanto espresso fin qui, l'impostazione curricolare presentata appaia adatta a un'educazione volta a sviluppare le abilità e disposizioni proprie di un atteggiamento critico e antidogmatico.

Nello specifico, lo studio prevede l'elaborazione di alcuni principi processuali generali che possano guidare la progettazione di un curricolo di educazione al pensiero critico per la scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, si intende inserire la proposta nella prospettiva del curricolo integrato, tracciando le linee di un percorso formativo che possa realizzarsi attraverso il contributo dei diversi saperi e che sappia porsi in connessione con le esperienze di vita degli educandi.

4. Conclusioni

Le riflessioni brevemente illustrate nel presente contributo sono state volte a considerare la problematica dell'educazione al pensiero critico anche in relazione al rapporto tra scuola e società.

Nello specifico, all'interno della cornice di una Scuola della Costituzione (Baldacci, 2019), si è interpretato lo sviluppo di un abito di pensiero critico come bisogno formativo per educare cittadine e cittadini democratici capaci di affrontare le sfide della società del XXI secolo.

A tal proposito, si è argomentato in merito alla possibilità di affrontare la questione pedagogica dell'educazione al pensiero critico in chiave curricolare, anche allo scopo di trattarla in maniera sistematica, guadagnandola da una dimensione implicita. In questa prospettiva, si è osservata l'esigenza di un curricolo integrato che possa conciliare le antinomie formative e possa contemperare le diverse esigenze e i molteplici aspetti che animano la scuola, anche nei suoi rapporti con il contesto sociale.

In ultimo, sebbene non si sia approfondito tale aspetto nel corso del contributo, è opportuno sinteticamente evidenziare come per una progettazione curricolare volta allo sviluppo dello spirito critico, quale quella delineata, è necessario che siano soddisfatte opportune condizioni da parte del sistema scuola, tanto di tipo istituzionale quanto strutturale (Baldacci, 2020). In particolare, tra le altre, si sottolinea l'importanza di una formazione del personale docente coerente con l'orizzonte di senso dell'idea di scuola assunta; nello specifico, emerge l'esigenza di professionisti della scuola in possesso di raffinate competenze disciplinari, pedagogiche e didattiche, caratterizzati da abiti di pensiero critico e riflessivo (Michelini, 2013; 2016).



Bibliografia

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Carocci.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale*. Carocci.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. (Original work published 1972)
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. La Nuova Italia. (Original work published 1899)
- Dewey, J. (1974). *Logica. Teoria dell'indagine*. Einaudi. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (2020). *Democrazia e Educazione*. Anicia. (Original work published 1916)
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). Freeman.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Research findings and recommendations)*. American Philosophical Association.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74, 101–114.
- Graziani, P. (2020). Curricolo integrato e critical thinking. In B. Martini & M.C. Michelini (Eds.), *Il Curricolo Integrato* (pp. 57–66). FrancoAngeli.
- Martini, B. (2020). Verso un'ipotesi di Curricolo Integrato. In B. Martini & M.C. Michelini (Eds.), *Il Curricolo Integrato* (pp. 105–123). FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero*. FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2020). Il ruolo della scuola nell'attuale contesto sociale. In B. Martini & M.C. Michelini (Eds.), *Il Curricolo Integrato* (pp. 11–27). FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pastore, L., Dellantonio, S., & Job, R. (2019). Il critical thinking e l'arte di ragionare bene. *Giornale italiano di psicologia*, 46(4), 877–885.
- Paul, R. W. (1990). Critical and reflexive thinking: a philosophical perspective. In B. F. Jones & L. Idol-Maestas (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 445–494). L. Erlbaum.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Armando. (Original work published 1975)
- Tombolato, M. (2023). Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 286–296. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2643>
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14–15.

