

II.
PROSPETTIVE UMANISTICHE

CLAUDIA VILLANI

1. DAL “DOVER ESSERE” AL “SAPER PENSARE” Conoscenze e saperi come palestre di cittadinanza

1.1. Premessa

Cosa significa “cittadinanza”? Il significato del termine rinvia immediatamente a quello della “comunità di appartenenza”, con l’insieme dei diritti (e dei doveri) che questo comporta. Se poniamo oggi questa domanda ai giovani, come abbiamo fatto anche durante le Giornate dell’Abbecedario¹, potremmo essere stupiti dal caleidoscopio di risposte.

Ragazze e ragazzi di tredici anni, della Scuola Vaccina di Andria, alla domanda su cosa significa essere cittadini e come si definirebbero, rispondono chi mettendo al primo posto la città, chi la regione, chi l’Italia, chi aggiunge l’Europa, molti commentano che “alla fine, siamo tutti cittadini del mondo” e le culture diverse possono convivere, rispettandosi. Con acutezza c’è chi capisce che sono le generazioni più adulte (“passate”) che fanno più fatica ad accettare l’integrazione di altre culture, perché “non sono abituate”, “hanno paura del nuovo”, mentre “noi ci stiamo adattando comunque bene”. L’Europa, più che come uno spazio politico o come una comunità storica e culturale di appartenenza, viene percepita come uno spazio di diritti. L’esperienza di aver accolto due giovani ucraini in classe ha rafforzato un senso della cittadinanza sganciato dalle appartenenze tradizionali, poiché “anche chi è arrivato da noi da poco tempo è una persona umana”, e “anche un minimo discorso con qualcuno ci mette nelle condizioni di aiutare ed essere cittadini”, “non serve avere un legame per forza”, “se qualcuno ha bisogno di aiuto bisogna farlo”.



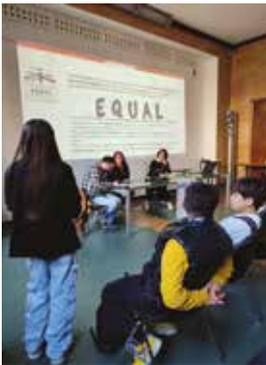
Gli studenti dell’ultimo anno delle scuole superiori, del Liceo Scientifico Arcangelo Scacchi, sentono invece molto più la pressione dei tempi, del difficile rapporto tra cultura e mondo del lavoro, ma ancora una volta il loro orizzonte non è solo quello dell’Italia, e nemmeno dell’Europa, piuttosto “si può dare un contributo da qualsiasi parte”, o “dove c’è una offerta di lavoro io mi butto”, perché “il coraggio sta anche nel cambiamento”. E c’è chi confessa anche che “può sembrare assurdo ma mi sento più vicino ad uno statunitense che un francese”, perché l’Unione europea è qualcosa che ha senso “se la vedo solo dall’Italia” e “mi piacerebbe lavorare in aree come l’Africa e il Sud America”.

Non stupisce che sia le identità sia il senso della cittadinanza dei giovani nati nel XXI secolo siano molto diversi da quelli delle generazioni dei loro nonni. Negli ultimi decenni siamo usciti dal lungo XX secolo e

¹ Interviste realizzate il 20-21 aprile 2023 dagli studenti universitari di storia culturale con gli esperti dell’Associazione Italiana di Storia Orale (AISO) nell’ambito dei laboratori previsti dal corso “Cittadinanza in gioco” [<https://abcdresearch.eu/events/cittadinanza-in-gioco-corso-di-competenze-trasformative/>] in parallelo alla prima edizione delle Giornate dell’Abbecedario, <https://abcdresearch.eu/events/abbecedari-della-cittadinanza-per-pensare-e-costruire-comunita/>. – [ultimo accesso per tutti i link: 17 settembre 2024]. Le due foto si riferiscono a queste interviste.

sono cambiate le politiche educative e di educazione alla cittadinanza, così come sono cambiati i rapporti tra educazione formale, informale e non formale ed è cambiato anche il rapporto delle comunità (nazionali) con il proprio passato, espresso nella memoria pubblica (monumenti, musei, giornate della memoria, curricula di storia, ecc.). Sul senso di questo cambiamento si interrogano in molti, spesso alimentando l'ossessione o la paura del "nuovo", che non aiutano a comprendere.

Il contributo che la storia ha inteso dare al progetto "Abbecedario della cittadinanza democratica. Ricerche interdisciplinari e pratiche partecipative" è stato quindi prima di tutto quello di ricollocare nel tempo e nello spazio il presente, il rapporto tra culture educative e culture della cittadinanza. Affinché l'educazione alla cittadinanza sia efficace, bisogna partire infatti da come si forma il senso comune oggi, soprattutto dei giovani, e dai problemi che appartengono all'orizzonte storico delle nostre società.



Nella prima parte di questo articolo l'approccio dell'Abbecedario verrà inserito nel contesto delle politiche di educazione alla cittadinanza nel XXI secolo. Fatte queste premesse nella seconda e terza parte verranno descritte brevemente le principali attività promosse dall'area di storia per il progetto dell'Abbecedario², riassunte in due aree tematiche, "il passato in gioco" e la "cittadinanza in gioco". Nell'ultima parte verrà fatto un primo bilancio sull'approccio sperimentato, riassunto nel binomio *conoscenze trasformative e interdisciplinarietà integrata*³.

1.2 Culture della cittadinanza e politiche educative⁴

La relazione tra politiche educative e costruzione della cittadinanza è una questione sensibile, in particolare dall'età degli Stati-Nazione e della scolarizzazione di massa⁵. Parte essenziale di questa relazione sono le politiche della memoria: dal calendario civile alla toponomastica, dai monumenti ai musei, passando per i curricula nazionali per l'insegnamento della storia. Che si tratti di quella peculiare costruzione identitaria collettiva che è l'identità nazionale (approccio identitario) o della ricerca delle "best practices" in funzione

2 Gli appuntamenti principali sono stati: 29 novembre 2022 "Memorie di carta. Memorie di pietra", giornata presso l'Università di Bari del V festival internazionale della Public History, promosso dal CESRAM; 19-28 aprile 2023 "Cittadinanza in gioco", corso di formazione per l'acquisizione di competenze trasversali (bando 2022-2023 dell'Università di Bari); 12 aprile 2024 "Bari 1922", seminario di studi e laboratorio ludico. Tra un appuntamento e l'altro si sono svolti altri momenti di formazione e seminari di riflessione con insegnanti e studenti universitari, tra cui *Dibattere di storia*, 22 febbraio 2023, Giornata di formazione online sull'uso del *debate* e della didattica controversiale nell'insegnamento della storia, in collaborazione con l'associazione Historia Ludens (HL), l'associazione Clio92 e la Società Nazionale Debate Italia (SNDI); con introduzione di Lucia Boschetti; interventi di Marco Giangrande, Marco Pilosu, Paolo Ceccoli e Marco Cecalupo; conclusioni di Antonio Brusa.

3 Facciamo riferimento qui all'approccio degli "integrated education/learning", coerentemente con il progetto dell'Abbecedario, un approccio in cui il dialogo tra le discipline non indebolisce le loro specificità. Per una introduzione si veda la collana "Integrated Science" <https://www.springer.com/series/16554>. In Italia, la ricerca/didattica integrata è stata incoraggiata soprattutto dalla legge 92/2019, che ha introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle Scuole.

4 Per una ricostruzione più dettagliata C. Villani, *Politiche educative, educazione alla memoria ed educazione alla cittadinanza nel contesto europeo e internazionale* in L. Ambrosi, M. Angelini, A. Micciché (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Educazione civica e didattica della storia*, Editpress, Firenze, 2024.

5 Non affrontiamo qui il nodo del rapporto tra scolarizzazione di massa e democratizzazione dell'accesso al sapere, che attraversa tutta la storia contemporanea (sino al presente), in cui i divari sociali, territoriali, economici condizionano la qualità e la durata della formazione, così come la qualità e la percezione della cittadinanza e delle appartenenze.

della competitività economica (approccio economicista), sin dalla fine del XIX secolo gli Stati-Nazione hanno promosso le loro politiche educative per tenere testa alle sfide e alle accelerazioni della globalizzazione contemporanea⁶.

Nel XX secolo questi due approcci alle politiche educative (identitario ed economicista) da una parte si aggiornano, dall'altra si confrontano con una dimensione internazionale di istituzioni e forum intergovernativi sempre più organizzata e influente. I due conflitti mondiali mettono infatti in discussione il nazionalismo "forte" delle costruzioni identitarie tardo-ottocentesche, favorendo approcci più laici e meno divisivi all'educazione alla cittadinanza. Dopo la fine della seconda guerra mondiale l'agenda internazionale delle politiche educative viene promossa dall'UNESCO, che sviluppa le attività culturali della Società delle Nazioni in due direzioni principali: l'educazione ai diritti umani come fondamento della convivenza tra diverse nazioni e per una concezione della cittadinanza allargata; l'educazione al rispetto delle diverse culture e civiltà da valorizzare promuovendo una visione plurale della storia dell'umanità e del suo patrimonio culturale. Se l'ONU diventa però il punto di riferimento per una concezione più cosmopolita del rapporto tra educazione e cittadinanza, la competizione bipolare prima e la crisi degli anni Settanta poi, rilanciano in modi diversi l'approccio identitario e l'approccio economicista.

Alle soglie del XXI secolo le politiche educative seguono i cittadini per tutta la vita, secondo l'approccio della *formazione permanente* (Life Long Learning, LLL). Vi confluiscono l'universalismo dell'educazione ai diritti umani dell'ONU (Human Rights Education, HRE⁷), l'approccio multiprospettico e umanista dell'UNESCO⁸ e la nuova versione dell'approccio economicista, che risponde alla crisi degli anni Settanta a partire dalle nuove teorie sullo sviluppo fondate sulla valorizzazione del capitale umano nelle cosiddette "società della conoscenza"⁹. Quest'ultimo approccio (che si potrebbe chiamare "sviluppista") inaugura la cosiddetta educazione per competenze¹⁰, secondo una precisa gerarchia: per avere successo e per il benessere di società della conoscenza sempre più accelerate, ogni individuo deve possedere e certificare le proprie competenze di base (linguistiche e logico-matematiche) e le competenze "generaliste" o "trasversali", comuni a diversi ambiti del sapere. La competitività nelle società della conoscenza dipende dall'efficacia della concorrenza e dalla rapidità di adattamento del capitale umano a partire da queste competenze essenziali.

L'analisi dei recenti documenti, progetti e raccomandazioni internazionali per le politiche educative mostra una crescente contaminazione tra approccio sviluppatista ed educazione ai diritti umani, facendo emergere un nuovo peculiare rapporto tra culture educative e culture della cittadinanza, che si affianca, senza sostituirlo del tutto, a quello ottocentesco (con al centro lo Stato Nazionale moderno). Da una parte, come mostrano gli aggiornamenti continui nella pletora di dichiarazioni internazionali sulle competenze chiave per il XXI secolo, l'approccio sviluppatista si va articolando in un insieme di conoscenze, attitudini, abilità, valori, di *hard e soft skills*, più complesso di quello delineato negli anni Novanta del secolo scorso, poiché accanto alle competenze trasversali per adeguarsi alle sfide del mercato e per il lavoro, cominciano ad essere annoverate anche le competenze personali e interpersonali per la tenuta e la coesione democratica delle istituzioni. Il XXI secolo si apre infatti all'insegna delle nuove crisi globali, le crisi terroristiche, la crisi del 2008, la pandemia, il ritorno della guerra in Europa. Dall'altra anche nell'educazione ai diritti umani (HRE), come mostrano le definizioni recenti più accreditate, si fa strada l'approccio per competenze: l'HRE viene concepita come una strategia di *empowerment* personale orientata alla cittadinanza attiva¹¹. Nelle proposte

6 Si veda K. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger, *Introduction: The globalization of education policy-key approaches and debates*, in Mundy K., Green A., Lingard B., Verger A., (a cura di), *Handbook of global education policy*, John Wiley & Sons, 2016, pp.1-20,

7 Cfr. M. Bajaj, *Human Rights Education*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2017; J. Zajda (a cura di), *Human rights education globally*, Springer Netherlands, 2020.

8 Dal Rapporto *Learning to be* del 1972 al Rapporto *Rethinking Education. Towards a global common good?* del 2015. Cfr. P. Duedahl (a cura di), *A history of UNESCO: Global actions and impacts*, Springer, 2016.

9 Sul ruolo dell'OECD per l'affermazione di questo approccio, sui suoi servizi di monitoraggio e valutazione del rapporto tra input e output degli investimenti nell'educazione, rafforzato dalla diffusione di pratiche di benchmarking, sino al sistema globale di riferimento costituito dal PISA, la letteratura è molto vasta. Cfr. C. Ydesen (a cura di), *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*, Palgrave Macmillan, London & New York, 2019.

10 Tema antico degli studi pedagogici, caratteristico del dibattito politico sulla democratizzazione progressiva dell'accesso all'istruzione, il problema delle competenze maturate nell'apprendimento è stato declinato da una prospettiva comportamentista, cognitivista, costruttivista, personalista [A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola: problemi e prospettive*, Carocci, Roma, 2019, pp.74-81]. Molta della confusione che permane intorno a questo tema dipende proprio dall'affermazione – in connessione con le teorie sulla "società della conoscenza" – della prospettiva sviluppatista, che assorbe e riorienta ecletticamente elementi provenienti dalle altre prospettive, subordinandole al primato dell'economia.

11 Si veda *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*, Adopted by the General Assembly, Resolution 66/137, A/RES/66/137, 19 December 2011.

internazionali sull'educazione alla cittadinanza si registra lo stesso approccio, con accenti diversi, che fanno prevalere ora la finalità sviluppatrice ora le finalità civiche¹².

In questo contesto L'Unione Europea uscita da Maastricht matura una sua peculiare sintesi: da una parte riafferma l'appartenenza al club dei paesi in grado di reggere la competizione internazionale tra diverse economie della conoscenza, adottando una variante europea dell'approccio sviluppatrice¹³ (meno *hard* della variante neoliberale anglosassone); dall'altra si propone come interprete principale di una cittadinanza globale fondata sui diritti umani e sulla rinascita democratica dopo la tragedia dell'Olocausto¹⁴. Se nei primi decenni postbellici era il Consiglio d'Europa il principale forum europeo di ricerca e riflessione sulle politiche educative, sull'educazione ai diritti umani e sull'insegnamento della storia, dopo una fase dedicata soprattutto al tema della formazione professionale, con l'avvio della cooperazione sull'educazione secondaria e terziaria, nel XXI l'UE è diventato il principale riferimento per i paesi europei, promuove una organica politica educativa¹⁵ che mira a coordinare nello Spazio Europeo per l'Educazione tutti gli ambiti che vanno dall'educazione primaria all'educazione terziaria, dalla formazione professionale alla ricerca: il cittadino/lavoratore europeo ideale è l'individuo che impara a contribuire alla competitività e alla tenuta della società adeguandosi in tempo reale (*just in time*) al cambiamento, facendosi vettore di innovazione, flessibilità, solidarietà e del rispetto dei diritti umani¹⁶.

In generale possiamo dire quindi che tra XIX e XX la scuola pubblica aveva il compito importante di formare i cittadini della Nazione, una collettività in cammino per il progresso e il benessere comune, in cui crescevano diritti e doveri comuni. Oggi riflettiamo criticamente sui caratteri di questa costruzione, ma non possiamo negare che l'ambizione fosse questa. Il legame con il passato della Nazione era centrale, presidiato nella memoria pubblica dagli eroi del "romanzo nazionale", dai suoi simboli, dai suoi musei, dalla sua scuola, ecc.. Alle soglie del XXI secolo, tra fasi alterne e conflitti latenti, si va delineando nel contesto internazionale ed europeo una concezione della cittadinanza (globale¹⁷) fondata sui diritti umani, *present-oriented*, come *self-inclusion*, come responsabilità dei singoli individui. È una concezione della cittadinanza "attiva" che intreccia (con accenti diversi) finalità economiciste e finalità civiche, poiché anche l'educazione ai diritti umani viene tradotta nel linguaggio dell'empowerment personale. Lo sviluppo economico (sostenibile), la solidarietà e la tenuta democratica delle società diventano obiettivi per le competenze individuali di apprendimento. Questa cittadinanza allenta il rapporto con il passato, la cultura, le "radici" storiche delle collettività (nazionali), mentre rinforza il legame con il presente accelerato e globalizzato, con gli spazi virtuali a cui tutti accediamo grazie agli smartphone e alla rete.

Tre rischi principali emergono in queste politiche di educazione alla cittadinanza:

1) nascondere la dimensione sociale e politica collettiva delle sfide e delle emergenze (anche economiche) del presente, che non può essere sciolta nella pura e semplice sommatoria delle scelte dei singoli;

-
- 12 Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano, 2019, pp. 219-21. Il Consiglio d'Europa completa il suo pluridecennale impegno su questi temi con il *Reference Framework of Competencies for Democratic Culture* (2018), in cui propone una visione dell'educazione alla cittadinanza democratica come insieme di competenze personali, interpersonali e generali che includono l'educazione ai diritti umani. Anche l'OECD attrezza il programma PISA per rilevare insieme alle competenze di base anche quelle sociali e interpersonali (2015) o la "global competence" (2018), sino a proporre il nuovo framework per le competenze del 2019, il Learning Compass 2030, <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>. Sulle politiche di Consiglio d'Europa, UNESCO, OECD si veda Pasolini E., *Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali*, in *Educazione civica e alla cittadinanza*, Numero speciale di "Scuola democratica, Learning for Democracy", XII, maggio 2021 <https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/issue/8212>.
- 13 Passaggi fondamentali di questo percorso sono il Libro bianco *Crescita, competitività e occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* 1993 (curato da Jacques Delors) e il Libro bianco *Insegnare e apprendere: verso una società della conoscenza* 1995 (curato da Edith Cresson, all'epoca membro della Commissione Europea con la delega alla scienza, alla ricerca e allo sviluppo).
- 14 La giornata mondiale per ricordare le vittime dell'Olocausto proclamata dall'ONU nel novembre del 2005 ed altre iniziative analoghe sono successive alle iniziative europee, promosse dal 2000 in poi. L'"avventura europea" viene ricondotta immediatamente al rifiuto del male assoluto e alla rinascita dell'umanità simboleggiata dalla Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948. Tre aspetti di questa politica della memoria sono evidenti: onorare due tipologie di eroi: "vittime" e "liberatori"; periodizzare la storia dell'umanità intorno ad una narrazione di caduta e rinascita dopo il male assoluto; collegare l'UE a questa nuova versione del "never again". Sull'educazione alla memoria nelle politiche educative dell'UE si veda Villani, *Politiche educative*, op.cit..
- 15 M. Lawn, S. Grek, *Europeanizing education: Governing a new policy space*, Symposium Books Ltd, 2012.
- 16 Nel 2020 l'impatto della pandemia e della guerra in Ucraina radicalizzano gli accenti economicisti, come conferma la nuova *Agenda europea delle competenze per la sostenibilità, la competitività, l'equità sociale e la resilienza*, l'iniziativa del *Patto per le competenze* (lanciato nel novembre 2020).
- 17 Su questo S. Schreiber-Barsch, *Global citizenship education and globalism*, in Davies I., Ho L. C., Kiwan D., Peck C. L., Peterson A., Sant E., Waghid Y., (a cura di), *The Palgrave handbook of global citizenship and Education*, Palgrave Macmillan, London, 2018, pp. 113-131.

2) alimentare piuttosto che smorzare i conflitti tra comunità diverse alle prese con le sfide, i problemi e il disorientamento culturale prodotti dai processi sempre più globalizzati e interdipendenti. Assistiamo infatti non solo al ritorno dei sovranismi, ma ad un insieme di risposte difensive per salvare le identità (nazionali, etniche, culturali, ecc.) del passato dal presunto attacco del "mondialismo", del "multiculturalismo", ecc. Anche l'universalismo dei diritti umani, se funge da nuovo sistema di *benchmarking* internazionale (per validare i livelli di democrazia, equità e libertà), se diventa cioè una nuova versione dell'approccio identitario, può alimentare conflitti culturali piuttosto che contribuire a scioglierli;

3) riproporre una vocazione paternalista e normativa dell'educazione alla cittadinanza, in cui i giovani vengono concepiti come destinatari di valori e competenze predefinite.

1.3 *Il passato in gioco*

Le contraddizioni aperte da questi processi sono state annunciate chiaramente dalle "guerre sulla storia", o meglio, dovremmo dire, dalle guerre sulla memoria¹⁸, che contestano quel tipo di narrazione del passato dell'umanità che si traduce nelle vulgate nazionali, dentro la vulgata euro-occidentale della modernizzazione e unificazione del mondo¹⁹. Nella nostra parte del mondo, infatti, la memoria pubblica è stata definita nei suoi aspetti essenziali nella fase in cui gli europei e gli Stati-Nazione europei si sono trovati (e pensati) al centro della storia mondiale. Queste coordinate hanno retto abbastanza bene sino agli anni Settanta, ma dagli anni Ottanta del secolo scorso nel cosiddetto *memory boom* si manifesta la ricerca di un nuovo rapporto con il passato, a partire da un presente in cui ogni elemento della nostra vita individuale ci ricorda che apparteniamo non solo a noi stessi, non solo ad uno Stato o Nazione, ma ad una storia di interconnessioni col resto dell'umanità. Il mondo che abitiamo non è più comprensibile (solo) entro le coordinate dei romanzi nazionali e della modernità euro-occidentale. L'esplosione delle memorie esprime un bisogno profondo, che coinvolge ogni dimensione, individuale e collettiva, pubblica e privata, del rapporto col tempo storico. Per la prima volta, il processo di revisione storica avviene soprattutto negli spazi pubblici e nella storia popolare (narrazioni storiche prodotte per un pubblico di massa). Non possiamo in questa sede ripercorrere l'ampia letteratura su questo argomento (dalla guerra delle statue alle leggi sulla storia). Qui basti ricordare che l'ONU ha promosso studi e raccomandazioni per un'ampia, democratica e plurale definizione della memoria pubblica, diventata per individui, soggetti e collettività diverse una delle espressioni culturali fondamentali²⁰.

Come intendere allora una educazione alla cittadinanza che: 1) restituisca significato alle scelte, all'azione e alla responsabilità collettiva; 2) favorisca il dialogo tra identità e culture, intendendo le une e le altre come processi storici sempre aperti²¹; 3) fornisca strumenti non solo norme?

In primo luogo bisogna "rimettere in gioco" il passato, come abbiamo fatto nella giornata del 29 novembre 2022, a partire dalla distinzione tra storia e memoria, tra conoscenza del passato e usi (abusi) pubblici del passato, mostrando come si possa costruire un rapporto consapevole con il passato e con la memoria pubblica. Di questi temi si ragiona da tempo nella ricerca internazionale sull'insegnamento della storia e più recentemente nella Public History, area interdisciplinare particolarmente attenta non solo al modo con cui viene "mediato e comunicato" il sapere storico, ma anche alle pratiche partecipative di costruzione della conoscenza storica²². Ecco perché, in occasione della quinta edizione del Festival Internazionale della Public History – "Memorie di pietra, memorie di carta", organizzato dal Cesram con il patrocinio dell'Associazione Italiana di Public History, abbiamo tenuto all'Università di Bari due serie di incontri paralleli sulle esperienze di public history in Puglia, sulle esperienze di ricerca (passate e recenti) e sulla cassetta degli attrezzi della storia orale (in collaborazione con l'AISO), sul rapporto tra insegnamento della storia,

18 Per una introduzione L. Cajani, S. Lässig, M. Repoussi (a cura di), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2019.

19 È il cosiddetto canone manualistico, modello comune per tutte le storie autocentrate, come spiega A. Brusa, *Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la "fabbrica del sentimento nazionale"*, in "Passato e Presente" (in corso di stampa), 2024.

20 <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-cultural-rights/history-and-memorialisation-narratives-about-past-examined-through-lens-cultural-rights>, UN Human Rights Office of the High Commissioner – Special mandate on cultural rights. Cfr. in particolare i reports: *The writing and teaching of history* (2013), *Memorialization processes in post-conflict and divided societies* (2014), *The importance of public spaces for the exercise of cultural rights* (2019).

21 F. Jullien, *L'identità culturale non esiste*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2018.

22 C. Villani, *Insegnamento della storia e usi del passato: come educare la coscienza storica degli studenti*, in F. Monducci-A. Portincasa, *Insegnare storia. Manuale per i licei*, UTET, Milano, 2023.

educazione *della* memoria ed educazione alla cittadinanza²³. Due sessioni sono state dedicate esplicitamente alla formazione degli insegnanti, con proposte di attività e pratiche didattiche da realizzare nelle classi per il progetto dell'Abbecedario²⁴.



Il primo tema importante è stato quello del lavoro di ricerca e didattico “sulle” e “con” le memorie. Abbiamo presentato diverse esperienze di questo tipo, per avviare i giovani alla consapevolezza della complessità del lavoro sulle fonti orali e sui “racconti di vita”. Si tratta di fonti insieme preziose e complesse, che ci aiutano a mettere a fuoco le varie dimensioni della cassetta degli attrezzi dello storico e ci costringono a riflettere criticamente sul rapporto tra presente (dei soggetti che parlano, dello storico che pone domande, della memoria collettiva e pubblica, ecc.) e passato, o meglio dei “passati” (al plurale) rilevanti per i soggetti coinvolti. Si tratta di passati rilevanti per chi? Sono passati presenti nella memoria pubblica (o nella ricerca storica) o no, e perché? Importanti sono stati, da questo punto di vista, il confronto con la ricerca pionieristica de “La Memoria che resta” sulla comunità dei braccianti di Cerignola, oppure con la nuova esperienza della “Casa della memoria del Rione Sanità” a Napoli, con la sfida posta dall’archeologia del contemporaneo e dalle memorie di comunità a partire dall’esperienza dell’Associazione Campo 65 di Altamura²⁵, le possibilità di lavorare con le memorie e gli archivi nelle scuole e sulla scuola²⁶. Tutte queste esperienze di ricerca sono coerenti con il metodo della *Community-Based participatory research (CBPR)* e l’*Inclusive Participatory Action Research (IPAR)*, entrambi assi portanti del progetto dell’Abbecedario.

Sia la storia sia la memoria rispondono ad un bisogno fondamentale degli esseri umani: dare un senso al tempo e al passato significa dare un senso al proprio posto nel mondo. La memoria è una forma di rapporto più immediato, personale ed emotivo col passato. Solo l’approccio scientifico della storia alla conoscenza del passato consente però ai giovani: 1) di distinguere la conoscenza del passato dal senso comune e dalle conoscenze spontanee derivate dall’esperienza quotidiana; 2) di emancipare il rapporto con il passato da ogni elemento non verificabile attraverso il metodo storico (quindi dagli usi pubblici del passato); 3) di rispondere in modo critico alle domande di orientamento nel tempo che provengono dal contesto sociale e di partecipare consapevolmente all’elaborazione della mappa del tempo della comunità in cui vivono, di cui è parte essenziale la memoria pubblica (il passato importante da tramandare alle future generazioni).

23 *Public history, educazione della memoria e insegnamento della storia nell’età della cittadinanza globale*. Tavola rotonda di chiusura della giornata del 29 novembre 2022. Interventi di Peter Gautschi (Pädagogische Hochschule Luzern), Luigi Cajani (Università La Sapienza, Roma), Antonio Brusa (HL).

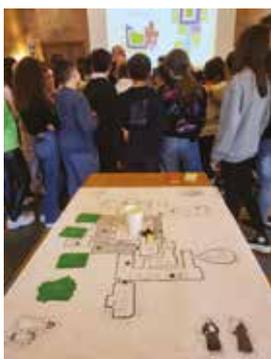
24 I titoli delle sessioni erano 1) *Cittadinanza in gioco – Incontro di formazione – Progetto “Abbecedario della cittadinanza democratica”* con interventi di Silvia Di Trani, Arcangelo Teofilo, Marco Cecalupo (HL); Antonella Fiorio (Deeplab srl); Fabio Belsanti (Founder & CEO Age of Games); Erica Picco (LAPSUS) e 2) *Memorie a scuola – Incontro di formazione – Progetto “Abbecedario della cittadinanza democratica”*, con interventi di Antonio Canovi, Laura Longo, Jessica Matteo e Manuela Deiana (AISO), 22 novembre 2022, Aula De Trizio, Palazzo Ex Poste, Bari.

25 <https://campo65.it/it/associazione-campo-65.html>.

26 Sessione *Gli Archivi scolastici come fonte per la ricerca e per la didattica*, con interventi di Vito Antonio Leuzzi (IPSAIC); Giulia Zitelli Conti (AISO), CESRAM.

Il secondo tema è stato quello della didattica ludica, attiva, partecipativa. Abbiamo proposto laboratori didattici per misurarsi in modo efficace con i temi e le questioni della cittadinanza, dal passato al presente. Non che "basti giocare per imparare", come ci insegna Antonio Brusa. "Giocare" con la cittadinanza in laboratori ludici sulla storia antica, sulla storia moderna, sulla storia contemporanea, sul presente, utilizzando vari format, dai libri-game digitali al *debate* storico ai giochi di simulazione, ai videogiochi, richiede grande consapevolezza da parte dell'insegnante. Se, e solo se, mette in scena una descrizione *densa* del passato, utilizzando una narrazione *complessa*, che preveda possibilità diverse, problemi, sorprese, il gioco di storia si trasforma in un laboratorio del pensiero storico, agendo su quattro livelli diversi: 1) sulla motivazione, poiché spesso costituisce l'inizio di un viaggio di scoperta; 2) sulla conoscenza dei fatti, poiché la ripetizione favorisce la memorizzazione anche dei contenuti più minuti; 3) sulla capacità di selezionare e validare le fonti; 4) sulla capacità di "pensare storicamente", poiché allena a riflettere sulle strategie stesse della narrazione, dell'argomentazione e della problematizzazione²⁷. Undici giochi sono stati proposti da Historia Ludens, Laboratorio LAPSUS, Deeplab Srl, Age of Games il 29 novembre e un incontro ad hoc è stato dedicato il 22 febbraio 2023 al *debate* storico e alla didattica controversiale²⁸.

Alla fine la costruzione della cittadinanza avviene sempre in relazione al tempo storico. C'è sempre un passato in gioco, un presente in gioco, un futuro in gioco. Il contributo che la storia come disciplina può fornire ai cittadini del XXI secolo è quello di insegnare il "gioco" del pensiero storico, poiché senza la capacità di pensare scientificamente le vicende umane nel tempo si rimane intrappolati in identità chiuse (nel passato) o flessibilità imposte (dal presente)²⁹. Infine, piuttosto che "essere giocati" dal tempo, occorre imparare a metterlo in gioco, criticamente, consapevolmente, democraticamente, come propone l'UNESCO per dirimere i conflitti sulla memoria pubblica.



1.4 Cittadinanza in gioco

Per una educazione alla cittadinanza "attiva" e democratica, come abbiamo visto, occorre evitare i rischi degli approcci identitari e degli approcci economicisti, degli approcci paternalisti e normativi.

Puntare, come intende fare il progetto dell'Abbecedario, sul protagonismo dei soggetti coinvolti e sulla dimensione collettiva e comunitaria della partecipazione e condivisione di esperienze, mettendo in rete ricercatori, docenti, studenti e territori, significa veramente "rimettere in gioco" la cittadinanza. Così è nato il corso "Cittadinanza in gioco", organizzato in lezioni, seminari e laboratori didattici aperti a tutti gli studenti universitari di Bari e alla cittadinanza in generale, collegato al progetto dell'Abbecedario, di cui ha incrociato alcune giornate.

Abbiamo inteso questo percorso essenzialmente in due modi:

1) proporre il gioco come strumento di formazione per insegnare un "saper pensare secondo certe regole" e per acquisire "conoscenze potenti" (aggiungendo ai laboratori ludici di storia proposti nel novembre 2022 altre proposte, anche in altri ambiti disciplinari);

²⁷ A. Brusa, *Giocchi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*, Carocci, Roma, 2022, pp. 82-87.

²⁸ Si veda nota 2.

²⁹ È il grande tema della possibilità di comprendere scientificamente un'età, come quella contemporanea, apparentemente più familiare e vicina, ma in realtà più complessa proprio perché impregnata delle narrazioni e delle memorie dei soggetti che l'hanno abitata. Per questo motivo abbiamo anche organizzato due lezioni aperte interdisciplinari per gli studenti universitari di diversi corsi di insegnamento il 5 e 6 maggio 2023, dal titolo rispettivamente *Leggere la contemporaneità: saperi (economici e non) nella storia*, discussione con Paolo Favilli a partire dal suo libro *[A proposito de Il capitale. Il lungo presente e i miei studenti]*, Franco Angeli, Milano, 2021] e *Memorie e narrazioni nella contemporaneità: gli archivi e le fonti orali*, discussione con Patrik Urru, Associazione Italiana di Storia Orale.

2) proporre, sulla base di questo approccio, attività ludiche da sperimentare in presenza durante le Giornate dell'Abbecedario, sia nel 2023 che nel 2024, come strumento attivo, partecipativo, per pensare insieme la cittadinanza, in varie dimensioni.

Come abbiamo visto sopra, è possibile proporre un apprendimento efficace attraverso attività ludiche se queste attività vengono costruite per “saper pensare” coerentemente con le procedure epistemologiche delle singole discipline. Attraverso il gioco didattico si può sconvolgere la progressione consueta della didattica tradizionale dalla conoscenza del “dato”, del “fatto”, del “testo”, del “contenuto”, del “concetto” alla conoscenza di ordine superiore (capacità di riflettere criticamente sulla conoscenza, su come viene costruita, comunicata, utilizzata). Parafrasando Brusa: “puoi giocare, a volte, anche se non conosci bene l'argomento... Il gioco ti obbliga ad avere a che fare con problemi... che magari studierai bene dopo. Ti autorizza a rovesciare la procedura standard dell'apprendimento, perché prevede tentativi ed errori e li trasforma in potenti occasioni di sapere. Infine, proprio perché è una metafora “maneggevole” di realtà a volte astratte e complicate, ha il privilegio di facilitare l'acquisizione di aspetti complessi [della realtà]”.

Non a caso l'ultima delle tre giornate finali del corso in cui si sono tenuti seminari sul metodo ludico con studiosi ed esperti, sempre seguiti da laboratori ludici sperimentati in presenza dai partecipanti (26-28 aprile), è stata dedicata a *Philosophia Ludens* (PhL). L'associazione PhL da anni propone di “giocare” con la filosofia come capacità di pensare filosoficamente, per allenare “un pensiero che mette in questione sé stesso, i propri statuti e modelli di trasmissione del sapere; che vuole andare alle radici del “movimento” del filosofare”, un pensiero in movimento che coinvolge “l'intera esistenza (e non solo di cervello o di occhi che leggono e/o bocche che ripetono quanto ha spiegato l'insegnante)”³⁰.

Per mettere in gioco la storia, la filosofia o le altre discipline e per un apprendimento efficace – questa è stata la riflessione conclusiva – in definitiva bisogna capire quale “capacità di pensare” allenare. Il metodo ludico può essere utilizzato proficuamente per questo. Del resto, un buon programma di allenamento non è mai generico, ma specifico, come avviene nelle discipline sportive. Lo stesso vale per il rapporto tra gioco e apprendimento: se si predispongono con cura la palestra e gli attrezzi specifici, l'allenamento funziona. Inoltre, se si lavora sul rapporto tra conoscenze e competenze disciplinari, si mettono in moto in modo efficace anche le competenze generali (hard e soft skills). L'inverso non sembra ragionevole né possibile.

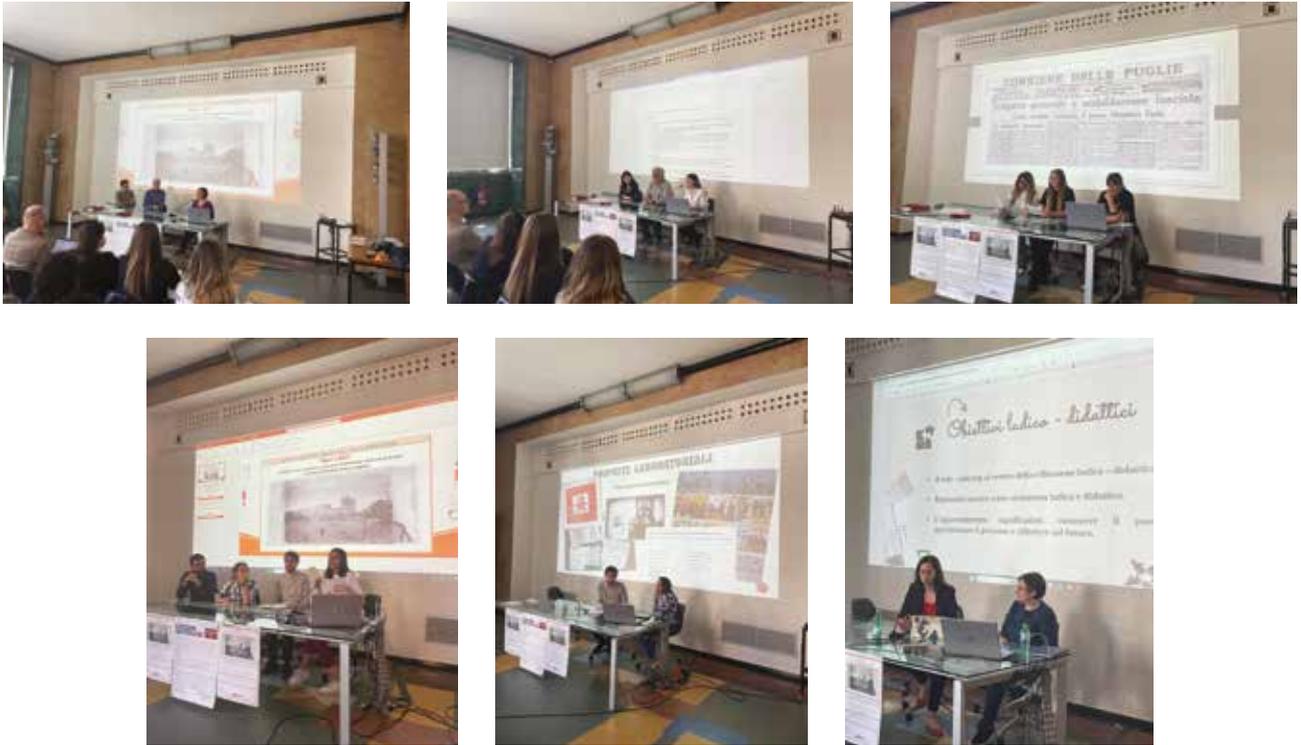
Per far comprendere le potenzialità del gioco didattico inteso in questo modo, che richiede grande cura nella costruzione, realizzazione e nella fase finale (post-gioco, il cosiddetto *debriefing*), abbiamo proposto, nell'ambito del corso “Cittadinanza in gioco”, una selezione di giochi di storia e laboratori ludici in presenza e aperti a tutti, in parallelo alle Giornate dell'Abbecedario (20 e 21 aprile). Chi ha voluto iscriversi ha potuto sperimentare e commentare sul momento le attività proposte, compresa la metodologia del *debate*, grazie alla collaborazione della SNDI. Con il contributo dell'AIOS e degli studenti universitari del corso di storia culturale, la stessa metodologia della storia orale è diventata una occasione “giocosa” per raccogliere, durante le Giornate dell'Abbecedario, *le Voci e i suoni* dei protagonisti di queste giornate, studenti, docenti, ricercatori. Questo archivio di testimonianze³¹ sarà prezioso per riflettere sull'efficacia, sui punti di vista e sulle diverse modalità con cui è stata vissuta l'esperienza dell'Abbecedario.



30 *Philosophia ludens per i licei: dal mondo antico a quello contemporaneo. 180 schede operative per mettere in gioco conoscenze e competenze*, di R.M. Baldassarra, A. Caputo, A. Mercante, Quaderni della ricerca 68/2023, Loescher Editore, https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_3902/68--Philosophia-ludens-per-i-licei--dal-mondo-antico-a-quello-contemporaneo.

31 Le parole con cui abbiamo iniziato questo testo provengono proprio da alcune di queste interviste.

Nell'ultimo appuntamento dell'Abbecedario nel 2024³² abbiamo infine riflettuto su un percorso didattico e di ricerca particolare, "Bari 1922", organizzato in collaborazione con la Fondazione Gramsci di Puglia, con il coinvolgimento di giovani ricercatori e game designers, dell'IPSAIC, di esperti e studiosi. Nei mesi precedenti, intorno al recupero di una vicenda storica locale, ricercatori, docenti e studenti sono stati coinvolti direttamente nella costruzione, nella sperimentazione e nel miglioramento del videogioco "Bari 1922", un racconto a bivi digitale. Il 12 aprile è stata quindi l'occasione per presentare il percorso fatto, per condividere nuovamente in presenza l'esperienza e riflettere sui miglioramenti possibili³³.



1.5 Conoscenze trasformative e interdisciplinarietà integrata

Possiamo quindi tornare al punto da cui siamo partiti: nelle politiche educative internazionali le competenze generali o trasversali sono considerate le uniche realmente "trasformative" per gli individui³⁴. Al contrario, per mettere un individuo in condizione di "saper pensare" e "saper agire", la via più efficace è quella delle conoscenze "trasformative" (o "potenti"³⁵), quelle che consegnano le chiavi con cui la conoscenza viene costruita, in modo specifico, in ogni ambito del sapere. Per democratizzare realmente l'accesso al "potere" della conoscenza bisogna imparare a "pensare scientificamente": scegliere un percorso di ricerca in grado di attraversare

32 <https://abcdresearch.eu/events/abecedario-della-cittadinanza-democratica-10-12-aprile-2024/>.

33 L'intera giornata del 12 aprile 2024, presso l'Aula De Trizio dell'Ex Palazzo delle Poste, è stata dedicata al tema della didattica partecipata, ludica e digitale, a partire dalla presentazione dei due giochi in costruzione: Marco Imperatore – Robin Zingarelli, *BARI 1922. Un videogioco per educare al pensiero storico-critico*; Doriana Dettole – Rosaria Leonardi, *Mistero rosso in Puglia. Un mystery game per indagare sul passato e pensare storicamente*. Sono state raccolte le esperienze fatte nelle scuole, con i commenti e i suggerimenti di docenti e studenti. Dopo una nuova sperimentazione in presenza, la giornata si è chiusa infine con la tavola rotonda *LA STORIA IN GIOCO: modelli, metodi e percorsi tra didattica della storia ed educazione alla cittadinanza*, con interventi di Andrea Angiolino, Antonio Brusa, Annalisa Caputo, Fabio Belsanti, Antonella Fiorio, Anna Gervasio, Vito Antonio Leuzzi, Igor Pizzirusso, Renzo Repetti, Beniamino Sidoti, Claudia Villani. La collaborazione con la Fondazione Gramsci di Puglia è stata resa possibile grazie alla sinergia con altri progetti di ricerca in corso di svolgimento sul centenario della nascita del PCI e sul biennio rosso in Puglia.

34 Si veda il *Learning Compass 2030* (vedi nota 12).

35 Questa è la proposta contenuta nella teoria del "powerful knowledge". Cfr. M. Young, *Powerful knowledge or the powers of knowledge: A dialogue with history educators*, in A. Chapman, (a cura di), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, 2021, pp.234-259. Cfr. C. Villani, *La storia come powerful knowledge. Per uscire dal dibattito fra competenze e conoscenze*, *Historia Ludens*, 2021.

la complessità dell'oggetto del conoscere a partire da un problema specifico (conoscere il passato è diverso da conoscere una trasformazione chimica), utilizzare le forme di comunicazione specifiche per quell'oggetto della conoscenza, essere consapevoli del significato di quella conoscenza nel contesto storico e culturale. Tutte e tre queste dimensioni del pensare scientificamente (scientifico/cognitiva, comunicativa, pratica) sono elaborate criticamente e consapevolmente, in modo sistematico e intersoggettivo (confronto tra pari) nelle diverse aree disciplinari.

Mettendo al centro dell'apprendimento le epistemologie delle singole discipline evitiamo i rischi connessi all'approccio economicista e identitario, favorendo un confronto realmente aperto, plurale, democratico sulle questioni della cittadinanza. Ogni sapere diventa "palestra di cittadinanza", poiché diventa allenamento a "pensare scientificamente", poiché ci mostra che:

1) la creazione (scientifica) della conoscenza non è mai un percorso di individui isolati o isolabili gli uni dagli altri; è sistematica, specializzata e affidabile, poiché la revisione tra pari e altri controlli procedurali vengono esercitati nelle comunità disciplinari (intersoggettività);

2) ogni ambito del sapere ha tre dimensioni che richiedono consapevolezza e revisione tra pari: scientifico/cognitiva, comunicativa e pratica; non esistono "torri d'avorio" e saperi senza soggetti.

In questo modo abbiamo inteso l'interdisciplinarietà del metodo Abbecedario, a partire dalla consapevolezza e dall'abitudine al pensare scientificamente proprio dei diversi ambiti disciplinari, cioè dal modo peculiare con cui rispondiamo ai nostri interrogativi – di senso, di significato, di conoscenza – in diversi ambiti. Le parole chiave (dell'Abbecedario) sono state sia il punto di partenza da percorrere con la cassetta degli attrezzi propria dei singoli specifici campi del sapere, sia il punto di arrivo per un dialogo – consapevolmente cercato, alimentato, "curato" da tutti i soggetti coinvolti – che si è sviluppato su due piani. L'attenzione alla comunicazione (dei ricercatori, dei docenti, delle classi e degli studenti coinvolti) ha reso tutti partecipi dei percorsi fatti. Ogni sapere oggi, come avviene per la storia con la public history, è sempre più consapevole dell'importanza della dimensione comunicativa e della possibilità di sottoporla comunque alla revisione, per evitare conoscenze ingannevoli e "fake". Attraversare aule e spazi dell'Università osservando, leggendo, ascoltando e toccando opere e lavori prodotti per l'abbecedario è stato di per sé un primo modo per costruire una interdisciplinarietà "immediata", frutto dell'intreccio di linguaggi e forme espressive diverse.

In senso ancora più forte l'interdisciplinarietà ha coinvolto la dimensione pratica, potremmo dire, pubblica e collettiva, del sapere e della conoscenza, queste sì "bene comune". Così l'educazione alla cittadinanza diventa coerente con il rapporto del 2015 dell'UNESCO³⁶, che intende le politiche educative come bene comune dell'umanità, auspicando che siano l'esito di un dibattito democratico aperto e plurale, con al centro anche le questioni fondamentali del *controllo*³⁷ e della *creazione* della conoscenza, poiché "quale conoscenza va acquisita e perché; dove, quando e come va usata, sono questioni fondamentali per lo sviluppo degli individui e delle società"³⁸.

Nelle diverse sessioni pubbliche delle giornate dell'Abbecedario del 2023 e del 2024 le parole dell'Abbecedario sono diventate il punto di partenza per fare il percorso a ritroso, dalla conoscenza ai soggetti, dai saperi al contesto storico. Se ogni conoscenza è conoscenza di soggetti, con i soggetti, a partire da soggetti, è possibile riflettere collettivamente sulla sua dimensione pratica e orientativa.

Sono queste le forme di interdisciplinarietà "integrata", di dialogo tra diverse discipline (che non hanno rinunciato alla loro specificità) che il metodo dell'Abbecedario ha messo in moto. Ogni ricercatore ha potuto esplorare altri percorsi e laboratori a partire da parole e concetti comuni, sempre in rapporto alle epistemologie proprie delle altre discipline, dialogando a partire dalle forme di comunicazione scelte da docenti e studenti di ogni età, e a partire dalle implicazioni pratiche che suggerivano in relazione ai problemi del presente. Quando questo circuito ha funzionato in tutti i suoi passaggi è stato un arricchimento per tutti, al di là dei linguaggi e delle procedure messe in moto nei diversi ambiti disciplinari. Ogni termine dell'abbecedario è diventato così una "palestra di cittadinanza", inclusiva, aperta e consapevole, dialogata e partecipata. Soprattutto, quando insieme ci si allena a pensare scientificamente – dalla fase della ricerca, alla fase della comunicazione degli esiti della ricerca, alla riflessione sul rapporto con il presente – l'educazione alla cittadinanza diventa veramente efficace, poiché si alimenta la capacità di rispondere creativamente e criticamente alle sfide del XXI secolo.

36 *Rethinking Education: towards a global common good?*, UNESCO 2015.

37 Il problema del controllo della conoscenza è emerso drammaticamente recentemente, durante la pandemia del 2019 in relazione ai vaccini e ai farmaci contro il COVID.

38 *Rethinking Education* 2015, op. cit., p.17.

Bibliografia

- Ambrosi L., Angelini M., Miccichè A. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Educazione civica e didattica della storia*, Editpress, Firenze, 2024
- Bajaj M., *Human Rights Education*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2017
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano, 2019
- Brusa A., *Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la "fabbrica del sentimento nazionale"*, in "Passato e Presente" (in corso di stampa), 2024
- *Giocchi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*, Carocci, Roma, 2022
- Cajani L., Lässig S., Repoussi M. (a cura di), 2019., *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2019
- Caputo A., *Ripensare le competenze filosofiche a scuola: problemi e prospettive*, Carocci, Roma, 2019
- Coleman D., Jones P. W., *The United Nations and education: Multilateralism, development and globalization*, Routledge, 2004
- Chapman A., (a cura di), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, 2021
- Davies I., Ho L. C., Kiwan D., Peck C. L., Peterson A., Sant E., Waghid Y., (a cura di), *The Palgrave handbook of global citizenship and Education*, Palgrave Macmillan, London, 2018
- Duedahl P. (a cura di), *A history of UNESCO: Global actions and impacts*, Springer, 2016
- Educazione civica e alla cittadinanza*, Numero speciale di "Scuola democratica, Learning for Democracy", XII, maggio 2021
<https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/issue/8212>
- Focardi F., Groppo B. (a cura di), *L'Europa e le sue memorie. Politiche e culture del ricordo dopo il 1989*, Viella, Roma, 2013
- Jullien F., *L'identità culturale non esiste*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2018.
- Lawn M., Grek S., *Europeanizing education: Governing a new policy space*, Symposium Books Ltd, 2012
- Mundy K., Green A., Lingard B., Verger A., (a cura di), *Handbook of global education policy*, John Wiley & Sons, 2016
- Perillo E., Rabuiti S., *I diritti umani nella storia*, "Il Bollettino di Clio", Nuova serie, Anno 19, giugno 2023
- Rüsen J., *Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", 1/2021, Sezione Monografica: *Orizzonti della Didattica della Storia*, a cura di Cajani L., Corsi E., pp. 29-52
- Schmelzer M., *The hegemony of growth: the OECD and the making of the economic growth paradigm*, Cambridge Un. Press, 2016
- Schulz W., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Ainley J., Damiani V., Friedman T., *IEA International Civic and Citizenship*, Springer Nature, 2023
- Simpson A., Dervin F., *The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Ideological Refractions, Othering and Obedient Politics*. In "Intercultural Communication Education", 2(3), 2019, pp. 102-119
- Ydesen C. (a cura di), *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*, Palgrave Macmillan, London & New York, 2019
- Villani C., *Politiche educative, educazione alla memoria ed educazione alla cittadinanza nel contesto europeo e internazionale* in Ambrosi L., Angelini M., Miccichè A. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Educazione civica e didattica della storia*, Editpress, Firenze, 2024
- *Insegnamento della storia e usi del passato: come educare la coscienza storica degli studenti*, in F. Monducci-A. Portincasa, *Insegnare storia. Manuale per i licei*, UTET, Milano, 2023
- *La storia come powerful knowledge. Per uscire dal dibattito fra competenze e conoscenze*, *Historia Ludens*, 2021
- Zajda J. (a cura di), *Human rights education globally*, Springer Netherlands, 2020