



Imparare a partecipare. Vivere la democrazia a scuola
grazie alla comunità di ricerca
Learning to participate. Experiencing democracy at school
through the community of inquiry

Valerio Ferrero

Università degli Studi di Torino – valerio.ferrero@unito.it

ABSTRACT

Schools are extraordinary laboratories of citizenship where students can learn to take a position, express their opinions and play an active role in the life of the community to which they belong with an openness to global challenges. Moreover, the need for a fair and quality education for all, enabling children to become people capable of acting in today's complex and global reality, is expressed in numerous national, European and international documents. Therefore, it is necessary to ask ourselves which teaching practices can be used to foster a *habitus* oriented towards the exercise of citizenship rights in terms of participation in the social, political, cultural and economic life of one's own living environment. Teaching through a community of inquiry inspired by Matthew Lipman and Ann M. Sharp's *Philosophy for Children* could be the operational response to the urgent need to educate future citizens who are aware and able of taking part in public life in the name of democracy.

La scuola rappresenta uno straordinario laboratorio di cittadinanza in cui gli studenti possono imparare a prendere posizione, esprimere le proprie opinioni e avere un ruolo attivo nella vita della comunità di appartenenza con un'apertura alle sfide globali. Del resto, l'esigenza di un'educazione equa e di qualità per tutti, che permetta ai ragazzi di divenire persone capaci di agire nell'attuale realtà complessa e globale, è espressa in numerosi documenti nazionali, europei e internazionali. Occorre dunque domandarsi attraverso quali pratiche didattiche si possa favorire un *habitus* orientato all'esercizio dei diritti di cittadinanza in termini di partecipazione alla vita sociale, politica, culturale ed economica del proprio contesto di vita. Una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp può essere la risposta operativa all'urgenza di educare all'insegna della democrazia futuri cittadini consapevoli e capaci di prendere parte alla vita pubblica.

KEYWORDS

Active Citizenship, Community of Inquiry, Equity, Quality, Democracy.
Cittadinanza Attiva, Comunità di Ricerca, Equità, Qualità, Democrazia.

Introduzione

La scuola italiana, già a partire dal dettato costituzionale, ha aspirazioni universalistiche e fortemente connotate in senso democratico: è aperta a tutti¹ e deve perseguire l'uguaglianza sostanziale facendo sì che le diversità tra studenti non si traducano in disuguaglianze. Si tratta di adottare una prospettiva interculturale, intendendo il contesto educativo come luogo in cui promuovere un dialogo tra esperienze, pensieri, modi di vivere, aspettative, abitudini differenti. Ogni alunno impara così a prendere parola, a esprimere consenso e dissenso, a determinare i processi di scelta, capendo che non esiste un pensiero unico a cui omologarsi e che un'alternativa è sempre possibile.

Agire in questa direzione significa vedere l'esperienza formativa come una piattaforma in cui imparare a esercitare la cittadinanza attiva. Partecipare alla vita culturale, sociale, politica ed economica della propria comunità è fondamentale per l'esercizio dei propri diritti: in questo senso, la scuola ha il compito di sviluppare la coscienza critica dei ragazzi e di educarli a essere protagonisti della vita democratica, senza limitarsi alla trasmissione di aride nozioni da studiare a memoria sui libri di testo. La realtà attuale è connotata da una forte complessità: la dimensione locale intreccia fitte connessioni con il globale, che di fatto influenza e in una certa misura determina i processi decisionali nei differenti contesti specifici.

Su un piano più operativo, occorre domandarsi quali siano gli approcci didattici più adatti a sostenere una cittadinanza attiva declinata in ottica interculturale. In generale, le metodologie attive, ponendo l'alunno al centro del processo di apprendimento e riconoscendo preminenza alla sua creatività e al suo spirito di iniziativa, si configurano come strumenti straordinari per far capire ai ragazzi l'importanza di scrivere la storia della comunità in cui vivono orientandone le linee di sviluppo, anche in prospettiva globale. Tra queste, gli approcci dialogico-filosofici di comunità ispirati alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp rappresentano la soluzione privilegiata per un'educazione alla vita democratica in termini di cittadinanza attiva e partecipazione ai processi decisionali del proprio contesto di appartenenza. Di fatto, scegliere questa via metodologica significa lavorare per un'istruzione equa e di qualità per tutti, nell'ottica di garantire a ogni studente le medesime possibilità di accesso a opportunità lavorative, di studio, di partecipazione politica e sociale.

Questo saggio affronta il tema dell'educazione alla cittadinanza democratica in una prospettiva di giustizia sociale. Dopo aver approfondito questo tema grazie ai documenti di indirizzo ministeriali, di agenzie europee e internazionali, si spiegherà perché un'educazione equa e di qualità per tutti non possa prescindere da un'attenzione specifica al ruolo attivo che gli studenti devono imparare ad assumere nei processi decisionali del proprio contesto di vita, nella consapevolezza che è necessaria un'apertura alla complessità che caratterizza una realtà sempre più globale. Ci si concentrerà poi sul ruolo che una didattica della comunità di ricerca epigona della *Philosophy for Children* può assumere per un'educazione alla partecipazione democratica.

1 L'uso del maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. La riflessione pedagogica e l'azione educativa devono però sempre tenere conto delle peculiarità di ciascuno, anche in riferimento al genere.

1. Educare alla cittadinanza. Il ruolo della scuola

Educare alla cittadinanza è una delle finalità primarie della scuola, seppur spesso si rischi di cedere a forme trasmissive e compilative di didattica che appiattiscono la complessità di questa attività a una serie di contenuti da memorizzare. Di fatto, la cittadinanza è qualcosa si vive ed esercita insieme tra soggetti diversi di una comunità e non può essere insegnata a partire da un libro di testo o per mezzo di lezioni che non mettano in gioco in prima persona i ragazzi (Zoletto, 2010). Assumersi responsabilità per sé e per la propria comunità sul piano locale, nazionale e globale rappresenta l'articolazione operativa del costruito di cittadinanza attiva che la scuola ha il compito di esplorare e mettere al centro della propria azione educativa.

Del resto, sono gli stessi documenti d'indirizzo nazionali (MIUR, 2012; 2018) che vedono l'esperienza formativa come il contesto privilegiato per imparare a partecipare alla vita democratica tenendo conto delle connessioni tra locale e globale. Sostenibilità, cittadinanza e coesione sociale sono tre urgenze strettamente intrecciate tra loro, di cui la scuola deve farsi carico dal punto di vista educativo (MIUR, 2018): l'esercizio di piena cittadinanza richiede di curare e consolidare le competenze e i saperi di base, immaginando itinerari didattici che consentano agli studenti di acquisire gli strumenti di pensiero necessari a selezionare le informazioni ed essere autonomi nella formulazione di giudizi e opinioni (MIUR, 2012). Partecipare in maniera attiva alla vita di comunità è dunque un diritto che si impara a esercitare a scuola grazie a percorsi educativi che mirino a favorire l'*empowerment* dei soggetti (Bacchini et al., 2004; Milani, 2019).

Anche sul piano europeo si ravvisa la medesima tensione per una scuola che promuova la consapevolezza rispetto al diritto per ciascun cittadino di prendere posizione e orientare scelte e processi decisionali delle comunità a cui si appartiene con un'apertura alle sfide europee e globali. Diversi documenti (EIA, 2021; Eurydice, 2012; 2017) sostengono il bisogno di un ruolo di rilievo dell'educazione alla cittadinanza attiva e democratica nei curricula scolastici. Democrazia, uguaglianza e libertà sono considerati valori universali da promuovere per la costruzione di una società più giusta e inclusiva, in cui ciascun cittadino sia dotato di pensiero critico e capacità analitiche, sia solidale, riesca a partecipare alla vita pubblica con atteggiamenti e comportamenti ispirati al rispetto e alla convivenza pacifica (Nussbaum, 2014).

A livello internazionale, i documenti di diverse organizzazioni introducono il costruito della cittadinanza globale (OCSE, 2021; ONU, 2015; Unesco, 2018): si tematizza così la necessità di prendere coscienza della diversità naturale e culturale del mondo per entrare in dialogo gli uni con gli altri e contribuire a uno sviluppo sostenibile (Schultz et al., 2018). Non si tratta di un discorso astratto, bensì di una questione che si riverbera fortemente sulla vita delle persone in termini di diritti civili, sociali, politici. Sul piano educativo, occorre dotare gli studenti di competenze cognitive e metacognitive, socio-emotive e comportamentali (Gaudelli, 2016), poiché queste sono basilari per un esercizio consapevole dei propri diritti e una partecipazione ai processi della democrazia.

In Italia, l'introduzione del *nuovo* insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021 è da leggere proprio in questa prospettiva (Barberis, 2020; Da Re, 2019), senza cedere il passo a un'interpretazione nostalgica della normativa (Michellini, 2020). Far acquisire ai ragazzi gli strumenti per agire e impegnarsi criticamente e dotarli di quanto è loro necessario per inserirsi proficuamente nella società (Criscenti Grassi, 2009) è dunque un'operazione indispensabile affinché i ragazzi diventino cittadini capaci di prendere parte alla vita

democratica del contesto in cui sono inseriti. In buona sostanza, si tratta di un'educazione alla pace, alla gestione dei conflitti, alla cultura delle differenze e del dialogo, al patrimonio culturale, allo sviluppo sostenibile, alla salute, aspetti che rappresentano una risorsa in un tempo complesso e incerto come quello attuale (Sicurello, 2021): è chiara la vocazione interdisciplinare di questa materia scolastica, che dunque connota ogni disciplina di una forte finalità etico-morale e sociale, poiché solo avendo una mente che interconnette (Morin, 2000) e sa muoversi tra saperi differenti e disponendo di competenze variegata è possibile prendere parte ai processi che caratterizzano la complessità.

L'idea di cittadinanza attiva è dunque strettamente connessa con la necessità di una scuola che operi avendo come orizzonti di senso equità, giustizia sociale, qualità per tutti. Essa rappresenta così una declinazione operativa del costruito di democrazia, intesa non solo come forma di governo, ma come ideale di vita. Occorre in questo senso chiedersi come gli studenti possano vivere la democrazia già a partire dagli anni della scuola attraverso un'educazione fortemente connotata in senso universalistico.

2. Il senso della democrazia. Educare secondo equità

L'educazione alla cittadinanza presuppone una visione democratica della società e della scuola stessa. Già Dewey (2018) ha ben spiegato come la democrazia non si espliciti soltanto con l'estensione del diritto di voto a tutti, ma si realizzi rendendo tutti i cittadini uguali nell'affrontare la vita. Occorre allora conoscere e praticare i valori profondi della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità, trovando un punto di equilibrio tra l'egoismo sfrenato e il collettivismo che annulla l'individuo come soggetto capace di cambiare il corso della Storia (Fiorucci & Lopez, 2017). La democrazia è dunque un processo ideale e mai interamente compiuto, poiché è determinato dalle relazioni umane che, per definizione, sono mutevoli e transitorie. Essa è una cultura capace di trasformare il modo di rappresentare se stessi e gli altri proprio grazie al confronto che scaturisce dalla partecipazione attiva ai processi decisionali (Viš ovský & Zolcer, 2016).

Sul piano educativo, è fondamentale riconoscere il profondo valore interculturale di una cittadinanza vissuta a partire da questa prospettiva, ancor di più nell'attuale epoca globalizzata e complessa (Santerini, 2010). A livello internazionale si è assunto l'impegno per costruire una società più sostenibile, ma è ormai assodato che questo obiettivo non è raggiungibile se non si lavora sul piano dell'inclusione sociale, della partecipazione, dell'equità e della qualità delle opportunità formative (Gross, 2021).

Emerge una certa ricorsività relativa al ruolo cruciale della scuola: da un lato, deve educare alla cittadinanza attiva per favorire una curvatura della società in termini di equità, inclusione e giustizia sociale, ma, d'altro canto, deve essa stessa connotarsi come equa per riuscire a raggiungere questa finalità. In quest'ottica, la lente della pedagogia interculturale può essere utile per riflettere su che cosa significhi educare a vivere *nella* e *la* democrazia: come pedagogia delle diversità (Granata, 2016), essa permette di guardare all'eterogeneità e alla complessità del reale come sfida e risorsa (Zoletto, 2012) con uno sguardo postcoloniale pronto a mettersi in dialogo con *l'altro* riconoscendo la diversità presente nel *noi* (Pescarmona, 2015; Zoletto, 2020). Si tratta di sostenere una riflessione che permetta di definire l'equità non come qualcosa *al ribasso*, bensì nella prospettiva di qualità didattica, successo scolastico e inserimento sociale e lavorativo per ciascuno (Mincu, 2020).

Occorre garantire a tutti un'azione educativa di alto livello in contesti socio-economici e socioculturali eterogenei, poiché costruire una scuola in cui ogni alunno abbia le stesse opportunità di acquisire competenze significa lavorare per l'inclusione e la giustizia sociale (Schleicher, 2020): la disparità nel possesso di competenze, infatti, è equiparabile alla disuguaglianza sociale, poiché si riducono le possibilità di esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione alla vita economica e sociale del Paese. Se già la scuola non lavora per offrire a tutti le medesime opportunità e ridurre le disuguaglianze, queste si rafforzeranno sempre di più.

A partire da queste considerazioni, si può sintetizzare che promuovere l'equità in educazione significa assicurare a tutti l'eccellenza sul piano dell'efficacia e della qualità, dotando ciascuno delle competenze necessarie per esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione alla vita economica, politica, sociale, culturale sul piano locale e globale. Lo sguardo della pedagogia interculturale rafforza questa prospettiva teorico-operativa, affermando che il pluralismo è la norma e non esiste un canone a cui aderire e sottolineando la necessità che le diversità non si trasformino in disuguaglianze: tutti devono essere posti nelle condizioni di realizzare le proprie aspirazioni, nella convinzione che l'unicità di ognuno sia una risorsa.

Anche l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015) assegna alla scuola un ruolo strategico per il miglioramento della società globale: più specificamente, il quarto obiettivo esprime la necessità di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento significative per tutti. I traguardi attraverso cui è articolato il *goal* precisano con forza che è indispensabile garantire a ogni studente possibilità concrete di raggiungere i gradi più elevati di istruzione e di apprendere lungo tutto l'arco della vita. Il decimo obiettivo è poi dedicato in modo peculiare alla riduzione delle disuguaglianze e assegna alla scuola un ruolo essenziale per ridurre le discriminazioni e garantire pari opportunità a tutti. È evidente quanto l'educazione assuma un ruolo chiave in termini di promozione di una cultura della pace, della parità, della cittadinanza globale, dello sviluppo sostenibile.

Educare secondo equità significa dunque fornire agli studenti gli strumenti necessari per partecipare alla vita democratica, senza che siano fagocitati da decisioni prese da altri e si comportino come soggetti passivi nell'esercizio dei propri diritti. Si tratta di un'urgenza ancora più forte in un momento di grande crisi per la democrazia (Santerini, 2021): l'allontanamento dei cittadini dalla politica e i populismi rappresentano forti minacce per la preziosa libertà democratica conquistata all'indomani del secondo conflitto mondiale (Bronner, 2016). La situazione, per altro, risulta aggravata dalla crisi scaturita dall'emergenza pandemica e potrebbe divenire ancora più critica visti i recenti accadimenti in Ucraina, che scuotono le nazioni su un piano internazionale e dal punto di vista geopolitico.

In un contesto così irto di criticità, è chiaro che la scuola ha una forte responsabilità nel favorire l'esercizio di una cittadinanza intesa come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale (Scalcione, 2021). Si educa così in maniera equa e garantendo a tutti un'esperienza formativa di qualità, poiché si forniscono agli studenti gli strumenti necessari per interpretare ciò che accade, comprendere la realtà, arginare i rischi della post-verità e prendere posizione di fronte agli avvenimenti. L'attuale crisi geopolitica conferisce ancor di più all'educazione un ruolo di primaria importanza per un'informazione consapevole e una cultura della pace non retorica ma sostanziata da valori democratici.

In generale, occorre non solo fornire ai ragazzi le competenze e i saperi di base, ma dotarli dell'*habitus* democratico di cittadini attenti a ciò che avviene nel

proprio contesto di vita e nel mondo, consapevoli del loro ruolo per orientare scelte politiche, sociali ed economiche e pronti a esercitare i propri diritti facendosi carico di compiti e mansioni. Favorire il loro *empowerment* attraverso attività didattiche in cui abbiano un ruolo attivo e si assumano responsabilità per se stessi e in collaborazione con gli altri significa educare *alla* democrazia e *secondo* democrazia (Santerini, 2018), poiché si abitua i ragazzi alla consapevolezza di sé, dei propri diritti e del proprio ruolo all'interno della comunità e in connessione con la realtà globale.

Dal punto di vista educativo, il dialogo, dimensione pedagogica irrinunciabile (Santerini, 2019), appare l'approccio più adatto per favorire una relazione reciprocamente trasformativa tra persone portatrici di *diverse diversità* (Ferrero, 2020). Una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children*, già di per sé strumento di educazione alla cittadinanza democratica (Ferrero & Mulas, 2021a), può rappresentare il *medium* metodologico per far sì che i ragazzi imparino a prendere posizione e assumersi la responsabilità di scelte capaci di orientare il percorso di apprendimento individuale e comune, abituandosi così ad avere un ruolo attivo all'interno della società.

3. Comunità di ricerca e democrazia

La *Philosophy for Children*, curriculum elaborato da Matthew Lipman e Ann M. Sharp, è una proposta educativa che nasce, di fatto, da istanze di cittadinanza ed equità: insegnando Logica presso la Columbia University di New York, Lipman (2018) si era accorto che agli studenti mancavano quelle abilità critiche e argomentative che avrebbero loro permesso un miglior accesso ai compiti di apprendimento e, in generale, alla vita in società. L'idea di dar forma a un approccio metodologico utilizzabile dalla scuola dell'infanzia fino al termine dell'istruzione secondaria nasce così per garantire a tutti i ragazzi l'acquisizione di sicure competenze da spendere nella vita sociale, economica, culturale, politica e lavorativa e un effettivo esercizio della cittadinanza.

Ciò che rende la *Philosophy for Children* un potente strumento di educazione alla vita democratica in termini di esercizio dei propri diritti e presa di posizione per orientare scelte e avvenimenti è l'idea di comunità di ricerca, epigona del pragmatismo e dell'attivismo pedagogico (Cosentino & Oliverio, 2011). Con questa espressione si designa un ambiente di apprendimento caratterizzato da negoziazione di significato, co-costruzione di sapere, democrazia, inclusione (Lipman, 2005) grazie a cui ogni alunno impara che è sempre possibile, se non doveroso, esprimere se stesso e le proprie idee con rigore logico, fierezza e libertà, evitando di conformarsi e omologarsi a un pensiero unico (Ferrero, 2021a; Ruzzante, 2016).

È chiaro che una comunità di ricerca non nasce spontaneamente, ma si struttura proprio grazie alla pratica della *Philosophy for Children* e a un insegnante che si spoglia della veste direttiva e di detentore di sapere assumendo una posizione più decentrata, così da favorire l'*empowerment* degli studenti in termini di autonomia e assunzione di responsabilità tramite un apprendimento che avviene per scoperta ed è costruito insieme (Ferrero & Mulas, 2021b). La classe diviene dunque comunità grazie al dialogo, che si connota *filosoficamente* non perché si esplorano le teorie di filosofi e pensatori, bensì poiché si avvia un processo di ricerca relativo a specifiche questioni conoscitive. In altre parole, la filosofia è intesa come pratica sociale grazie a cui si impara a esercitare la cittadinanza (Cosentino, 2008; Striano, 2010): durante il dialogo euristico, infatti, bisogna prendere posizione, effettuare scelte, riuscire a collaborare in vista di un apprendimento comune.

Le *routines* della pratica filosofica rappresentano passaggi cruciali per rendere una classe comunità di ricerca (Cinus, 2019; Lipman, 2018; 2005). Una sessione di dialogo filosofico prende avvio dalla lettura di un racconto tratto dal curriculum o a esso ispirato; sono poi raccolte le domande che il testo ha fatto scaturire nei componenti della classe-comunità. Questi interrogativi vengono analizzati rispetto al contenuto e dal punto di vista della loro formulazione, così da elaborare un piano di discussione e scegliere su quali temi focalizzare l'indagine euristica. Comincia dunque il dialogo vero e proprio, durante cui i ragazzi esprimono il proprio punto di vista, le proprie idee e i propri pensieri in piena libertà, ragionando insieme attraverso una sorta di argomentare collettivo che consente di porre al vaglio le varie asserzioni. Si termina con un momento di autovalutazione, che permette di riflettere in maniera metacognitiva su come si sia dialogato sul piano della ricerca, dell'approfondimento, dell'esercizio del pensiero, dell'ascolto, della gestione del turno di parola, della collaborazione, del clima durante l'attività.

Rispetto al ruolo dell'insegnante, si tratta in qualche modo di ridar vitalità alle idee ascrivibili a Socrate sulla filosofia come attività dialogica e maieutica (Cosentino, 2021). Egli non è più, come nel modello trasmissivo, depositario della conoscenza e del sapere, ma è impegnato con i ragazzi nel processo di co-costruzione della conoscenza (Calliero & Galvagno, 2019; Cosentino & Oliverio, 2011): dal punto di vista della metodologia della ricerca, è il membro esperto della comunità, un *primus inter pares* che rilancia questioni, sottolinea il punto di vista di tutti, fa *scaffolding*, fornendo agli alunni il sostegno cognitivo necessario per proseguire l'indagine, e *fading*, riducendo progressivamente il proprio intervento (Castoldi, 2015); promuove ascolto attivo, attenzione alle componenti sociali ed emotive, logica informale e incessante domandare (Santi, 2005). Sostiene i membri della comunità nel dar direzione al dialogo, nell'approfondire idee e concetti, nel cimentarsi in una ricerca rigorosa che non ceda ai dogmatismi, nel porre le basi per l'autoregolazione del gruppo (Calliero & Galvagno, 2010; Volpone, 2014; 2022).

Agire nella direzione di una didattica della comunità di ricerca (Cosentino & Lupia, 2021) significa oltrepassare forme trasmissive e compilative di approccio al sapere per porre gli studenti al centro della scena educativa attraverso attività che ne valorizzino il punto di vista, le capacità di scelta, il ruolo di attori sociali. Si tratta di affermare, ancora una volta, che la cultura non si trasmette e che la scuola opera in un'ottica di equità e giustizia sociale solo se pone tutti gli alunni nella condizione di divenire consapevoli della propria condizione di cittadini, del valore della partecipazione democratica, dei propri diritti rispetto all'orientamento dei processi decisionali della comunità a cui appartengono, come del resto ci ricordano le pedagogie della parola e del dialogo (Ferrero, 2021b). In un momento di crisi della democrazia, poi, il dialogo all'interno della comunità di ricerca, proprio grazie al confronto con gli altri e con punti di vista differenti dal proprio, permette di acquisire gli strumenti cognitivi e metacognitivi per capire i rischi della post-verità e i meccanismi attraverso cui vengono costruite le *fake news*, sviluppando uno spirito critico che permetta di arginarle.

L'idea di valorizzare il pluralismo che è alla base del concetto stesso di comunità di ricerca, poi, ha un significato profondamente interculturale e risponde ai principi stessi della democrazia. L'eterogeneità è una delle principali caratteristiche dell'attuale società complessa (Granata, 2016; Zoletto, 2012; 2020); sul piano educativo, occorre lavorare affinché ci sia un dialogo tra persone, punti di vista e opinioni differenti, così da attuare un processo trasformativo che renda le comunità locali e la società globale più eque, inclusive e attente alle specificità di ciascuno. Una didattica della comunità di ricerca, oltre a essere applicabile in chiave disciplinare (Ferrero, *in press*), può contribuire già dai primi anni di scuola a far

interiorizzare agli alunni un *habitus* democratico in termini di spinta a partecipare alla vita economica, sociale, politica e culturale della comunità di appartenenza con attenzione agli sviluppi globali delle scelte, apertura al dialogo trasformativo con la diversità, adozione di un atteggiamento critico nei confronti degli accadimenti ed esercizio del dubbio nei confronti di ciò che sembra vero ma non lo è.

Conclusione

In una realtà sempre più complessa, in cui i contesti locali hanno legami di interdipendenza con il globale, educare all'esercizio della cittadinanza attiva e alla vita democratica è sempre più un'urgenza. L'idea di scuola come laboratorio in cui capire come far sentire la propria voce per orientare i processi decisionali delle comunità di appartenenza è presente sia nei documenti di indirizzo nazionali, europei e internazionali sia nella letteratura pedagogica in tema di educazione alla cittadinanza. Nel contesto italiano, poi, l'introduzione dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione civica come *nuova* disciplina trasversale sottolinea l'istanza etica di fornire agli studenti tutti gli strumenti necessari a divenire cittadini autonomi, consapevoli dei propri diritti e capaci di agire in maniera attiva nel contesto sociale.

Vedere l'educazione come piattaforma che permetta agli alunni di acquisire gli strumenti per la partecipazione alla vita sociale, economica, culturale e politica della comunità locale, nazionale, europea e globale significa pensare a una scuola equa e di qualità per tutti. Favorire l'*empowerment* dei soggetti in apprendimento è in questo senso cruciale: agire in un'ottica di inclusione e giustizia sociale significa educare gli studenti ad assumersi la responsabilità di effettuare scelte per sé e per la propria comunità con riferimenti alla realtà globale, oltrepassando la trasmissione unilaterale del sapere che può portare a dinamiche di oppressione e mancato accesso all'esercizio delle libertà e dei diritti democratici.

Lo sguardo della pedagogia interculturale rappresenta un'importante risorsa in questa prospettiva: si tratta di mettere in dialogo le *diverse diversità* affinché non si traducano in disuguaglianze e si possa attuare una trasformazione della società a partire dalle specificità di ognuno. Un'educazione equa e di qualità per tutti che persegua i valori dell'inclusione e della giustizia sociale non cede a conformismi e omologazioni, ma favorisce negli studenti una visione plurale della società e un'apertura rispetto al confronto con l'altro, che può elicitarne una migliore conoscenza di sé e un cambiamento del proprio punto di vista. In un momento di forte crisi per la democrazia, messa in discussione dai populismi, dall'allontanamento della politica e dalla post-verità, adottare una lente interculturale permette di dar conto della complessità della realtà, perché si afferma la necessità di non ricondurre i diversi modi di vivere a un unico modello dato e si sostiene il diritto di tutti a esercitare la cittadinanza.

Su un piano più precipuamente educativo, una didattica della comunità di ricerca ispirata alla *Philosophy for Children* di Matthew Lipman e Ann M. Sharp permette di far vivere agli studenti esperienze di cittadinanza attiva in termini di assunzione di responsabilità, corresponsabilità e impegno collettivo per raggiungere obiettivi comuni. Il dialogo *filosoficamente* connotato si qualifica come ricerca collettiva per il progresso della conoscenza: si tratta, di fatto, di un'esperienza di cittadinanza che permette ai ragazzi di capire l'importanza di partecipare ai processi decisionali collettivi per il miglioramento della vita nella società. In buona sostanza, la comunità di ricerca rappresenta un ambiente di apprendimento capace di veicolare significati fondamentali in termini di democrazia

e cittadinanza, come non violenza, inclusione, rispetto e apertura all'altro, negoziazione sociale.

L'idea di adottare una didattica della comunità di ricerca come strategia metodologica per favorire l'interiorizzazione dell'*habitus* di cittadino attivo in termini di partecipazione ai processi della società di appartenenza e di apertura al globale è una possibilità che dovrebbe essere maggiormente esplorata nella pratica educativa. Una scuola equa e di qualità per tutti non può prescindere da una seria analisi dei riverberi che le differenti prassi possono avere in termini di esercizio della cittadinanza. In questa prospettiva, assumere la *Philosophy for Children* come riferimento teorico-pratico per la costruzione di percorsi didattici disciplinari e interdisciplinari che utilizzino la comunità di ricerca come ambiente di apprendimento significa oltrepassare una logica trasmissiva di accesso al sapere e permettere agli studenti di comprendere il valore che la loro partecipazione ai processi collettivi di co-costruzione di conoscenza e orientamento delle scelte può assumere. Sul piano educativo, si tratta di pensare a un futuro che ora può essere soltanto immaginato e connotarlo in senso inclusivo, equo, sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Bacchini, D, Boda, G., & De Leo, G. (2004). *Promuovere la responsabilità. Percorsi di cittadinanza attiva*. Milano: Franco Angeli.
- Barberis, E. (2020). *Educazione civica e Costituzione: cittadinanza globale e sostenibilità*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Bronner, G. (2016). *La democrazia dei creduloni*. Roma: Aracne.
- Calliero, C. & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Perugia: Morlacchi.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale* (Nuova ed. riveduta e ampliata). Milano: Mondadori Università.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Trento: Erickson Live.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale. Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Milano: Apogeo.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Bologna: Mursia.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Criscenti Grassi, A. (a cura di) (2009). *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Da Re, F. (2019). *Costituzione & Cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di educazione civica*. Torino-Milano: Pearson.
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n. speciale, 29-42.
- Dewey, J., & Spadafora, G. (a cura di) (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Anicia: Roma.
- EIA (2021). *Implementation of citizenship education in the EU*. Bruxelles: Unione Europea.
- Eurydice (2012). *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Firenze: Eurydice.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni UE.
- Ferrero, V. (2020). Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 24(50), 167-177.
- Ferrero, V. (2021a). Ripartire dalla scuola, ripartire da bambini e bambine. Il dialogo filosofico

- per affrontare l'incertezza e analizzare ciò che accade. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 25(51), 127-138.
- Ferrero, V. (2021b). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessione a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla *Philosophy for Children*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(22), 88-103.
- Ferrero, V. (in press). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021a). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 163-178.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021b). Democrazia in pratica. Costruire cittadinanza attraverso la *Philosophy for Children*. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, 59(1), 91-102.
- Fiorucci, M., & Lopez, G. (a cura di) (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma Tre Press.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education. Everyday transcendence*. New York: Routledge.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 71-78.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Michellini, M.C. (2020). Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 35-46.
- Milani, L. (a cura di) (2019). *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progremit.
- Mincu, M.E. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*. Milano: Mondadori Università.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2021). *The future of education and skills. Education 2030*. Parigi: Oecd Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- Pescarmona, I. (2015). Quando l'Altro fa parte del Noi. *Pedagogika.it*, 19(4), 54-56.
- Ruzzante, R. (2016). La *Philosophy for Children* come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), 195-202.
- Santerini, M. (2010). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2018). *L'educazione alla cittadinanza nell'era della 'post-verità'*. In Polenghi, S., Fiorucci, M., & Agostinetto, L. (a cura di). *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n. speciale, 233-242.
- Santi, M. (a cura di) (2005). *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Scalcione, V.N. (2021). Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(3), 197-206

- Schleicher, A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA international civic and citizenship education study. 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Sicurello, R. (2021). L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 273-288.
- Striano, M. (2010). Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 55-66.
- Unesco (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Trento: Unesco e Centro per la Cooperazione Internazionale.
- Viš ovský, E., & Zolcer, S. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71.
- Volpone A. (a cura di) (2014). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Volpone, A. (2022). *Pratiche filosofiche comunitarie. Scritti epistemologici 1999-2009*. Zaffarana Etnea (CT): Algra.
- Zoletto, D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.