



# Intercultural Pedagogy and the Circular Educational Paradigm: Designing Educational Dialogues between European and African Students

## Pedagogia interculturale e paradigma educativo circolare: progettare dialoghi educativi tra studenti europei e africani

Nicola Macagno

Dipartimento di filosofia e scienze dell'educazione; Università degli Studi di Torino (Italy); nicola.macagno@edu.unito.it  
<https://orcid.org/0009-0002-2614-1971>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

This theoretical contribution explores the paradigm of circular pedagogy through an intercultural lens. It highlights the need to overcome standard paradigms in favor of educational contexts that foster the co-construction of learning experiences. Interculturality is emphasized as an epistemological practice capable of generating meaning within relationships. On this basis, an educational prototype is proposed, centered on dialogue, shared experience, and meaning-making. The proposed approach offers valuable insights for re-thinking teacher education, innovating educational practices through a generative perspective oriented toward sustainability and cultural coexistence. In particular, it aims to enhance dialogicity as a founding element of the educational relationship between individuals from different cultural backgrounds. The presented model may support the design of Euro-African educational initiatives grounded in equity and reciprocity.

Il presente contributo propone una riflessione teorica riguardo il paradigma della pedagogia circolare analizzata tramite una prospettiva interculturale. Viene evidenziata la necessità di un superamento dei paradigmi standard a favore di contesti che favoriscono la co-costruzione dell'esperienza educativa. L'interculturalità viene messa in risalto come pratica epistemologica, in grado di generare significati all'interno della relazione. Su queste basi si propone un prototipo educativo incentrato sul dialogo, la condivisione dell'esperienza e la co-costruzione di significato. L'approccio trattato offre interessanti spunti per ripensare la formazione degli insegnanti, innovando la pratica educativa in un'ottica generativa, orientata alla sostenibilità e alla coesistenza culturale. In particolare, si vuole valorizzare la dialogicità come elemento fondante della relazione educativa tra individui appartenenti a diversi contesti culturali. Il modello presentato può favorire l'adozione di una chiave di lettura per progettare interventi educativi euro-africani basati sull'equità e la reciprocità.

### KEYWORDS

Circular Pedagogy, Intercultural Education, Educational Dialogue, Epistemic Justice, Co-construction  
Pedagogia Circolare, Educazione Interculturale, Dialogo Educativo, Giustizia Epistemica, Co-costruzione

Citation: Macagno, N. (2026). Intercultural Pedagogy and the Circular Educational Paradigm: Designing Educational Dialogues between European and African Students. *Formazione & insegnamento*, 24(S1), 16-21. [https://doi.org/10.7346/-feis-XXIV-01-26\\_03](https://doi.org/10.7346/-feis-XXIV-01-26_03)

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgements: ESF-2022-SOC-INNOV Project No. 101102547

DOI: [https://doi.org/10.7346/-feis-XXIV-01-26\\_03](https://doi.org/10.7346/-feis-XXIV-01-26_03)

Submitted: June 25, 2025 • Accepted: February 15, 2026 • Published on-line: April 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Le società di tutto il mondo si trovano di fronte ad una crescente complessità delle crisi sociali, ambientali e culturali che affliggono l'epoca contemporanea, per questo motivo la pedagogia è chiamata a rivedere i vari paradigmi a cui fare riferimento. La formazione assume un ruolo fondamentale ora più che mai in quanto non è più possibile considerare le questioni come isolate, è necessario ripensare alla formazione come azione in grado di creare cittadinanza consapevole volta alla globalità. L'economia circolare, dal canto suo, oltre che a proporsi come modello alternativo si presenta come una chiave che dà accesso ad una visione della relazione umana incentrata sull'interdipendenza. Per questo motivo oltre che considerare l'economia circolare come un approccio produttivo è possibile vederla come un orizzonte di senso etico, il quale orienta l'azione educativa in un processo di cura e co-esistenza. L'idea frammentaria di società viene meno e si apre l'idea di collettività, in questo modo viene restituita importanza al tema della responsabilità condivisa. Questa riflessione si colloca all'interno della pedagogia interculturale, la quale cerca di valorizzare la pluralità delle visioni e si interroga su come sviluppare attività educative che, grazie a questa molteplicità di visioni, possano generare un dialogo tra studenti europei e africani.

La proposta di questa visione della pedagogia circolare comprende temi quali la sostenibilità, gestione delle risorse e resilienza; mira a generare cambiamento, innovazione, tramite un confronto culturale e la co-costruzione di significati condivisi. In questo modo l'educazione diventa un laboratorio di senso, in grado di generare nuovi immaginari, così da favorire una nuova forma di cittadinanza definita "glocale". Il presente contributo non vuole presentare risultati di una ricerca empirica ma piuttosto vuole intenzionalmente porsi all'interno di una prospettiva teorico-progettuale. L'obiettivo è quello di presentare un quadro concettuale inerente a un modello educativo capace di orientare e guidare la progettazione di interventi mirati ad agire nella complessità di diversi contesti culturali. Il modello trattato dei laboratori circolari va inteso come un prototipo pedagogico, il quale è stato sviluppato partendo da basi teoriche consolidate.

## 2. Paradigma educativo circolare: orizzonte pedagogico per la co-esistenza

Il paradigma educativo circolare è considerabile come un dispositivo teorico e metodologico che presenta potenzialità di trasformazione rispetto all'attuale paradigma lineare dei processi educativi. Questo approccio educativo sistemico e interdipendente promuove ed incoraggia una visione volta alla collettività e alla sostenibilità (Bauwens et al., 2020). Lungi dal trattarsi di un trasferimento concettuale dell'economia circolare in ambito educativo e formativo; questo paradigma pone le proprie basi su un'etica volta alla cura e all'interdipendenza, adottando questo punto di vista l'educazione si eleva a spazio rigenerativo dove vengono coltivate relazioni tra soggetti e risorse territoriali, la complementarità di diverse

prospettive e competenze crea nuove forme di co-esistenza (Gallaud & Laperche, 2016). L'educazione concepita tramite questo modello non è limitata alla riproduzione sistematica del sapere ma piuttosto si trasforma in uno spazio generativo d'innovazione. Essa contribuisce, in questo modo, anche alla costruzione e definizione di spazi educativi sostenibili che promuovono partecipazione.

La prospettiva della circolarità va oltre la frammentarietà che si è creata con i saperi lineari. Si fonda su un'interdipendenza tra concetti come individuo e collettività, natura e società. Educare alla circolarità vuol dire riuscire a valorizzare i legami invisibili che esistono tra soggetti, cultura e ambienti. (Kirchherr, Reike & Hekkert, 2017). Uno dei componenti dell'azione educativa che più di tutti vengono cambiati in modo radicale è certamente la progettazione. Progettare all'interno di questo paradigma significa co-costruire in modo flessibile dei percorsi in grado di adattarsi continuamente in co-situazioni. Il superamento di un sapere frammentato e gestito da un'élite è fondamentale per una comprensione della complessità. Ciò si traduce in una necessità di possedere capacità progettuali riflessive che si nutrano di contesti, co-evoluzioni e co-costruzioni senza perseguire logiche lineari e ripetitive. Seguendo questa prospettiva, il paradigma educativo circolare non è limitato ad un'innovazione teorica ma piuttosto cerca di costruire una comprensione sistemica della realtà. Si tratta di un processo interconnesso di trasformazione reciproca che si ispira alla logica dei sistemi viventi. Con il termine "circolarità" non ci si vuole limitare alla sfera economica o ambientale ma si vuole ampliare ad ogni aspetto della vita di un individuo nella quale un punto fondamentale è l'educazione: ciò che viene appreso non si trova all'interno di una linearità logica di causa-effetto, all'interno di questo paradigma ogni concetto viene rielaborato tramite pratiche riflessive, dialogiche e situate per poi essere restituito (Kirchherr, Reike & Hekkert, 2017).

In tal senso, l'educazione viene intesa come un processo di ri-generazione del senso. All'interno di questo percorso, contenuti, soggetti e contesti subiscono una trasformazione ma allo stesso tempo sono protagonisti di trasformazione in un processo reciproco (Mezirow, 2000). La pluralità degli spazi di apprendimento coinvolti comprende anche il territorio, le comunità e le reti sociali dei soggetti oltre che alla scuola come fonti di sapere legittime (Maillefert & Robert, 2017). Si tratta di una tipologia educativa che si fonda sull'inclusione e la reciprocità che non tende a nessuna sorta di elitarismo. Con la parola "circolarità", quindi, non vogliamo intendere una metafora, ma, un vero e proprio modo di pensare e agire l'educazione nella complessità.

## 3. Pedagogia interculturale e dialogo tra visioni plurali

La pedagogia interculturale, all'interno di un contesto educativo orientato alla circolarità, rappresenta un ruolo centrale nella creazione di spazi educativi volti alla pluralità. Tramite la decostruzione di modelli formativi convenzionali, incentra la sua attività alla promozione della co-esistenza. Riconosce l'idea per cui le varie culture non si relazionano su un piano neutro,

l'intreccio di molteplici dinamiche tra differenze, storia e credenze orientano gli ideali delle diverse società. Attraverso la pedagogia interculturale non si vuole solamente promuovere la diversità come un valore, la conoscenza del sé e dell'alterità passa attraverso un processo di negoziazione dei significati in grado di generare spazi di senso condiviso. Come sottolineato da Elamé (2022), l'intercultura, mettendo in relazione contesti locali e sfide globali può essere letta come una forma di urbanismo educativo. L'incontro tra culture può essere definito come una delle possibili chiavi di lettura per esercitare la circolarità epistemica: una logica dell'incontro situato tra linguaggi e visioni differenti.

Il processo di costruzione, interculturalmente parlando, non è lineare e verticalmente trasmesso. Si tratta di un processo di co-costruzione dialogico tra professionisti e soggetti in formazione. Questa tipologia di approccio permette di generare una valenza educativa tramite l'utilizzo di risorse locali, rispettando l'etica ecologica e favorendo la rigenerazione culturale. La necessità di una co-costruzione dialogica apre le porte alla creazione di dispositivi pedagogici in grado di favorire il processo di co-esperienza, in modo tale da superare il semplice scambio culturale.

La giustizia epistemica è guidata da un orizzonte di senso valoriale volto all'etica dell'equità, secondo la quale è necessario promuovere forme di apprendimento che rispettino la dignità e la validità di ogni sapere. Il dialogo interculturale diventa esso stesso il metodo tramite il quale si costruisce una formazione in grado di rispondere attivamente alla complessità del presente abbandonando la precedente funzione di obiettivo. In tale prospettiva, la pedagogia interculturale ha come obiettivo quello di far dialogare le differenze tramite riconoscimento, negoziazione e trasformazione reciproca. Essendo un orizzonte educativo trasformativo non si limita a gestire le diversità ma mette in discussione le varie gerarchie culturali e canoni esistenti. Un approccio interculturale si può definire circolare solamente nel momento in cui è in grado di ospitare le ambiguità tra i vari codici delle diverse comunità. Non è una semplice trasmissione di informazioni ma è un'azione educativa per pensare e vedere il mondo da molteplici prospettive. Per questo Morin (2000) sottolinea l'importanza di educare alla complessità. Secondo tale prospettiva, l'intercultura diventa uno spazio dove allenare la relazione dove sia io che l'altro impariamo a comprenderci e allo stesso tempo a metterci in discussione. L'interculturalità deve essere intesa come pratica epistemologica dove il sapere è in grado di emergere da situazioni di co-costruzione situata. Il ricorrente utilizzo del prefisso "co-" riflette pienamente un orientamento pedagogico che si focalizza sul lato relazionale dell'esperienza educativa, i soggetti e gli ambienti sono connessi e co-emergono. Risulta fondamentale riconoscere che gli ambienti formativi vadano intesi come co-contesti, cioè ambienti che vengono costruiti dall'interazione di diversi attori. In tale quadro la trasformazione prende corpo tramite un processo relazionale e sistemico che coinvolge la totalità degli strumenti educativi, i contesti e i soggetti in formazione (Sterling, 2024).

Una pedagogia che guarda alla diversità come una virtù ha il dovere di ripensare in modo profondo alle

categorie educative tradizionali, superando l'idea di integrazione come assimilazione e giungendo a quella di reciprocità dialogica. In questo modo la relazione educativa sorpassa l'idea di gerarchia asimmetrica e diventa un luogo di scambio simmetrico dove i soggetti imparano il rispetto e la condivisione nella costruzione del significato. Il contesto educativo, secondo questa visione, tramite la sperimentazione quotidiana di pratiche democratiche, diventa una società in miniatura dove si sperimentano forme di agency collettiva e si pensa seguendo un'idea di giustizia sociale ed epistemica. Il sapere circola nelle relazioni, genera co-costruzione in un continuo scambio di narrazioni e interpretazioni tramite le esperienze.

L'orizzonte metodologico delineato risulta particolarmente fecondo sia nei contesti europei che africani per via della pluralità delle visioni culturali differenti, le risorse pedagogiche, la memoria collettiva, le ritualità e l'oralità. Tali patrimoni culturali devono essere valorizzati in un intreccio con la riflessione critica sul potere epistemico e le forme coloniali ancora presenti nei dispositivi educativi (Elamé, 2022). Solo grazie all'esercizio di una pratica riflessiva quotidiana è possibile rendere l'intercultura un movimento pedagogico di decolonizzazione, in grado di favorire una scuola realmente accessibile e capace di comprendere la complessità contemporanea. Si può dire che la pedagogia interculturale, mescolandosi con il paradigma educativo circolare, genera un dispositivo capace di rispondere alla complessità valorizzando risorse generative e orizzonti condivisi. Solo tramite pratiche pedagogiche dialogiche è possibile abitare lo spazio educativo come luogo di giustizia e laboratorio di co-esistenza.

#### 4. Progettare attività educative tra Europa e Africa

La progettazione di attività educative in grado di coinvolgere sia gli studenti europei che quelli africani necessita di una revisione radicale del concetto stesso. All'interno del quadro operativo della pedagogia circolare volta all'interculturalità la missione è quella di generare percorsi formativi co-costruiti capaci di valorizzare sia le conoscenze concettuali che le pratiche dei soggetti tenendo conto dei rispettivi contesti di vita. Il riferimento a contesti come "europei" e "africani" non vuole rimandare a entità culturali omogenee ma vuole concentrare il focus sulle cornici simboliche che racchiudono una pluralità di differenze. Per questo motivo, la proposta mira a valorizzare le differenze ma senza incorrere nell'essenzializzazione culturale.

L'innovazione che potrebbe portare un maggiore coinvolgimento e utilizzo di risorse locali in un'ottica circolare potrebbero essere dei laboratori circolari Euro-Africani. Tramite questi laboratori si vuole generare una co-progettazione tra insegnanti e studenti (principalmente frequentanti scuola secondaria di secondo grado) in cui vengono esplorati diversi temi globali, ma in ambito locale. Definiamo questa pratica globale, un fenomeno che avviene sia su scala globale che locale. L'approccio riflette a pieno un'educazione situata ed interculturale dove i temi possono essere di diverso genere come, ad esempio, la gestione dell'acqua o la tutela dei luoghi. La condivisione delle so-

luzioni locali avviene tramite delle mappe ecologiche, diari di bordo e poster circolari. Ovviamente questa tipologia di risultato non può essere considerata corretta o non corretta. Quella che si valuta è la capacità generativa, sia della riflessione che delle connessioni cultura ambiente. In tal senso è possibile superare una logica lineare, comparativa e standardizzata a favore di una valutazione generativa.

#### 4.1. Formati didattici e dispositivi

- *Mappa ecologica*: si tratta di uno strumento visivo-narrativo il quale consente di esplorare la relazione che intercorre tra cultura, ambiente e pratiche sociali. In questa mappa, i partecipanti identificano alcuni elementi come, ad esempio, simboli o elementi naturali e ne descrivono la funzione, valori, storia e connessioni. La mappa assume il ruolo di spazio dialogico dove i saperi, le emozioni e le riflessioni possono intrecciarsi.
- *Poster circolari*: si differenziano dai poster classici per via della loro rappresentazione reticolare, abbandonando la sequenza lineare. Il tema comune viene posto al centro del poster e da esso si sviluppano e articolano le connessioni tra i vari concetti e le pratiche a seconda dei diversi valori culturali. Ogni tassello è inserito come parte integrante di una rete concettuale interconnessa che valorizza la complementarità delle prospettive in una relazione circolare simmetrica. Questa metodologia rifiuta l'idea di ordine gerarchico tra i contributi e favorisce l'elaborazione orizzontale in co-costruzione.
- *Diari di bordo*: si tratta di una tipologia di diario digitale e quindi di facile condivisione che seguono e accompagnano tutto il percorso educativo. Gli studenti hanno il compito e il dovere di annotare dubbi, emozioni, osservazioni, idee, pensieri e anche intenzioni proposte che generino cambiamento. La relazione che si creerà tra le diverse visioni culturali è la base che dà valore a questo strumento. Sia momenti di scoperta che di conflitto, tramite il diario, gli studenti saranno in grado di generare un dialogo costruttivo che diventa occasione di apprendimento. Il diario, in quanto dispositivo digitale, non è da intendere esclusivamente come artefatto scritto ma fa riferimento ad un luogo di scambio e condivisione. Oltre alla scrittura è possibile avvalersi di altre forme comunicative come registrazioni vocali, immagini e riferimenti simbolici delle rispettive culture in modo da creare un grande archivio di sapere situato ma allo stesso tempo collettivo. Si tratta di uno strumento in grado di abitare la complessità e capace di far abitare la complessità da chi lo usa.

Come afferma Morin (2000), è necessario pensare alla complessità, sia riconoscendo la connessione esistente tra locale e globale ma anche tra individuo e collettività. Questa proposta progettuale rifiuta la linearità dei modelli educativi standard. In questo modo l'educazione diventa un processo che include l'ibridazione dei saperi, la quale naviga in direzione di un'educazione contestuale e sistemica. Allo stesso modo, nella pedagogia circolare, anche la valutazione

si trasforma: il rendimento, la performance non si trovano più al centro della valutazione come risultato di un processo causale ma la centralità viene conquistata dalla capacità relazionale e generativa dell'apprendimento. Secondo questa logica Mailliefert e Robert (2017) sottolineano come le dinamiche di apprendimento distribuito possano creare valore territoriale nell'economia circolare, dove i soggetti sono protagonisti attivi. Entrambi corroborano la nostra tesi secondo la quale la valutazione non si estingue a mera misurazione ma si trasforma in uno strumento dialogico.

Secondo la proposta di laboratori circolari euro-africani la valutazione può diventare momento di co-evoluzione dove la co-costruzione si eleva a cambiamento innovativo e quindi di miglioramento delle attuali condizioni. Valutare genera, in questo caso, meta-competenze di riflessione culturale. Come sottolinea Elamé (2022), la centralità di esperienza e contesto riduce il rischio di esclusione e perpetrazione di meccanismi standardizzati. In questo modo le pluralità dei saperi vengono riconosciute e favoriscono un'interculturalità come pratica epistemologica capace di interrogarsi sul modo in cui apprendiamo, conviviamo e valutiamo.

Nel loro insieme i vari dispositivi citati devono essere intesi come ambienti pedagogici generativi. Le mappe coadiuvano l'esplorazione e l'interpretazione delle connessioni ambiente-cultura; i poster favoriscono la rielaborazione collettiva di quanto esplorato; i diari di bordo hanno la funzione di strumenti riflessivi, i quali favoriscono una visione critica e riflessiva dei processi di apprendimento e delle trasformazioni vissute (Wiggins, 1998).

#### 4.2. Obiettivi trasformativi

##### 4.2.1. Educazione all'interdipendenza

Lo scaffolding fornito dagli insegnanti o dagli educatori è necessario per poter sviluppare nei discenti una visione sistemica del mondo, in modo da imparare che ogni azione è una piccola parte di una rete molto ampia di connessioni sociali, ecologiche e culturali. Questo principio si trova alla base del pensiero complesso dove il sapere non può essere frammentato o isolato ma deve necessariamente essere messo in relazione con altri saperi. Secondo Bauwens et al. (2020) pensare in ottica di interdipendenza aiuta a superare l'idea di separazione che nella concezione standard intercorre tra umano e ambiente, economia e cultura, in modo da stimolare la nascita di una cittadinanza planetaria.

##### 4.2.2. Agency collettiva

Partendo dal termine *agency* che fa riferimento alla capacità di un soggetto di agire in modo intenzionale innescando un processo di trasformazione all'interno della realtà, il quale genera cambiamento estendiamo il processo ad un gruppo o collettività in modo da parlare di *agency collettiva*. La capacità generativa umana, raggruppata, fa riferimento alla capacità interattiva che mescola e unisce le varie pratiche, non si parla dunque di una banale somma di azioni

individuali. Essere in grado di agency collettiva significa sviluppare un nuovo spazio educativo che consenta di abitare la relazione educativa come protagonisti attivi dell'azione di cambiamento. Significa, inoltre, essere in grado di effettuare analisi critica delle situazioni e di saper prendere posizione anche durante criticità in modo collettivo e condiviso. Questo obiettivo richiama fortemente l'idea di co-relazione e co-situazione educativa. Essa si contrappone in maniera evidente alla visione individualistica del sapere e dell'apprendimento. L'azione e la conoscenza si costruiscono con e per gli altri.

#### 4.2.3. Sensibilità alle differenze

All'interno del laboratorio, la sensibilità alle differenze intesa come competenza necessaria per abitare la complessità è un tema centrale. Questa competenza ha il compito di riconoscere e gestire la diversità come un *épanouissement*, un arricchimento attraverso l'incontro con l'altro. I modi di abitare il mondo si differenziano per ogni cultura, questa differenza va riconosciuta come un valore in grado di generare unicità irripetibili. La sensibilità verso la diversità richiama il concetto di etica della cura nella sua chiave di disponibilità verso l'alterità. Una cura di ascolto, di relazione generativa, di attenzione e assunzione di responsabilità che si fa carico delle fragilità e delle vulnerabilità che emergono nello spazio dell'incontro educativo. L'etica della cura è la base su cui si fonda la co-esistenza sostenibile (Elamé, 2020). Tramite diverse espressioni culturali come ad esempio l'arte, la musica o il racconto orale gli studenti devono prendersi cura delle differenze oltre che a comprenderle. La sensibilità è a tutti gli effetti una pratica trasformativa se i discenti si impegnano a decostruire stereotipi e a decolonizzare il pensiero, favorendo una costruzione orizzontale comune dove ogni singolo individuo viene riconosciuto nella sua dignità.

#### 4.2.4. Giustizia epistemica

All'interno di questo progetto qualsiasi forma di conoscenza viene riconosciuta e valorizzata, comprese quelle conoscenze che generalmente vengono accantonate come i saperi tradizionali. Come evidenziato da Elamé (2022), la giustizia epistemica richiede una postura pedagogica volta alla decolonizzazione e alla de-gerarchizzazione dei saperi. Il punto chiave è che la conoscenza non deve essere trasmessa verticalmente ma deve nascere dall'incontro, dall'ascolto e dalla legittimazione di punti di vista differenti. L'idea di un sapere orizzontale rende l'apprendimento mutuale. Le narrazioni locali e le esperienze di vita situate consentono di valorizzare i legami relazionali tramite le proprie radici culturali che consentono, inoltre, di sviluppare uno sguardo critico del mondo (Santos, 2014). Secondo questa prospettiva, gli strumenti citati non sono dei semplici dispositivi didattici ma piuttosto si tratta di vere pratiche di giustizia. La scuola si trasforma in un laboratorio dove l'esperienza, la condivisione e le conoscenze locali diventano attori generativi di co-costruzione del sapere.

In sintesi, questi strumenti offrono uno spazio educativo che favorisce la co-costruzione di saperi plurali e non si limitano alla semplice facilitazione del-

l'incontro tra studenti (Gorski, 2008). In quest'ottica la progettazione educativa diviene atto politico e relazionale, in grado di generare comunità basate sulla cura e la reciprocità.

### 5. Modello didattico circolare

Il dialogo creatosi tra pedagogia interculturale ed economia circolare ha messo in risalto interdipendenza e co-esistenza, le quali favoriscono l'educazione nella complessità. Partendo da questa affermazione è necessario proporre un modello didattico che sia in grado di tradurre tali prospettive in forme educative concrete.

L'apprendimento, secondo il modello didattico circolare, non è un processo lineare e unilaterale ma piuttosto si tratta di una continua rielaborazione tra negoziazione e trasformazione. L'educazione in questo senso mette in evidenza il proprio carattere generativo di alimentazione della relazione (Biesta, 2015). Gli assi portanti di questo modello sono la reciprocità, la cura e la ri-generazione: ri-generazione significa creare condizioni che consentano di far emergere nuove forme di co-esistenza tramite questo movimento profondo che coinvolge soggetti, contesti e relazione educativa.

Le pratiche citate in precedenza, per i laboratori, non sono meri strumenti ma veri e proprie matrici epistemiche che generano un nuovo modo di pensare e fare scuola. In questi ambienti l'esperienza educativa si ri-configura come spazio di co-costruzione del sapere dove le conoscenze e competenze globali trovano cittadinanza comune. Il punto forte di questo modello didattico è racchiuso nella sua flessibilità situata. Non si tratta di un protocollo lineare che si può replicare in ogni circostanza, ma è un quadro in divenire che orienta i principi etici condivisi come la giustizia epistemica (Elamé, 2022) e la sensibilità alla complessità (Morin, 2000). Utilizzare questo paradigma educativo significa spostare il focus dell'educazione dal contenuto al processo, dalla trasmissione alla co-costruzione situata. Così facendo il processo educativo diventa pratica trasformativa in grado di generare visioni in divenire e forme di convivenza di stampo planetario. La struttura didattica non lineare si configura come una pratica di resistenza creativa che si oppone alla standardizzazione del sapere. La capacità critica e di presa di posizione sono esiti naturali che si generano dal pensiero circolare, il quale alimenta la possibilità di essere soggetti attivi e non meri attori passivi.

La dimensione ecologica dell'insegnamento è sicuramente un elemento degno di nota in questo approccio, il quale fa riferimento alle qualità delle relazioni educative, all'ambiente e alla qualità epistemica dei saperi. L'educatore, all'interno di questo quadro, deve essere in grado di assumere un ruolo di guida, di facilitatore e di mediatore, capace di valorizzare le differenze ponendole come risorse.

Tre assi strutturali mantengono l'equilibrio di questo paradigma:

1. *Etico*: La base delle relazioni educative fa sempre riferimento alla reciprocità, alla cura e al riconoscimento dell'altro nella sua unicità e dignità.

2. *Epistemico*: Il concetto di sapere rimanda alla pluralità situata e in dialogo; l'idea di conoscenza neutra viene esclusa a favore di un'idea di co-costruzione tramite visioni plurali delle nozioni.
3. *Operativo*: Le varie pratiche didattiche da noi indicate hanno la capacità di generare trasformazione tramite la partecipazione attiva.

Proporre un modello didattico circolare significa riconoscere la potenzialità dell'educazione come forma di cittadinanza attiva. A differenza dei modelli standardizzati, quest'ultimo è un orizzonte pedagogico che funge da guida in contesti complessi ed interculturali.

## 6. Conclusioni

Il presente contributo ha proposto un modello educativo capace di abitare la complessità con la quale ci interfacciamo nel nostro tempo, esplorando l'intersezione tra pedagogia interculturale ed economia circolare. Ci troviamo in un'epoca segnata da disuguaglianze, preconcetti, innovazioni tecnologiche, l'educazione ha l'obbligo morale di divenire spazio generativo attraverso l'incontro e la co-creazione di visioni collettive. Tramite i laboratori circolari euro-africani vogliamo rappresentare sotto forma di azione educativa i vari principi elencati. Questi laboratori, tramite i dispositivi come poster circolari, diari e mappe ecologiche vogliono promuovere il dialogo tra saperi valorizzando le differenze. Questo paradigma si discosta dai classici standardizzati e promuove una progettazione collettiva per il futuro incentrata sulla giustizia epistemica e la formazione di un pensiero critico e situato. L'urgenza di una transizione verso una pedagogia circolare richiede una rapida trasformazione di come concepiamo il sapere e le relazioni. Non si tratta di una semplice sfida teorica, educare alla complessità è una responsabilità collettiva.

## Riferimenti bibliografici

- Bauwens, T., Hekkert, M., & Kirchherr, J. (2020). Circular futures: What will they look like?. *Ecological Economics*, 175, Article 106703. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106703>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Elamé, E. (Ed.). (2022). *Sustainable intercultural urbanism at the service of the African city of tomorrow*. ISTE/Wiley. Edited book. <https://doi.org/10.1002/9781119988380>
- Gallaud, D., & Laperche, B. (2016). *Circular economy, industrial ecology and short supply chain*. ISTE/Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119307457>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Kirchherr, J., Reike, D., & Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, 127, 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.09.005>
- Maillefert, M., & Robert, I. (2017). Nouveaux modèles économiques et création de valeur territoriale autour de l'économie circulaire, de l'économie de la fonctionnalité et de l'écologie industrielle. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 2017(5), 905–934. <https://doi.org/10.3917/reru.175.0905>
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass. Edited book.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Santos, B. d. S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Sterling, S. (2024). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Sustainability in Dangerous Times: The Stephen Sterling Reader* (pp. 149–162). Agenda Publishing. 1st edn. Original work published 2011. <https://doi.org/10.1017/9781788216920>
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.