MeTis
Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

Direttore scientifico
Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)

Direttore fondatore
Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di Direzione scientifica – Vicedirettori
Giuseppe Burgio (Università di Enna Kore), Daniela Dato (Università di Foggia), Barbara De Serio (Università di Foggia), Alessandro Peter Ferrante (Università di Milano-Bicocca), Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara), Rosa Gallelli (Università di Bari), Manuela Ladogana (Università di Foggia), Anna Grazia Lopez (Università di Foggia), Berta Martini (Università di Urbino), Marianna Traversetti (Università di Roma Sapienza), Alessandro Vaccarelli (Università dell'Aquila), Elena Zizioli (Università di Roma Tre)

Comitato scientifico
Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Federico Batini (Università di Perugia), Franco Bochicchio (Università di Genova), Luis Carro (Universidad de Valladolid), Mauro Ceruti (IULM - Milano), Enza Colicchi (Università di Messina †), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Patrizia De Mennato (Università di Firenze), Giuseppe Elia (Università di Bari), Loretta Fabbri (Università di Siena), Franco Frabboni (Università di Bologna), Luca Gallo (Università di Bari), Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis), Zdenko Kodelja (Educational Research Institute of Ljubljana), Pierpaolo Limone (Università telematica Pegaso), Antonella Lotti (Università di Foggia), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Joan Soler Mata (Universidad de Vic), Josip Milat (Sveučilište u Splitu), Riccardo Pagano (Università di Bari), Loredana Perla (Università di Bari), Mimmo Pesare (Università del Salento), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania), Nùria Rajadell Puiggros (Universidad de Barcelona), José Luis Rodríguez Illera (Universidad de Barcelona), María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona), Bruno Rossi (Università di Siena), Antonia Chiara Scardicchio (Università di Bari), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Giancarlo Tanucci (Università di Bari), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze)

Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

Papa Francesco e l'educazione
Messaggi di fraternità universale
a cura di
Daniela Dato e Isabella Loiodice

Formare (a)i futuri
a cura di Giuseppe Annacontini
e Isabella Loiodice

Il gioco nelle attività motorie
in età evolutiva
Teorie e modelli
d'intervento educativo.
Nuovi paradigmi e nuovi scenari
a cura di Dario Colella,
Manuela Ladogana
e Domenico Monacis

Educazione e neoliberismi
Idee, critiche e pratiche
per una comune umanità
a cura di Emanuela Mancino
e Marialisa Rizzo

Que viva Freire!
Epistemologia umanizzante,
traiettorie partecipative,
prospettive di speranza
a cura di Silvia Maria Manfredi
e Silvio Premoli

Allargare il cerchio
Pratiche per una comune umanità
a cura di Maria Livia Alga
e Rosanna Cima

Infanzie e servizi educativi a Milano
Percorsi di ricerca intervento
con bambine, bambini
e adulti per innovare
il sistema 0-6 comunale
a cura di Silvio Premoli
e Francesca Linda Zaninelli

Attività motorie, processo educativo
e stili di vita in età evolutiva
Il programma SBAM!
per la scuola primaria in Puglia
Risultati del monitoraggio
nelle attività motorie.
Foggia – 3 maggio 2017
a cura di Dario Colella

Per un nuovo patto di solidarietà
Il ruolo della pedagogia
nella costruzione di percorsi identitari,
spazi di cittadinanza
e dialoghi interculturali
Seminario nazionale SIPED –
Società Italiana di Pedagogia
Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016
a cura di Isabella Loiodice
e Simonetta Ulivieri

Mesce 2012. Mediterranean Society
of Comparative Education
Convegno internazionale
"Educazione e cambiamento sociale:
verso un reale sviluppo umano"
Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012

EDA nella contemporaneità
Gruppo di ricerca
"Condizione adulta e processi formativi"
Convegno nazionale "L'educazione
degli adulti nella contemporaneità.
Teorie, contesti e pratiche in Italia"
Lecce, 13-14 maggio 2015

a cura di
Marco Catarci, Isabella Loiodice,
Annalisa Quinto, Massimiliano Tarozzi

Educazione civica globale

La dimensione globale nel curricolo di Educazione civica della scuola secondaria

Saggi di:

Giuseppe Annacontini
Lavinia Bianchi
Aurora Bulgarelli
Alessandra Casalbore
Marco Catarci
Daniela Dato
Francesca Gabrielli
Giuditta Giuliano
Manuela Ladogana
Isabella Loiodice
Marcella Milana
Valerio Palmieri
Ilaria Paolicelli
Annalisa Quinto
Veronica Riccardi
Lisa Stillo
Massimiliano Tarozzi
Luca Vittori

Progedit

© 2026 Progedit
Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

Prima edizione gennaio 2026

ISSN MeTis 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 9788861947146
Supplemento alla pubblicazione periodica

Volume realizzato nell'ambito del progetto dal titolo
"Global Civic Education.
Transforming global citizenship education into practice
through civic education (GloCivEd)"
Progetto PRIN2022 – TAROZZI
finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU
a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)
Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022
titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)"
Codice Proposta Prot. 20229PZXAF

Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Comitato scientifico del numero speciale:
Isabella Loiodice,
Daniela Dato,
Giuseppe Annacontini.

Quest'opera è pubblicata sotto licenza
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).
Per visualizzare una copia di questa licenza, visita:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

INDICE

Introduzione.
Educazione civica globale
Introduction.
Global civic education x
di Marco Catarci, Isabella Loiodice, Massimiliano Tarozzi

La concettualizzazione dell'ECG
nella letteratura accademica.
Un'analisi terminologica multilingue.
The conceptualisation of the ECG
in academic literature.
A multilingual termino-logical analysis 1
di Luca Vittori, Annalisa Quinto

Il quadro politico per l'attuazione dell'ECG
nelle scuole secondarie di secondo grado.
Sguardi internazionali e implementazioni locali
The policy framework for implementing
the ECG in secondary schools.
International perspectives and local implementations 26
di Marcella Milana, Annalisa Quinto

Indagine sulle credenze, rappresentazioni
e percezione di preparazione degli insegnanti
della scuola secondaria di II grado
sull'educazione alla cittadinanza globale
attraverso l'educazione civica
Survey on the beliefs, perceptions and readiness
of secondary school teachers regarding
global citizenship education through civic education 48
di Isabella Loiodice, Giuseppe Annacontini,
Valerio Palmieri, Giuditta Giuliano, Ilaria Paolicelli

Indagine sul modo in cui gli insegnanti
della scuola secondaria di secondo grado
hanno integrato i temi legati all'educazione
alla cittadinanza globale all'interno
dell'educazione civica
Survey on how secondary school teachers
have integrated issues related
to global citizenship education
into civic education 66
di Daniela Dato, Giuditta Giuliano, Manuela Ladogana, Valerio Palmieri, Ilaria Paolicelli

Indagine sulla rappresentazione
di cittadinanza globale e di educazione
alla cittadinanza globale
da parte di studentesse
e studenti della scuola secondaria di II grado
Investigation on the representation
of global citizenship
and global citizenship education
among upper secondary school students 78
di Aurora Bulgarelli, Alessandra Casalbore, Marco Catarci, Veronica Riccardi

Approcci dell'educazione
alla cittadinanza globale (ECG)
e impatto sull'impegno civico degli studenti
Global citizenship education (ECG) approaches
and their impact on students' civic engagement 98
di *Lavinia Bianchi, Francesca Gabrielli, Lisa Stillo*

Educare alla cittadinanza globale:
credenze, pratiche
e sfide dei docenti italiani
Educating for global citizenship:
beliefs, practices and challenges
of Italian teachers 118
di Lavinia Bianchi, Alessandra Casalbore, Giuditta Giuliano, Valerio Palmieri, Massimiliano Tarozzi

Educazione alla cittadinanza globale
e impegno civico: un'analisi cross-regionale
delle credenze e delle pratiche
degli studenti e delle studentesse
Global citizenship education
and civic engagement: a cross-regional analysis
of students' beliefs and practices 131
di Aurora Bulgarelli, Valerio Palmieri, Ilaria Paolicelli,
Annalisa Quinto, Lisa Stillo

Conclusioni.
Un manifesto per l'educazione
alla cittadinanza globale
Conclusions.
A manifesto
for global citizenship education 148
di Marco Catarci, Isabella Loiodice,
Annalisa Quinto, Massimiliano Tarozzi

INTRODUZIONE. EDUCAZIONE CIVICA GLOBALE

INTRODUCTION. GLOBAL CIVIC EDUCATION

di Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre)
Isabella Loiodice (Università di Foggia)
Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna)
DOI: 10.30557/MT00360

Abstract

Questo articolo introduce il numero monografico dedicato al tema dell'Educazione Civica Globale e presenta il quadro istituzionale e sociale all'interno del quale ha preso forma la domanda di ricerca che ha guidato la ricerca qui presentata. Il progetto, *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education*, è un progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN), finanziato nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, e mira a indagare in che modo l'Educazione alla Cittadinanza Globale è inserita nel curricolo delle scuole secondarie di secondo grado attraverso l'insegnamento dell'Educazione Civica.

Parole chiave: educazione alla cittadinanza globale, educazione civica, educazione allo sviluppo sostenibile

This article introduces the special issue focusing on Global Civic Education and presents the institutional and social framework within which the research question that guided the investigation presented here took shape. The project, Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education, is a project of significant national interest (PRIN), funded under the National Recovery and Resilience Plan (PNRR) – Mission 4, Component 2, Investment 1.1, and aims to investigate how Global Citizenship Education is incorporated into the curriculum of upper secondary schools through the teaching of Civic Education.

Keywords: global citizenship education, civic education, education for sustainable development

1. *Lo sfondo internazionale dell'educazione alla cittadinanza globale*

Negli ultimi anni l'educazione alla cittadinanza globale si sta configurando sempre più come un tema chiave nel dibattito internazionale sui

futuri dell'educazione, tanto nelle politiche educative internazionali quanto nel dibattito accademico. Tuttavia, la sua implementazione didattica, soprattutto all'interno della scuola, non è altrettanto visibile e anzi stenta a produrre pratiche coerenti. Sembra che la traduzione pratica di questo approccio si scontri con l'ineffabilità teorica, la vaghezza concettuale o l'astrazione intrinseca al concetto stesso di ECG.

Un possibile inserimento di questo tema all'interno del curricolo potrebbe essere costituito dall'educazione civica alla cittadinanza, come dimostrano studi comparativi internazionali (ICCS). Contestualmente, la recente introduzione dell'educazione civica come materia obbligatoria nelle scuole di ogni ordine e grado potrebbe rappresentare un'opportunità significativa.

È questo lo scopo principale della ricerca che presentiamo in questo fascicolo: indagare se e in che modo l'ECG è insegnata nelle scuole secondarie di secondo grado all'interno della materia "educazione civica". La ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto di Rilevante Interesse Nazionale PRIN 2022 *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd)[1], coordinato da Massimiliano Tarozzi dell'Università di Bologna in collaborazione con l'Università di Roma Tre (PI Marco Catarci) e l'Università di Foggia (PI Isabella Loiodice).

La premessa epistemologica è rappresentata dall'idea che l'ECG possa essere declinata come una prospettiva innovativa che consente di comprendere, riconcettualizzare e integrare temi educativi consolidati – intercultura, ambiente, diritti, giustizia sociale, pace – entro una nuova prospettiva educativa capace di dare nuovi significati alle sfide della cittadinanza in società globali, plurali ed eterogenee. In questa direzione le Nazioni Unite e UNESCO in particolare hanno impresso nell'ultimo decennio una chiara spinta a introdurre l'ECG nell'educazione formale e non formale.

A partire dalla Global *Education First Initiative* del 2012, l'ECG mira a formare una nuova generazione in grado di promuovere un futuro sostenibile, la pace, il rispetto reciproco e la cura dell'ambiente. L'assunto alla base dell'impegno della comunità internazionale per l'educazione in questo secolo è che non sia sufficiente modificare solo esteriormente i problemi, intervenendo attraverso riforme politiche e scelte economico-finanziarie o soluzioni tecnologiche. Il cambiamento, soprattutto quello che riguarda le sfide legate alla convivenza fra diversità o alla relazione sostenibile con l'ambiente, richiede di modificare alla radice il modo in cui le persone pensano e agiscono. Pertanto, prendersi cura dell'ambiente in modo sostenibile per il pianeta, creare le condizioni per una convivenza pacifica fra i popoli, ma

[1] Progetto finanziato nell'ambito del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, con codice progetto Prot. 20229PZXAF e CUP J53D23011270006.

anche affrontare le sfide di equità e inclusione che le società eterogenee oggi affrontano, richiedono massicce e capillari strategie educative.

La consacrazione ufficiale di questo approccio è giunta con l'inserimento fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile nell'Agenda 2030, nel 2015. Qui è esplicitamente menzionata come uno degli obiettivi, ma anche come una strategia trasversale per raggiungere tutti gli altri 16 obiettivi e aumentare la consapevolezza su questi temi. Il traguardo 4.7 fa riferimento alla ECG in combinazione con il suo concetto gemello di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD), visti come "approcci complementari", nel modo seguente:

> *Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile*

Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile hanno avuto un impatto straordinario sull'agenda setting delle politiche internazionali e dei governi nazionali per integrare questi due approcci nei programmi scolastici, ma anche nella pratica educativa non-formale. Il ruolo trasversale di questo approccio educativo trasformativo è considerato cruciale per il successo dell'Agenda 2030 nel suo complesso, che presuppone e richiede un profondo cambiamento nelle competenze, sensibilità e comportamenti e quindi l'adozione di una prospettiva educativa trasformativa.

2. *L'educazione alla cittadinanza globale nel contesto italiano*

Nei primi due decenni di questo secolo molto si è fatto a livello europeo per diffondere un approccio globale all'educazione idoneo ad attrezzare i soggetti in formazione a comprendere e affrontare le sfide globali che la contemporaneità ci pone dinnanzi. Eppure, poco o nulla è arrivato finora nella pratica scolastica in Italia e nella maggioranza delle nazioni europee. Al contrario, molto si è fatto a livello di educazione non-formale, al di fuori della scuola, nei programmi educativi promossi dalla società civile e dal terzo settore. Ciò è dovuto alla tradizione di questo ambito educativo che, nella forma dell'educazione allo sviluppo, è stato per decenni un terreno proprio delle azioni formative delle organizzazioni non governative e dell'associazionismo mondialista, attenti alle questioni della cooperazione e dello sviluppo con una modalità non paternalista o neocoloniale.

Oltre alla Commissione europea che ha promosso questo approccio principalmente attraverso il programma DEAR, sul piano nazionale sono diversi gli attori che hanno dato impulso all'ECG nelle politiche educative. Un ruolo preponderante è svolto per ragioni diverse dai due ministeri di riferimento: il Ministero degli Affari Esteri e quello dell'Istruzione, il primo soprattutto attraverso la sua articolazione Agenzia Italiana per la Cooperazione e lo Sviluppo. Molto significativo è poi il ruolo svolto dagli enti locali, in particolare dalle regioni e provincie autonome; infine, su un piano diverso, in Italia come in vari paesi europei, fondamentale è il contributo delle organizzazioni della società civile e del terzo settore. Un importante passaggio, che ha segnato un balzo significativo in avanti della riflessione su questi temi, è rappresentato dal riferimento di Papa Francesco ai temi dell'ECG, esplicitamente citata prima nel *Global Compact on Education* del 2019 e, in seguito, nell'Enciclica *Fratelli tutti* nel 2020.

In questa sede ci concentreremo in particolare sul ruolo del Ministero dell'Istruzione, dopo aver brevemente illustrato il contributo significativo del Ministero degli Esteri.

Il MAECI, soprattutto attraverso l'azione dell'Agenzia Italiana per la Cooperazione e lo Sviluppo, ha storicamente svolto un ruolo di indirizzo politico per le pratiche di educazione globale o educazione allo sviluppo, cioè per quegli approcci pionieristici che hanno aperto la strada alla ECG, tra l'altro promuovendo bandi specifici per finanziare progetti educativi finalizzati alla promozione dell'educazione allo sviluppo, recentemente ridefinita ECG anche nel lessico ministeriale. Particolarmente significativo è il ruolo che l'AICS ha svolto per promuovere l'adozione di una strategia nazionale sull'ECG. Le strategie nazionali sono quadri di riferimento che forniscono una visione a lungo termine sulla ECG e dovrebbero garantire sostegno strutturale, finanziamenti costanti, coordinamento e coerenza politica. Tale dispositivo politico è stato fortemente incoraggiato dall'UNESCO a livello internazionale e, a livello europeo, da organismi sovranazionali come il Global Education Network of Europe. Molti paesi europei nell'ultimo decennio si sono dotati di una strategia nazionale per coordinare le azioni politiche e finanziarie volte alla promozione dell'ECG o all'educazione allo sviluppo sostenibile.

Nel 2017 il Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo ha istituito un gruppo di lavoro, coordinato dalla Provincia Autonoma di Trento, per elaborare una strategia nazionale sulla ECG. Attraverso un processo partecipativo, il gruppo ha redatto nel 2018 il documento definitivo, approvato due anni dopo dal Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo. Nel maggio 2023 è seguito il Piano d'Azione Nazionale ECG, che definisce strumenti, priorità e modalità operative.

La strategia si fondava su un approccio multiattoriale, coinvolgendo due ministeri, reti della società civile (AOI e Concord Italia), enti loca-

li, università (CRUI) e scuola (Ministero dell'Istruzione), con l'obiettivo di fornire una cornice concettuale e linee operative per l'inserimento dell'ECG nelle politiche nazionali. Tuttavia, la sua efficacia è rimasta limitata, poiché l'approvazione è coincisa con la crisi di governo, ritardando l'attuazione di un piano concreto.

Il Ministero dell'Istruzione (e del Merito) è l'istituzione di riferimento per i temi dell'ECG nella scuola, che costituisce il fulcro della nostra analisi. Benché nelle attuali indicazioni nazionali per la scuola primaria e secondaria (prima della riforma attualmente in corso) non ci sia un esplicito riferimento alla ECG, nelle premesse si dichiara che il compito della scuola è quello di formare "l'essere umano planetario" che attraverso l'incontro con l'alterità culturale apprende l'esercizio della cittadinanza e si forma come "essere umano integrale".

Nella scuola italiana i temi dell'intercultura, pace, ambiente, diritti umani sono sempre stati presenti nei programmi scolastici prima e nelle indicazioni nazionali poi, specialmente da quelle del 2012. La peculiarità della ECG, tuttavia, è quella di essere quello sfondo integratore in grado di tenere insieme costitutivamente i vari temi, e di pensarli in modo integrato. Questa non va vista come la semplice somma di tutte queste educazioni, ma ne è l'organica integrazione. Vi sono alcune vie d'accesso attraverso cui l'ECG ha trovato un varco negli anni per entrare nella didattica scolastica e in parte nella formazione degli insegnanti (Damiani, 2020): come piano straordinario attraverso i finanziamenti PON, ma soprattutto come tema all'interno dell'educazione civica reintrodotta a scuola con la legge 92/2019, che è l'oggetto della ricerca che presentiamo in questo fascicolo.

All'interno del Piano Operativo Nazionale (PON), 2014–2020, è stata attivata una linea intitolata "Competenze di cittadinanza globale" (27/3/2017), e che ha finanziato oltre 3000 interventi nelle scuole per 120 milioni di euro in diverse aree tematiche:

- educazione alimentare, cibo e territorio;
- benessere, corretti stili di vita, educazione motoria e sport;
- educazione ambientale;
- cittadinanza economica;
- civismo, rispetto delle diversità e cittadinanza attiva.

Di fatto questa linea ha finanziato innumerevoli progetti molto diversi fra loro e riferiti più alle varie componenti dell'ECG e oltre, che al suo approccio integrato. Il richiamo alle competenze di cittadinanza globale appariva già nel bando ministeriale piuttosto confuso e indeterminato, includendo a un tempo azioni per la promozione del benessere, rispetto dell'ambiente e educazione alimentare.

Più di recente la legge, n. 92/2019, che reintroduce l'educazione civica in tutte le scuole, pur non menzionando mai direttamente l'ECG, ha aperto un canale per l'integrazione dei temi legati all'educazione alla sostenibilità a scuola, pur con non poche criticità e ambiguità che saranno approfonditamente esplorate negli articoli seguenti.

3. *Educazione alla cittadinanza globale ed educazione civica*

Sono molteplici le direzioni didattiche che consentono di collocare l'ECG all'interno dei curricoli scolastici (Tarozzi, 2025) e il documento strategico dell'UNESCO *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento* (UNESCO, 2015) ne identifica quattro principali, che riassumiamo di seguito:

1. *As a school-wide issue*. L'ECG è adottata come tema che coinvolge tutta la scuola o come un approccio scolastico integrale.

Questo approccio prevede che l'ECG diventi un elemento centrale della cultura, delle politiche e delle pratiche dell'intera scuola. Non si limita all'insegnamento nelle classi, ma permea tutte le attività scolastiche, dalla gestione amministrativa alle relazioni tra insegnanti, studenti e comunità (ad esempio attraverso lo strumento del PTOF).

2. *As a cross-curricular issue.* L'ECG è trattata come un tema trasversale all'interno di diverse discipline del curricolo, in grado di collegare concetti e temi attraverso più aree di apprendimento. Ad esempio, si possono affrontare temi di cittadinanza globale nelle lezioni di geografia (analizzando il cambiamento climatico), in storia (esplorando i diritti umani) o in letteratura (leggendo opere da culture diverse).

3. *As an integrated component within different subjects*. Qui, l'ECG viene incorporata come parte di specifiche materie scolastiche. Questo tipo di intervento si concentra sull'arricchire le singole materie con contenuti che riflettano i principi della cittadinanza globale. Ad esempio, si possono esplorare questioni legate alla sostenibilità in una lezione di scienze, ma soprattutto questo è l'indirizzo didattico che meglio riflette l'inclusione dell'ECG nell'ambito della materia "educazione civica".

4. *As a separate, stand-alone subject within the curriculum*. L'ECG è vista come una materia a sé stante e autonoma con un proprio spazio nel curricolo scolastico, obiettivi di apprendimento specifici e una programmazione dedicata. Attualmente l'ordinamento italiano, come quello della maggior parte dei paesi del mondo, non prevede uno spazio dedicato a questa materia, ma consente tuttavia il suo inserimento in forma di attività o di laboratori extracurricolari di ECG.

La ricerca che qui presentiamo si inserisce nella terza modalità – l'ECG come una componente integrata all'interno di altre materie – analizzandone l'inserimento all'interno dell'educazione civica. Abbiamo scelto di esplorare questa modalità per la nostra ricerca, non perché questa costituisca l'unica né la più efficace strategia per introdurre efficacemente questo approccio nella scuola, ma in quanto il tema è oggi particolarmente significativo e caldo per il dibattito pedagogico italiano (D'Addelfio, Gallelli, Gaudio, & Tarozzi, 2021).

L'introduzione dell'Educazione civica, sancita dalla Legge 92/2019, potrebbe costituire un'occasione significativa per promuovere l'ECG e l'educazione allo sviluppo sostenibile come tematiche trasversali nella scuola, benché si avesse fin da subito l'impressione che la complessità del suo iter applicativo avesse generato incertezza tra i docenti, chiamati a tradurre indicazioni di carattere generale in pratiche pedagogiche quotidiane.

Alla luce di ciò, risulta particolarmente opportuno esaminare come gli insegnanti abbiano gestito l'introduzione delle 33 ore obbligatorie dedicate alla nuova disciplina e in che modo i temi legati all'ECG, in particolare quelli previsti dall'Asse 2 dedicato allo sviluppo sostenibile, siano stati interpretati e declinati nella pratica didattica.

4. *La domanda di ricerca*

La ricerca che qui presentiamo intendeva analizzare le modalità attraverso cui i principi e gli approcci dell'ECG vengono integrati nella scuola secondaria di secondo grado, prendendo come punto di osservazione l'insegnamento dell'Educazione civica, disciplina obbligatoria introdotta di recente in tutti gli istituti italiani.

In particolare, per comprendere le pratiche scolastiche, è necessario chiarire come la nozione di ECG venga concettualizzata e definita dal quadro normativo, nonché come essa sia percepita e interpretata da docenti e studenti. Quindi, la domanda di ricerca complessiva, che ha guidato il nostro studio è stata formulata in questo modo:

In che modo i temi e gli approcci legati all'ECG sono integrati nel curricolo delle scuole secondarie di secondo grado attraverso l'insegnamento dell'Educazione Civica?

L'obiettivo non è stato però soltanto descrittivo, né puramente analitico, ma il progetto mirava anche a fornire un orizzonte interpretativo e operativo per l'implementazione dell'ECG. A partire dall'analisi delle politiche, delle pratiche didattiche e delle percezioni di insegnanti e studenti, il progetto ha inteso delineare un quadro pedagogico e strumenti operativi per favorire l'introduzione dell'ECG in modo coerente e sistematico.

Tale domanda è stata esplorata lungo tre direttrici principali, delle quali una di carattere prevalentemente teorico e due empiriche.

La prima mirava a indagare la dimensione concettuale e il quadro politico per l'attuazione dell'ECG nelle scuole, esaminando nello specifico:

- le concettualizzazioni e le definizioni accademiche di ECG;
- le politiche globali, regionali e nazionali che inquadrano l'attuazione dell'ECG nelle scuole italiane attraverso la Legge 92/2019.

La seconda si focalizzava sul ruolo cruciale degli insegnanti nell'inserimento dell'ECG nei curricoli scolastici lungo le seguenti domande di ricerca specifiche:

- Quali sono le credenze e le rappresentazioni dei docenti delle scuole secondarie di secondo grado sull'Educazione Civica e sul suo rapporto con i temi e gli obiettivi dell'ECG?
- Quali sono le pratiche diffuse nelle scuole secondarie di secondo grado in riferimento ai temi e agli obiettivi della ECG?
- In che misura i docenti delle scuole secondarie di secondo grado si sentono preparati a implementare l'ECG attraverso l'Educazione Civica?
- Infine, la terza direzione di ricerca si focalizzava sugli studenti di scuola secondaria di secondo grado, indagando:
- se e come gli studenti hanno vissuto e appreso i temi dell'ECG attraverso l'educazione civica;
- come i temi e gli approcci dell'ECG hanno influenzato l'impegno civico degli studenti.

Le tre direzioni di ricerca sono state fra loro strutturalmente incrociate attraverso l'adozione di un disegno di ricerca misto di tipo *convergent mixed method* (Creswell, 2015), che prevedeva la raccolta e l'analisi parallela di dati qualitativi e quantitativi, con successiva integrazione dei risultati. Tale impianto prendeva senso nel quadro di una postura epistemologica condivisa da tutto il gruppo di ricerca definibile come prospettiva sistemico-costruttivista non radicale, arricchita da un approccio critico e post-coloniale, che rispecchiava il posizionamento dell'intero gruppo di ricerca rispetto ai temi dell'ECG.

La struttura del progetto prevedeva complessivamente otto Work Packages (WP) che hanno prodotto specifici deliverables consultabili sul sito del progetto (https://unescochairgced.it/global-civic-education/).

L'Università di Bologna, che ha coordinato il progetto, è stata responsabile della prima area di ricerca, dedicata alla concettualizzazione dell'ECG e all'analisi delle politiche internazionali e nazionali. L'Università di Foggia

è stata responsabile della seconda area, focalizzata sugli insegnanti, e l'Università degli Studi Roma Tre ha coordinato la terza area di ricerca sugli studenti. Lo schema seguente mostra la strutturazione nelle tre direzioni di ricerca, lo sviluppo di WP e il coordinamento delle tre unità di ricerca. Ma mostra soprattutto gli intrecci fra i tre ambiti di ricerca. Infatti, le ricerche sugli insegnanti e sugli studenti, pur coordinate da una specifica Unità di Ricerca, sono state replicate negli altri due contesti territoriali, consentendo così di disporre di dati idonei a costruire comparazioni teoriche e empiriche cross-regionali.

In tal modo, l'analisi non si è limitata a fotografare singole realtà locali, ma ha tracciato un'immagine complessiva, capace di cogliere convergenze e divergenze tra contesti territoriali.

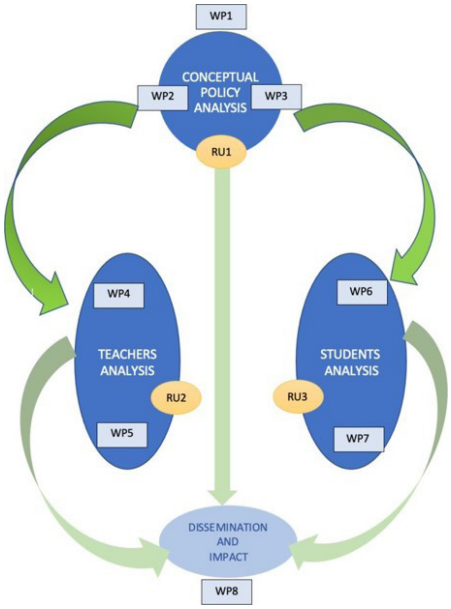


Fig. 1 – *GloCivEd Aree e unità di ricerca*

La struttura del progetto si riflette nell'organizzazione dei contributi raccolti in questo fascicolo, che intende offrire una panoramica articolata e coerente delle diverse dimensioni teoriche, politiche e operative dell'ECG. Il volume si apre con un'analisi concettuale e terminologica dell'ECG nella letteratura accademica internazionale, proposta dall'Unità di Ricerca di Bologna (Vittori, Quinto), che affronta in chiave multilingue la complessità semantica e interpretativa del concetto, restituendone la ricchezza e le ambiguità attraverso un confronto sistematico tra le principali lingue e tradizioni pedagogiche. Segue un approfondimento, sempre a cura del

gruppo di Bologna (Milana, Quinto), dedicato al quadro politico per l'attuazione dell'ECG nelle scuole secondarie di secondo grado: uno sguardo che intreccia la dimensione normativa internazionale con le pratiche e le politiche educative nazionali, evidenziando la profonda scissione fra indirizzi internazionali e politiche nazionali. Il percorso prosegue con i contributi dell'Unità di Ricerca di Foggia: il primo (Loiodice, Annacontini, Palmieri, Giuliano, Paolicelli) relativo al Work Package dedicato alle credenze e alle rappresentazioni dei docenti sull'ECG, e il secondo (Dato, Ladogana, Giuliano, Palmieri, Paolicelli) riferito alle pratiche didattiche sulla ECG. A questi si affiancano i contributi dell'Unità di Ricerca di Roma3, con l'analisi del Work Package 6 (Bulgarelli, Casalbore, Catarci, Riccardi), che esplora i vissuti degli studenti di scuola secondaria rispetto ai temi dell'ECG nei curricoli scolastici, e del Work Package 7 (Bianchi, Gabrielli, Stillo), dedicato ai processi di attivazione civica in relazione alle tematiche di ECG. In una prospettiva di confronto cross-regionale, il fascicolo include inoltre due contributi trasversali: il primo, con i contributi di tutte e tre le UdR, offre un'analisi comparata delle rappresentazioni e delle pratiche degli insegnanti rispetto all'ECG (Bianchi, Casalbore, Giuliano, Palmieri, Tarozzi); il secondo, ugualmente collaborativo fra le tre UdR, si concentra invece sulle percezioni e i vissuti degli studenti coinvolti nei percorsi di sperimentazione (Bulgarelli, Palmieri, Paolicelli, Quinto, Stillo). A chiudere il volume, il contributo conclusivo firmato da Catarci, Loiodice, Quinto, Tarozzi, che intreccia i fili teorici e empirici degli articoli precedenti, restituendo una visione d'insieme del progetto e offrendo alcune piste interpretative e prospettiche per lo sviluppo futuro dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.

Bibliografia

Creswell, J. (2015). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Pearson Education.

D'Addelfio, G., Gellelli, R., Gaudio, A., & Tarozzi, M. (2021). Editoriale. *Pedagogia oggi*, *19*(2), 9-12.

Damiani, V. (2020). Educating Pre-Service Teachers on Global Citizenship: Research Perspectives from a Preliminary Study in the Italian Context. *Journal of Social Science Education*, *19*(4), 23-44.

Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Il Mulino.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning objectives. UNESCO*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

LA CONCETTUALIZZAZIONE DELL'ECG NELLA LETTERATURA ACCADEMICA. UN'ANALISI TERMINOLOGICA MULTILINGUE

THE CONCEPTUALISATION OF THE ECG IN ACADEMIC LITERATURE. A MULTILINGUAL TERMINO-LOGICAL ANALYSIS[1]

di Luca Vittori (Università di Bologna)
Annalisa Quinto (Università di Bologna)[2]
DOI: 10.30557/MT00361

Abstract

L'articolo presenta i risultati di una ricerca condotta nell'ambito del progetto PRIN *Global Civic Education (GloCivEd)*, finalizzata a chiarire il quadro concettuale e terminologico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). Attraverso un'analisi documentale del *Multilingual Global Education Digest* (Digest) e del *Global Education and Learning Database* (GEL), la ricerca ha esplorato le diverse declinazioni del concetto di ECG in quattro aree linguistiche: inglese, spagnola, portoghese e italiana. I risultati mostrano una forte prevalenza della produzione anglofona e rivelano differenze rilevanti: nei contesti latino-americani e brasiliani l'ECG si radica nelle pedagogie critiche e decoloniali, mentre in Europa prevale una prospettiva istituzionale e normativa, ancorata ai quadri dell'Agenda 2030.

Parole chiave: educazione alla cittadinanza globale; analisi terminologica multilingue; concettualizzazione teorica ECG

This article presents the findings of research conducted within the PRIN project Global Civic Education (GloCivEd), which aims to clarify the conceptual and terminological framework of Global Citizenship Education (GCE). Through a document analysis of the Multilingual Global Education Digest (Digest) and the Global Education and Learning Database (GEL), the study explored the different interpretations of the

[1] Progetto PRIN2022 – TAROZZI - finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa eResilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practicethrough civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZXAF - CUP J53D23011270006

[2] Il presente articolo riporta i risultati di un lavoro di ricerca collaborativo. Per quanto attiene questo articolo le sezioni 2, 4, 4.1, 4.2, 4.2.1, 4.2.2, 4.3. 4.3.1, 4.3.2 e 4.4 sono da attribuirsi a Luca Vittori, le altre sezioni 1, 3 e 5 sono da attribuirsi ad Annalisa Quinto.

GCE concept across four linguistic areas: English, Spanish, Portuguese, and Italian. The results show a strong predominance of English-language production and reveal relevant differences: while in Latin American and Brazilian research is rooted in critical and decolonial pedagogies, in Europe GCE assumes a more institutional and normative orientation, anchored in the frameworks of the 2030 Agenda.

Keywords: global citizenship education (GCE); multilingual terminological analysis; gce theoretical conceptualisation

1. *Introduzione*

Questo articolo presenta i risultati di una ricerca condotta nell'ambito del progetto PRIN *GloCivEd*, volta a contribuire alla chiarificazione concettuale e terminologica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). L'indagine si colloca nella prima fase del progetto, dedicata alla ricostruzione teorica e semantica del concetto di ECG, con l'obiettivo di fornire solide basi teoriche per le successive fasi empiriche di indagine nelle scuole secondarie.

In particolare, la ricerca ha inteso esplorare le diverse declinazioni e cornici di significato che la nozione di ECG assume nei principali contesti linguistici e culturali, attraverso un'analisi terminologica multilingue di materiali accademici e report di ricerca rilevanti nel campo dell'educazione globale. Tale lavoro risponde all'urgenza di costruire un linguaggio comune e condiviso in un campo caratterizzato da un'elevata variabilità semantica e da una crescente confusione concettuale, spesso fonte di incertezza per insegnanti, educatori e decisori politici.

Infatti, la mancanza di una definizione univoca e la sovrapposizione con concetti affini, come l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, rappresentano ancora oggi un ostacolo alla piena implementazione dell'ECG nei curricula scolastici. In questo senso, il chiarimento teorico e terminologico costituisce una precondizione essenziale per tradurre i principi dell'educazione globale in pratiche educative e politiche coerenti e contestualmente rilevanti.

La ricerca si è concentrata su due strumenti chiave: il *Multilingual Global Education Digest* (ANGEL Network[3]) e il *Global Education and Learning* (GEL) *Database*, sviluppato presso la Cattedra UNESCO in ECG dell'Uni-

[3] L'Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL) è una rete internazionale che mira a costruire una comunità globale di ricercatrici e studiose impegnate nel campo dell'Educazione Globale. La rete opera in collaborazione con la Global Education Network of Europe (GENE) e con il Development Education Research Centre (DERC) del UCL Institute of Education.

versità di Bologna. L'analisi comparata delle edizioni multilingue del Digest e dei dati bibliografici del GEL ha permesso di individuare le principali tendenze terminologiche e le differenti concettualizzazioni della ECG a seconda delle lingue e dei contesti geografici, con un focus specifico sulla letteratura in lingua italiana. Dopo una breve ricostruzione storica dell'evoluzione del concetto di ECG, viene presentato il disegno metodologico della ricerca. Seguono i risultati dell'analisi terminologica multilingue, con un focus sulle quattro aree linguistiche considerate (inglese, spagnola, portoghese e italiana). Infine, la letteratura in lingua italiana viene esaminata più in profondità attraverso la "Bussola degli Idealtipi di ECG" (Tarozzi, 2024), al fine di interpretare i diversi orientamenti teorici ed etico-politici emergenti.

2. *Evoluzione storica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale*

L'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è oggi un concetto cardine nel dibattito pedagogico internazionale, ma la sua configurazione attuale è il risultato di un lungo processo di stratificazione teorica e politica che attraversa oltre settant'anni di storia dell'educazione. Le sue radici affondano nelle prime formulazioni di educazione alla comprensione internazionale, elaborate nel secondo dopoguerra e si sviluppano progressivamente attraverso le stagioni della *global education*, dell'educazione allo sviluppo, del *global learning* e, più recentemente, delle politiche dell'Agenda 2030. Tracciare questa genealogia significa comprendere le trasformazioni di fondo che hanno investito il modo in cui la pedagogia ha pensato il rapporto tra individuo, comunità e mondo e come si è evoluta la funzione dell'educazione in una società globale interconnessa ma profondamente diseguale.

Durante il periodo tra le due guerre mondiali, la volontà di promuovere un senso di cittadinanza dal respiro internazionale fu alimentata dalle crescenti preoccupazioni per l'ascesa dei totalitarismi e per le minacce rivolte alla democrazia. L'idea di una cittadinanza "oltre lo Stato" si impose come risposta culturale e politica a un mondo segnato da tensioni e conflitti, ponendo le basi per un'educazione orientata alla cooperazione e alla solidarietà tra i popoli.

Con la nascita delle Nazioni Unite e dell'UNESCO, tale aspirazione trovò un riconoscimento istituzionale più chiaro: l'educazione venne definita come strumento fondamentale per la pace, la tutela dei diritti umani e la costruzione di una comprensione reciproca.

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 rappresenta un punto di partenza essenziale per la nascita di una prospettiva globale in educazione. L'articolo 26 stabiliva che l'istruzione dovesse essere orientata al "pieno sviluppo della personalità umana" e al "rafforzamento del rispetto

dei diritti umani e delle libertà fondamentali", promuovendo la "comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le Nazioni e i gruppi razziali o religiosi" (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948).

Tale visione, fortemente segnata dalle ferite dei conflitti da poco terminati, introduceva l'idea che l'educazione non potesse più limitarsi alla formazione civica nazionale, ma dovesse farsi strumento di coesione e solidarietà universale. Questa prospettiva trova una prima traduzione normativa nella Raccomandazione UNESCO del 1974 sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali (UNESCO, 1974), poi rivista nel 2023.

È in questo contesto che si colloca l'esperienza dei World Studies che, sviluppatasi nel Regno Unito a partire dagli anni Settanta, proposero una revisione profonda dei curricoli scolastici, assumendo il "mondo" come oggetto stesso di studio.

Un tratto distintivo di questo movimento fu il legame stretto con le organizzazioni non governative. Tale collaborazione consentì di tradurre le riflessioni teoriche in progetti educativi concreti e di introdurre nei percorsi scolastici contenuti legati alle sfide globali emergenti. Tuttavia, il forte riferimento all'educazione allo sviluppo promossa dalle agenzie di cooperazione internazionale comportò il rischio di riprodurre una narrativa eurocentrica e gerarchica, basata sulla contrapposizione tra Paesi "sviluppati" e "in via di sviluppo" (Mesa Pineido, 2011).

Tra gli anni Settanta e Ottanta, diverse voci critiche misero in discussione le finalità e le modalità di questa impostazione, sottolineando la necessità di superare tale approccio per promuovere consapevolezza critica delle cause strutturali delle disuguaglianze. La riflessione di Paulo Freire (1971) rappresentò in questo senso un passaggio decisivo. È su queste basi che si affermò la prospettiva della *Global Education*.

Il concetto di *Global Education*, elaborato da autori come Pike & Selby (1994), segnò un passaggio dagli approcci tematici a un quadro integrato che univa le diverse tradizioni educative (pace, ambiente, diritti umani, intercultura, sviluppo) in una prospettiva olistica e trasformativa. Come evidenziato da Bourn (2014, 2022), mirava a formare cittadini globali consapevoli delle interdipendenze planetarie, critici verso le relazioni di potere e responsabili nelle proprie azioni.

Parallelamente, anche le agenzie internazionali contribuirono a consolidare questo paradigma. L'Agenda 21, adottata alla Conferenza ONU sull'Ambiente e lo Sviluppo di Rio de Janeiro (Nazioni Unite, 1992), segnò una svolta nell'integrazione tra educazione e sostenibilità, mentre in Europa la Carta dell'Educazione Globale del 1997, la successiva creazione del Global Education Network Europe (GENE) nel 2001 e la Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione Globale del 2002, offrirono un quadro

comune per la cooperazione tra istituzioni e società civile. Così, a partire dal primo decennio del XXI secolo, la riflessione sull'educazione globale ha progressivamente assunto la forma di un discorso politico e pedagogico che si è andato configurando come un nuovo orizzonte epistemico, volto a sviluppare non soltanto conoscenze sul mondo, ma consapevolezza della propria posizione all'interno di esso.

Da tale traiettoria teorica sono emersi diversi approcci e terminologie – *global education, development education, global learning* – che hanno anticipato l'attuale configurazione di ECG. Quest'ultima rappresenta oggi la sintesi più avanzata di tale evoluzione, poiché integra la dimensione etico-politica della cittadinanza con la tensione cosmopolita del pensiero globale, configurandosi come uno spazio di negoziazione tra universale e locale, tra appartenenze multiple e responsabilità condivise.

Il termine *Global Citizenship Education (GCED) emerse come sintesi delle diverse componenti della Global Education e come espressione di una nuova sensibilità etica e politica orientata a promuovere identità plurali, appartenenze multiple e senso di responsabilità globale, collegando le pratiche educative locali alle questioni planetarie di giustizia, equità e diritti umani.*

Tale visione venne recepita sul piano europeo con la Dichiarazione di Maastricht (Consiglio d'Europa, 2002), che riconobbe la ECG come «un'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alle realtà del mondo e le sollecita ad agire per una maggiore giustizia, equità e tutela dei diritti umani».

Tuttavia, come già illustrato nell'introduzione di questo volume, la *Global Education First Initiative* (Nazioni Unite, 2012) e l'inclusione dell'ECG nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (target 4.7) hanno sancito il riconoscimento formale di questa prospettiva nelle politiche internazionali, orientando l'azione di UNESCO, ONU e OCSE verso un'educazione capace di coniugare sviluppo umano, giustizia sociale e sostenibilità planetaria.

Eppure, per molto tempo si è assistito a una sovrapposizione terminologica tra *Global Education* ed ECG, dovuta sia a differenze linguistiche e culturali, sia a ragioni di natura politica.

Per fare chiarezza, l'UNESCO ha pubblicato nel 2015 il rapporto *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) e, più recentemente, la Raccomandazione UNESCO del 2023 che aggiorna la storica Raccomandazione del 1974, ribadendo la centralità dell'ECG per un'educazione integrata capace di unire temi quali pace, diritti umani e sostenibilità.

Parallelamente alla crescente rilevanza politica, l'ECG si è imposta come un campo di ricerca autonomo, sostenuto da una comunità scientifica internazionale e da una letteratura in costante espansione. Negli ultimi due

decenni si è registrato un incremento significativo di studi e pubblicazioni dedicati al tema (Bourn, 2020; Gaudelli, 2016; Oxley & Morris, 2013; Sant, Davies, Pashby & Shultz, 2018; Shultz, 2007; Tarozzi, 2024; Tarozzi & Torres, 2016), segno di un interesse crescente verso una prospettiva educativa capace di coniugare cittadinanza, globalizzazione e giustizia sociale.

Tuttavia, diversi studiosi hanno evidenziato la natura sfuggente e ambigua dell'ECG, un concetto che, pur generando ampio consenso, si presta a interpretazioni divergenti sul piano teorico e politico.

Ed è anche per questa natura polisemica che, negli ultimi anni, si è consolidata una comunità scientifica internazionale che condivide riferimenti teorici e lessicali comuni, contribuendo a costruire un corpus di ricerca ormai riconosciuto. Reti come ANGEL (Academic Network on Global Education & Learning), oggi composta da oltre mille membri, insieme a GENE e al coinvolgimento di agenzie di cooperazione e istituzioni sovranazionali, rappresentano manifestazioni concrete di questo consolidamento.

Pur nella diversità di posizioni, l'idea condivisa è che l'educazione debba preparare le persone a vivere e agire responsabilmente in una società planetaria complessa, interdipendente e attraversata da disuguaglianze strutturali.

Per la sua capacità di includere prospettive differenti e coinvolgere comunità scientifiche e politiche eterogenee, l'ECG viene spesso definita un termine ombrello capace di comprendere approcci concettuali, politici e pedagogici diversi (Gaudelli, 2016), ciascuno dei quali porta con sé obiettivi didattici e posizionamenti ideologici specifici (Tarozzi, 2025; Pashby, da Costa, Stein & Andreotti, 2020; Veugelers, 2011; Oxley & Morris, 2013).

E così, la produzione scientifica si è concentrata sulla formulazione di tassonomie e tipologie interpretative nel tentativo di mettere ordine alla molteplicità di significati e pratiche riconducibili all'ECG.

Uno dei primi contributi in tal senso è quello di Andreotti (2006), che distingue tra un approccio *soft* e uno *critical*. Il primo tende a riprodurre pratiche educative paternalistiche ed etnocentriche, incentrate su valori di solidarietà e aiuto, ma prive di una reale analisi delle disuguaglianze globali; il secondo, al contrario, collega la cittadinanza globale alla giustizia sociale e alla trasformazione delle relazioni di potere. Su una linea simile, Shultz (2007) individua tre approcci principali: uno neoliberale, orientato al mercato globale e alla formazione del capitale umano; uno radicale, che evidenzia le strutture oppressive del sistema mondiale; e uno trasformativo, che mira alla rinegoziazione delle relazioni globali a sostegno di un'agenda di giustizia sociale.

A queste prime letture si sono aggiunti negli anni successivi contributi che hanno proposto classificazioni più articolate. Gaudelli (2009) elabora una cornice multidimensionale che comprende modelli neoliberali, nazionali, marxisti, cosmopoliti e di giustizia globale, mentre Veugelers (2011) distingue tra una forma aperta centrata sul dialogo interculturale, una mora-

le basata su valori universali e una politico-sociale orientata all'azione civica e alla responsabilità. Inoltre, Oxley & Morris (2013) propongono un'analisi sistematica della letteratura che distingue due grandi sfere: quella cosmopolita, che include dimensioni culturali, economiche e morali, e quella di *advocacy*, che integra le dimensioni sociale, critica, ambientale e spirituale.

Tali classificazioni condividono due presupposti fondamentali: in primo luogo, l'ECG non è politicamente neutra (Tarozzi, 2025); in secondo luogo, ogni tentativo di classificazione prevede una dimensione critica nei confronti dell'orientamento neoliberale dominante.

Eppure, solo una parte minoritaria delle proposte si fonda esplicitamente su una struttura di pensiero critico e questo aspetto rappresenta una delle principali critiche rivolte all'ECG, in quanto accusata di promuovere un internazionalismo generico che maschera nuove forme di colonialismo epistemico (Abdi, Shultz, & Pillay 2015; Andreotti, 2006, 2014) e riproduce prospettive paternalistiche ed eurocentriche. L'eccessiva enfasi sulla dimensione globale, inoltre, può contribuire a uno sradicamento dai contesti reali, rendendo l'ECG un'utopia astratta e slegata dalle pratiche sociali e politiche quotidiane.

A partire da questa consapevolezza, Pashby, Da Costa, Stein, & Andreoitti (2020) hanno condotto una *meta-review* delle diverse classificazioni con l'obiettivo di individuare non solo le differenze, ma anche le tensioni e le interfacce tra i diversi approcci. La loro analisi individua tre grandi pilastri teorici:

- l'approccio neoliberale, che interpreta la cittadinanza globale come strumento di adattamento alle logiche del mercato e alla performatività economica, enfatizzando competenze e occupabilità;
- l'approccio liberale, radicato in principi di democrazia, uguaglianza e universalismo dei diritti, ma incapace di affrontare le disuguaglianze strutturali che attraversano la globalizzazione;
- l'approccio critico, che assume una prospettiva decoloniale e pone tra gli obiettivi educativi la giustizia sociale, l'analisi dei sistemi di potere e la decostruzione delle narrazioni occidentali dominanti.

In questo dibattito si colloca anche il contributo di Tarozzi & Inguaggiato (2024), che, ritenendo i modelli classificatori dell'ECG utili ma fondati soprattutto su analisi teoriche, propongono un modello basato su un'indagine empirica. Attraverso una *social network analysis* e interviste a figure chiave della scena internazionale, gli autori fanno emergere categorie e parole chiave e ne analizzano le relazioni, giungendo così a identificare quattro idealtipi di ECG:

- cosmopolita, di matrice umanistica e democratica. Include riferimenti ai diritti umani e alle libertà individuali intesi come valori universali;

- critico, che mette in discussione le strutture oppressive e promuove giustizia sociale. Un approccio che critica i sistemi oppressivi globali e promuove la giustizia sociale, l'equità e l'inclusività. Approccio che critica ogni visione eurocentrica o nord-centrica della ECG;
- orientato al mercato, che enfatizza gli aspetti economici della globalizzazione e si concentra sulla promozione della crescita economica globale, del commercio e dell'imprenditorialità;
- trasformativo, approccio fondato sul senso di appartenenza a un'umanità condivisa e una relazione sostenibile con l'ambiente naturale. Adotta una visione olistica che mira a formare agenti di cambiamento sociale.

Ed è proprio a partire dalla consapevolezza della varietà di approcci, concettualizzazioni e posizionamenti che nelle prossime sezioni si propone un'analisi terminologica multilingue con l'obiettivo di contribuire a una maggiore chiarezza concettuale in un campo che, pur nella sua complessità, costituisce oggi una delle frontiere più vivaci e decisive della pedagogia globale contemporanea.

3. *Alcune questioni metodologiche*

La metodologia di ricerca, che si fonda su un disegno qualitativo di tipo esplorativo-descrittivo, è stata quella dell'analisi documentale (Bowen, 2009), intesa come procedura di raccolta, selezione, categorizzazione e interpretazione dei materiali. L'obiettivo è stato quello di mappare, in una prospettiva comparativa e multilingue, le diverse concettualizzazioni dell'ECG presenti nella letteratura accademica. Così facendo, sono stati individuati i termini e le categorie maggiormente ricorrenti nei diversi contesti linguistici e culturali, analizzandone non soltanto le frequenze, ma anche i significati associati e le cornici teoriche e ideologiche che ne guidano l'uso.

L'indagine ha utilizzato tre principali strumenti: due fonti documentali e la Bussola degli idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024).

La prima fonte documentale è il *Multilingual Global Education Digest* (ANGEL, 2020-2024), una rassegna sistematica delle principali pubblicazioni in dieci lingue, che offre una mappatura annuale delle tendenze di ricerca, degli autori più rilevanti e degli sviluppi concettuali nel campo della *Global Education*. Il progetto si basa su un modello collaborativo e decentralizzato: gruppi linguistici composti da esperti ed esperte di *Global Education* ed ECG selezionano e analizzano le fonti nella propria lingua madre, adattando criteri e strategie di ricerca alle specificità dei diversi contesti, pur all'interno di un quadro teorico comune ispirato alla Dichiarazione di Maastricht del 2002. Le ricerche, condotte tramite banche dati internazionali (Scopus, Web of Science, Google Scholar, ProQuest,

ERIC, WorldCat Discovery) e archivi nazionali, includono anche letteratura grigia e materiali non anglofoni spesso esclusi dai circuiti mainstream, restituendo così un panorama plurale e culturalmente diversificato dell'educazione globale (sebbene ancora limitato alle lingue europee).

La seconda fonte di riferimento è il GEL *Database* che raccoglie e sistematizza oltre 4.500 contributi tra articoli scientifici, tesi di dottorato, materiale grigio, rapporti di ricerca e documenti politici pertinenti all'educazione globale e alla cittadinanza, offrendo un quadro ampio e aggiornato della letteratura internazionale.

Insieme, i due strumenti costituiscono una piattaforma per decisori politici e professionisti dell'educazione che mette a disposizione risultati di ricerca originariamente prodotti in lingue spesso marginalizzate nel dibattito internazionale. Essi consentono di far dialogare ricerche accademiche, documenti di policy e pratiche educative, promuovendo quella che Tarozzi (2025) definisce una "comunità epistemica" dell'educazione globale, ovvero un ecosistema di saperi in cui ricercatori, *policy maker* e operatori educativi condividono obiettivi e linguaggi.

A partire da queste due fonti, l'analisi è stata condotta attraverso una procedura qualitativa di tipo terminologico e comparativo. Il corpus di testi è stato esplorato identificando le parole-chiave e le espressioni concettuali più ricorrenti utilizzate in quattro contesti linguistici differenti (inglese, spagnolo, portoghese e italiano). Successivamente è stata utilizzata la Bussola degli Idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024) al fine di interpretare le diverse declinazioni del concetto nelle principali aree linguistiche considerate, consentendo di mettere in dialogo le differenze terminologiche con i corrispondenti orientamenti etico-politici.

La Bussola degli idealtipi di ECG (Fig. 2) è uno strumento ermeneutico che permette di interrogarsi e riflettere sul proprio posizionamento per riconoscere le intersezioni possibili tra i diversi campi che costituiscono la ECG e a rendere consapevoli le scelte implicite che guidano le pratiche. Per questo non propone solo una distinzione semantica delle tipologie di ECG, ma rappresenta i quattro idealtipi come se fossero punti cardinali utili all'orientamento. Per facilitare il processo di orientamento e posizionamento, a ogni idealtipo sono associate una serie di parole-chiave precise, distinte e inequivocabili che, lette in ordine orario o antiorario, permettono di spostare l'ago della bussola verso uno o l'altro punto cardinale (Fig. 2). Le parole chiave, inoltre, sono riportate in vari colori che corrispondono a tre ambiti di apprendimento della ECG, ispirati all'elaborazione UNESCO del 2015: tecnico-cognitivo (azzurro); socio-emozionale (verde); etico-comportamentale (rosso). Dunque, la possibilità di posizionarsi all'interno dei quattro idealtipi permette di delineare i contorni dei concetti che intorno all'ECG ruotano in maniera chiara e univoca.

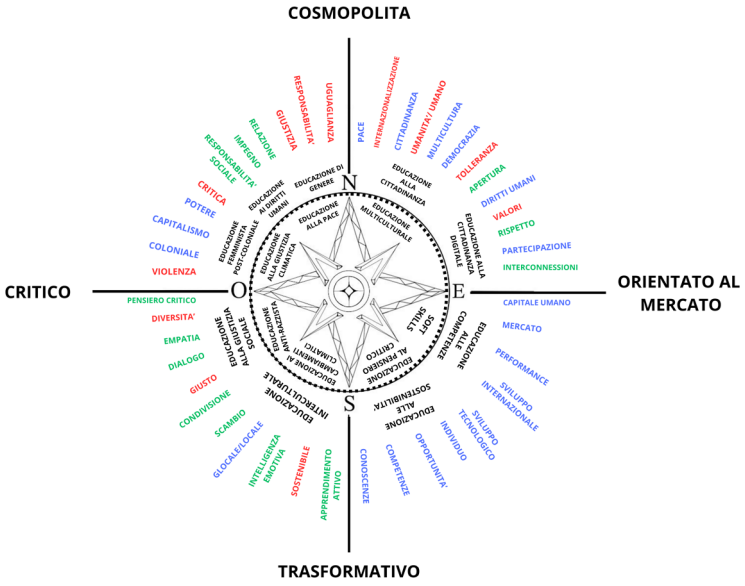


Fig. 2 – *Bussola degli idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024)*

4. *Risultati*

L'analisi ha preso in esame le tre lingue attualmente più rappresentate nel campo della GE e ECG: inglese, spagnolo e portoghese. Tale rappresentatività deriva dalla disponibilità di materiali raccolti nel GEL Database. La Tab. che segue riporta la distribuzione complessiva delle pubblicazioni dal 2015 al 2023 suddivise per lingua e per anno. Nel periodo considerato, sono stati individuati oltre 4.600 contributi con una crescita significativa a partire dal 2018.

Nel complesso, la lingua inglese conferma la propria predominanza nella produzione scientifica con oltre 2.300 contributi, pari a circa il 50% del totale. Seguono lo spagnolo (886 pubblicazioni, circa il 19%) e il portoghese (489, pari a poco più del 10%). Le restanti lingue rappresentano quote inferiori, ma mostrano andamenti interessanti nel tempo: l'italiano, ad esempio, pur partendo da valori minimi (5 pubblicazioni nel 2015), registra un incremento costante fino a raggiungere 49 contributi nel 2022, per un totale di 168 nell'intero periodo.

Per ogni lingua analizzata si propone la lettura dei termini e dei campi individuati attraverso la Bussola degli idealtipi di ECG al fine di individuare l'orientamento delle diverse tradizioni linguistiche rispetto al concetto di ECG.

Tab. 1 – *Contributi segnalati nel progetto Digest dal 2015 al 2023**

Lingua	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOT
Finlandese	0	0	20	11	20	25	28	38	20	162
Inglese	159	138	149	368	227	269	469	322	212	2313
Italiano	5	8	8	15	12	25	21	49	25	168
Francese	19	7	26	14	13	19	31	30	1	160
Olandese	3	7	6	6	4	5	18	0	0	49
Polacco	23	19	16	9	10	4	14	7	2	104
Portoghese	18	29	17	31	24	42	82	49	197	489
Slovacco	9	13	7	3	6	6	4	8	2	58
Spagnolo	115	119	108	114	99	86	93	91	61	886
Tedesco	19	21	19	21	37	38	49	39	22	265
TOT	370	361	376	592	452	519	809	633	542	4654

**dati parziali – N.D. non disponibile*

Infine, in coerenza con gli obiettivi del progetto PRIN GloCivEd, la ricerca ha concentrato l'attenzione sulla letteratura disponibile in lingua italiana, conducendo un'analisi approfondita dei temi, dei campi di riferimento e della terminologia utilizzata.

Le sezioni che seguono approfondiscono le specificità terminologiche e concettuali nelle tre lingue maggiormente rappresentate.

4.1 *La lingua inglese*

Esaminando la letteratura e le lingue di pubblicazione dei contributi sulla ECG si nota chiaramente che la maggior parte degli studiosi tende a pubblicare in inglese.

Il Graf. che segue (ANGEL, 2024) permette di osservare quali termini chiave e quindi quali aree di studio e ricerca sono stati maggiormente accostati all'ECG.

Graf. 1 – *Distribuzione delle tematiche di riferimento per l'ECG in inglese (ANGEL, 2024, p. 8)*

L'analisi terminologica condotta attraverso le diverse edizioni del Digest mostra che i termini più ricorrenti sono "Global Citizenship" e "Global Citizenship Education", che costituiscono oggi le principali aree di riferimento per il campo.

Infatti, la predominanza di "Global Citizenship" evidenzia la tendenza della letteratura anglofona a consolidare il concetto come categoria ombrello, capace di integrare le diverse tradizioni educative legate alla pace, allo sviluppo e ai diritti umani.

Accanto a queste denominazioni si riscontrano, seppur in misura minore, espressioni più generiche come "Global Learning", "Global Education" e "Global Competence".

L'analisi della terminologia risulta particolarmente interessante se si considerano le parole chiave impiegate dagli esperti che, nel corso degli anni, hanno curato la raccolta dei contributi in lingua inglese.

Fin dalla prima edizione, i termini di riferimento impiegati per la ricerca bibliografica sono stati *Global Education*, *Global Citizenship Education*, *Global Learning* e *Development Education*, utilizzati singolarmente o in combinazione.

Negli anni, a questi sono stati aggiunti termini e sottotemi in relazione ai cambiamenti concettuali e politici che hanno ridefinito la cornice di riferimento dell'ECG.

Così, la Tab. che segue mostra la terminologia utilizzata per la ricerca dei contributi in lingua inglese e permette di comprendere come il quadro di riferimento sia evoluto negli anni.

Tab. 2 – *Evoluzione della terminologia utilizzata dal gruppo inglese per il Digest dal 2020 al 2023*

DIGEST 2020	DIGEST 2021	DIGEST 2022	DIGEST 2023
Education for sustainable development	Global Education and social Justice	Global mindedness education	social justice
Global Citizen		Global social justice education	global citizen
Human right education			global social justice
Intercultural education			education for sustainable development
Education for intercultural understanding			human rights education
			peace education
			intercultural education
			values-based pedagogy/ education
			global mindedness
			SDG 4.7

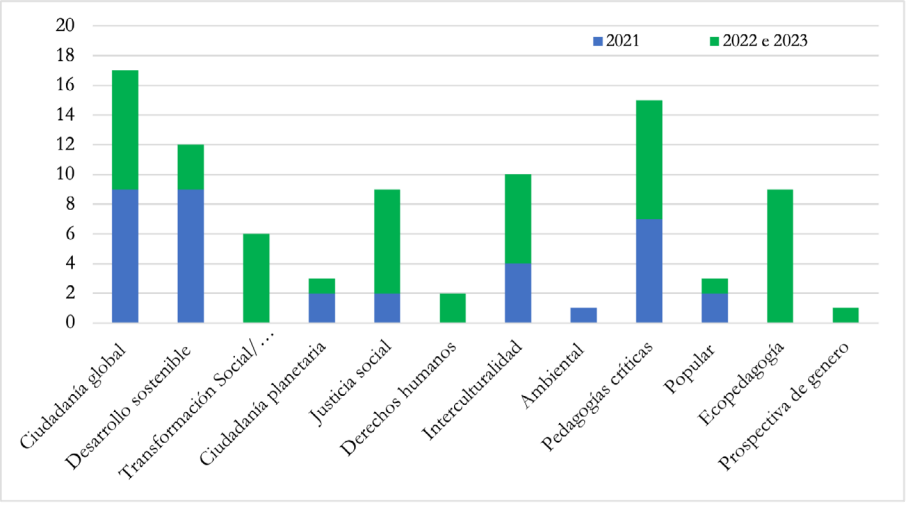
I dati raccolti indicano una progressiva espansione del concetto di ECG. Nelle prime ricerche (fino al 2020), il quadro di riferimento era fortemente influenzato da un approccio interculturale, centrato sull'apertura verso l'altro e sul dialogo tra culture. A partire dal 2021, tuttavia, si osserva uno spostamento di accento verso le dimensioni della giustizia sociale, dell'equità e della sostenibilità. Tale evoluzione sembra riflettere la crescente influenza di alcuni eventi e documenti internazionali che hanno ridefinito gli orizzonti di senso dell'educazione globale. Tra questi i testi *Global Citizenship Education in the Global South* edito da Bosio & Waghid (2023) e *Pedagogy of Hope for Global Social Justice* edito da Bourn &Tarozzi (2023).

4.2 *La lingua spagnola*

Lo spagnolo rappresenta la seconda lingua per numero complessivo di pubblicazioni in materia di ECG. Questa ampia presenza riflette la vitalità di un'area linguistica caratterizzata da tradizioni accademiche eterogenee che si articolano principalmente in due nuclei di produzione: da un lato, la ricerca latino-americana; dall'altro, la ricerca europea.

4.2.1 *Il contesto latino-americano*

Nel corpus latino-americano, i termini più ricorrenti sono *Educación para la Transformación Social* e *Educación para el Desarrollo Sostenible*, che rivelano una chiara connessione tra cittadinanza globale, giustizia sociale e sostenibilità ambientale. Come mostra l'analisi comparativa delle edizioni 2022 e 2023 del Digest – la prima riferita alla letteratura pubblicata nell'anno 2021, mentre la seconda agli anni 2022 e 2023 - la letteratura latino-americana tende a interpretare l'ECG come un processo educativo orientato al cambiamento sociale e alla lotta contro le disuguaglianze.



Graf. 2 – *Ricorrenza della terminologia di riferimento per l'ECG nel contesto dell'America Latina*

Altri termini significativi, quali *Ciudadanía Planetaria*, *Derechos Humanos*, *Interculturalidad* e *Pedagogías Críticas*, rafforzano l'idea di un'educazione globale intesa come spazio di emancipazione e di dialogo interculturale. In questo senso, l'ECG in America Latina si intreccia profondamente con le sfide del continente: il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità e le dispute sulle risorse naturali, fenomeni che colpiscono in modo sproporzionato le comunità più vulnerabili, comprese quelle indigene (Espinal Meza & Posada, 2022).

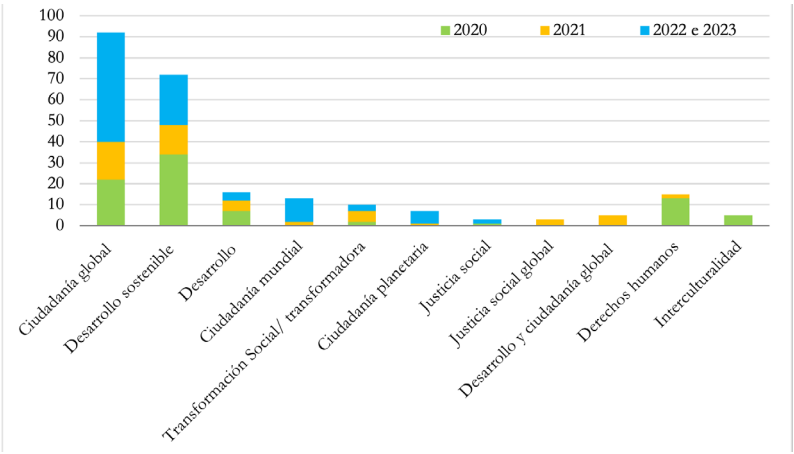
Inoltre, il Graf. 2 mostra la crescente rilevanza di espressioni come *Ecopedagogía* e *Perspectiva de Género*, a conferma di una prospettiva che integra le dimensioni ambientale, sociale e di genere come elementi costitutivi dell'ECG.

4.2.2 *Il contesto della Spagna*

Nel caso della Spagna, la letteratura accademica nel campo dell'ECG affonda le proprie radici nel campo dell'*Educación para el Desarrollo*. Tale tradizione, maturata all'interno delle politiche di cooperazione internazionale, ha progressivamente incorporato i riferimenti alla *Ciudadanía Global* e all'Agenda 2030, segnando un'evoluzione significativa nel lessico e nelle finalità educative. Due documenti recenti risultano particolarmente influenti nel ridefinire il quadro di riferimento nazionale: la *Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social* (2018) e la *Ley Orgánica de Educación* (2020). Entrambi i testi collocano esplicitamente la cittadinanza globale e lo sviluppo sostenibile tra le priorità educative, sottolineando la necessità di promuovere consapevolezza critica, partecipazione civica e corresponsabilità planetaria (Calvo Salvador & Rodríguez Hoyos, 2022).

Il Graf. che segue evidenzia quali siano i termini più ricorrenti quando si parla di ECG in Spagna mettendo a confronto le edizioni DIGEST 2021, 2022 e 2023 che si riferiscono agli anni 2020, 2021 e 2022/2023.

Come mostra il Graf. 3, i termini più ricorrenti comprendono *Educación para el Desarrollo*, *Educación para la Ciudadanía Global* e *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Si osserva, tuttavia, un cambiamento semantico: mentre l'espressione *Educación para el Desarrollo*, seppur ancora ampiamente diffusa, è in calo, *Educación para la Ciudadanía Global* e *Educación para el Desarrollo Sostenible* si sono affermate come categorie prevalenti, in linea con le nuove strategie educative europee e con l'evoluzione del dibattito internazionale. Tale tendenza segnala un passaggio da una prospettiva di aiuto e cooperazione Nord–Sud a una visione più riflessiva e sistemica, fondata sull'interdipendenza e sulla corresponsabilità globale.



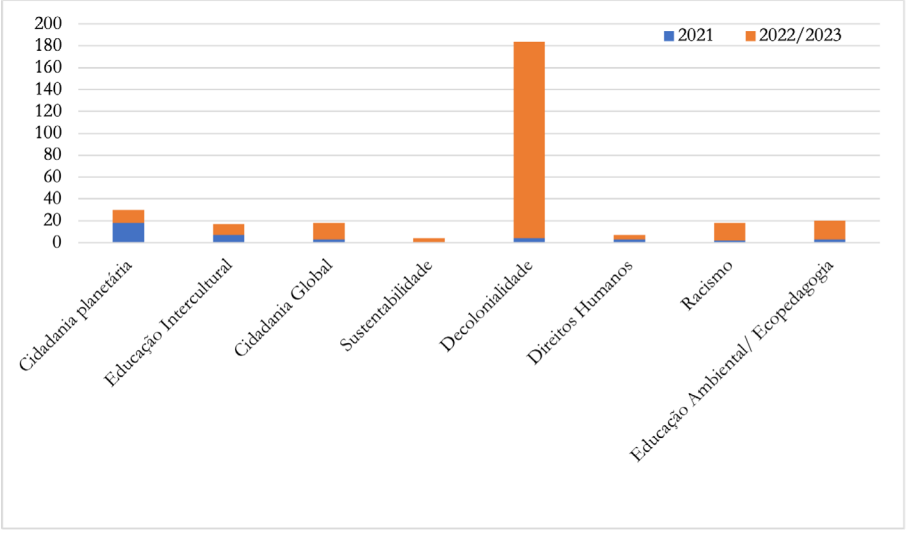
Graf. 3 – *Ricorrenza della terminologia di riferimento per l'ECG nel contesto della Spagna*

4.3 *La lingua portoghese*

La letteratura in portoghese costituisce la terza area linguistica per volume di pubblicazioni nel campo dell'ECG, registrando negli ultimi anni un incremento significativo. All'interno di questa produzione si distinguono due nuclei principali: uno riferito al contesto portoghese e uno al contesto brasiliano. Tale articolazione evidenzia la diversità dei riferimenti teorici e delle priorità educative che caratterizzano i due ambiti, mostrando come il concetto di ECG assuma configurazioni e significati specifici in ciascuno di essi.

4.3.1 *Il contesto del Brasile*

Il quadro concettuale dell'ECG in Brasile risulta ampio e articolato. L'aumento esponenziale delle pubblicazioni in lingua portoghese registrato nel 2023 (vedi Tab. 1) è infatti riconducibile alla vivacità della produzione accademica brasiliana, che sviluppa una visione dell'ECG fortemente decoloniale, ecopedagogica e sociale. Infatti, i termini più ricorrenti sono *Decolonialidade, Educação Ambiental*/*Ecopedagogia*, *Racismo* e *Cidadania Global*. Numerosi sono anche i riferimenti diretti a Paulo Freire, la cui eredità teorica rappresenta un punto di ancoraggio imprescindibile per inquadrare, anche sul piano epistemologico, il concetto di ECG e i termini ed esso connessi nel contesto brasiliano.



Graf. 4 – *Ricorrenza della terminologia di riferimento per l'ECG nel contesto del Brasile*

In questo quadro, pare evidente come il discorso sull'ECG in Brasile non possa essere separato dal quadro storico e politico del Paese. La dittatura militare (1964-1985) ha segnato in profondità il rapporto tra educazione e democrazia, generando nei decenni successivi pedagogie emancipative fondate sulla partecipazione e sulla coscientizzazione critica. A questo si aggiunge la Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo, nota come *Earth Summit* (Nazioni Unite, 1992), che ha rappresentato un punto di svolta per il legame tra educazione, cittadinanza e sostenibilità.

4.3.2 *Il contesto del Portogallo*

Nel contesto portoghese, il quadro istituzionale dell'ECG è delineato da documenti quali la *Strategia Nazionale per l'Educazione allo Sviluppo (ENED)*, le *Linee guida per l'Educazione allo Sviluppo* e la *Strategia Nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza*. Queste politiche hanno determinato una distinzione tra *Educação para o Desenvolvimento* ed *Educação para a Cidadania Global*, pur registrandosi negli ultimi anni un progressivo avvicinamento dei due ambiti, oggi spesso riuniti nel concetto di *Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG)* Coelho, Coelho, Lourenço, Silva, & Reis, 2022).

A differenza degli altri contesti, non è stato possibile individuare termini ricorrenti all'interno dei contributi analizzati e, di conseguenza, non è stato possibile elaborare un grafico riassuntivo.

È stato invece possibile condurre soltanto un'analisi dei termini presenti nelle ricerche bibliografiche, che risultano sostanzialmente invariati nelle diverse edizioni del DIGEST.

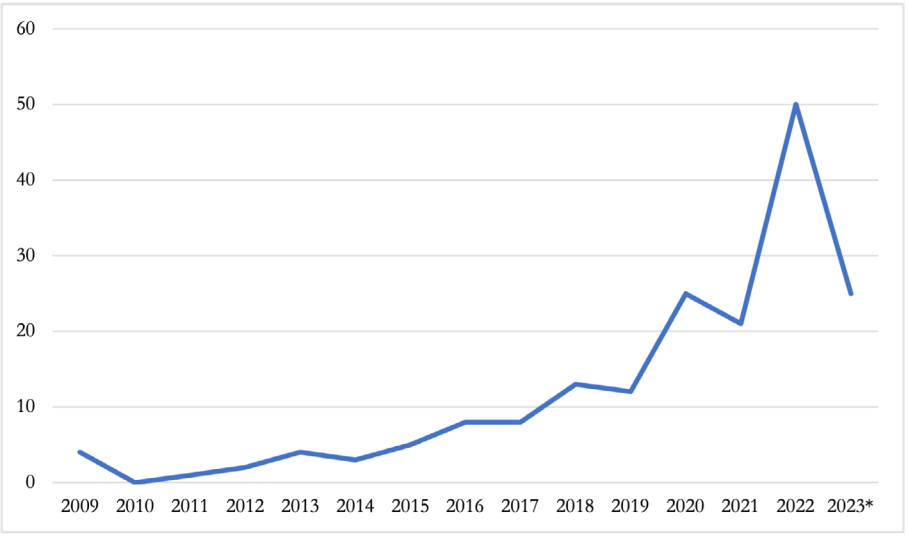
A differenza di altri contesti linguistici, dove la terminologia si è evoluta, in Portogallo la riflessione sull'ECG conserva uno stretto legame con le strategie nazionali e con il quadro europeo della cooperazione allo sviluppo.

Tuttavia, un segnale di un possibile rinnovamento è emerso nell'incontro *Educação, Transformação Social e Cidadania Global: debates, caminhos e sentidos do político* (luglio 2023), che ha riaperto il dibattito sul significato pedagogico e politico della cittadinanza globale nel contesto lusitano.

4.4 *La lingua italiana*

L'italiano costituisce l'ultima area linguistica considerata in questa analisi terminologica.

Negli ultimi anni le pubblicazioni in lingua italiana dedicate all'ECG hanno conosciuto una crescita costante.



Graf. 5 – *Distribuzione delle pubblicazioni in italiano dal 2009-2023* (Fonte Digest 2023, p. 51)*

Pur rimanendo quantitativamente più contenuta rispetto a quelle in inglese, spagnolo e portoghese, la produzione italiana appare un ambito in espansione, con contributi che vanno dalla riflessione teorica alle indagini empiriche.

La terminologia di riferimento impiegata nelle diverse edizioni del Digest ha subito modifiche: alcuni termini quali mondialità e postcoloniale sono stati sostituiti o riformulati, mentre altri tra cui pace, decoloniale e democratica sono stati successivamente introdotti.

Queste variazioni riflettono un processo di costante (ri)concettualizzazione del campo, confermato dal fatto che la maggior parte delle pubblicazioni italiane censite nel GEL Database dal 2015 al 2023 rientra nella categoria "Theoretical and Conceptual" (oltre il 30%: 51 su 168).

Detto ciò, si propone di seguito un livello di analisi ulteriore rispetto agli altri contesti linguistici. Questo riguarda la ricorrenza delle parole nei titoli dei contributi presenti nel GEL Database pubblicati dal 2018 al 2023.

È stato scelto il 2018 come anno dal quale svolgere la ricerca in quanto momento in cui si è segnalato un significativo aumento delle pubblicazioni in lingua italiana.

Si chiarisce che la ricerca è stata effettuata per termini singoli (es. cittadinanza, globale-i, attivo-a, ecc.) escludendo il termine "educazione" e simili.

Questo per due ragioni. Primo, tra i termini utilizzati dal gruppo di lavoro nelle varie edizioni del Digest, il termine "educazione" era sempre presente. Secondo, escludendo il termine "educazione" e simili risulta più chiaro evidenziare i quadri di rifermento. Infine, si chiarisce anche che più termini possono essere presenti nello stesso titolo.

Il Graf. 6 mostra come il termine "cittadinanza" risulta il più ricorrente (77), seguito da "globale" (59), "sostenibile/sostenibilità" (27), "scuola" (21), "pace" (19), sviluppo (17) e civica (11). Inoltre, a eccezione dell'anno 2020, il termine "cittadinanza" è risultato sempre il più frequente ed è per queste ragioni che è parso interessante approfondire a quali termini fosse accostato.

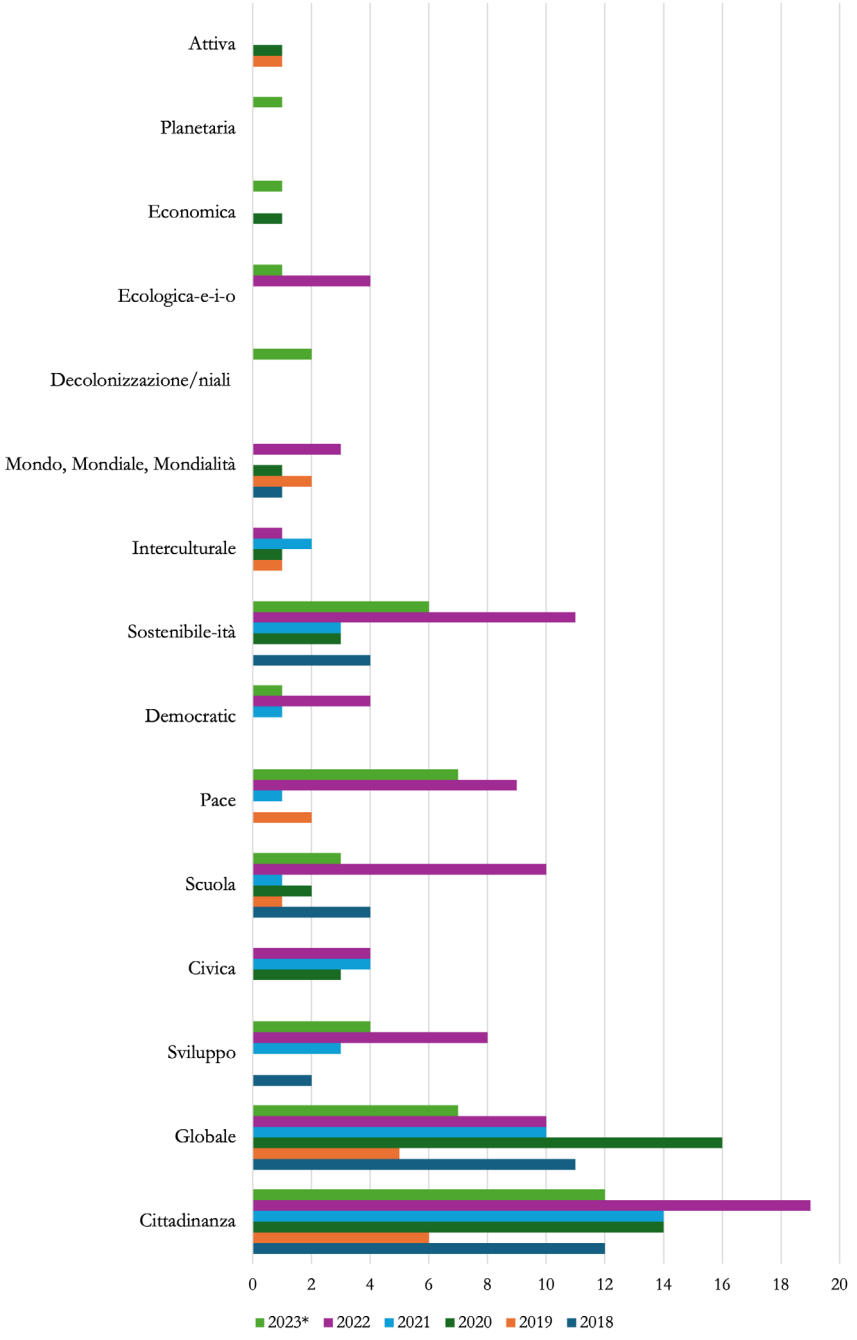
Così si è stato possibile scoprire che "cittadinanza globale" compare in 38 titoli, "cittadinanza attiva" in 4 e "cittadinanza democratica" in 2. In tutti gli altri casi l'accostamento non si ripete più di una volta (es. Cittadinanza green; cittadinanza mondiale; ...). Inoltre, pare interessante evidenziare come in 23 occasioni il termine "cittadinanza" non venga accostato ad altra terminologia.

Altri accostamenti significativamente frequenti sono "sviluppo sostenibile" (10), "patto educativo globale" (6) e "educazione (e simili) per/alla pace" (11).

Data la finalità della ricerca condotta, si è deciso di svolgere una ricerca aggiuntiva sulla parola "civica". In tutti gli 11 casi in cui la parola appare questa è accostata a educazione, aspetto di particolare interesse anche in merito a quanto segnalato in precedenza, ovvero che il termine "civica", per quanto non inserito tra i termini di ricerca e quindi non parte della terminologia di riferimento per l'ECG in Italia, è senza dubbio un termine che viene accostato a ECG. Allo stesso tempo però, si segnala che tra i contributi del 2023 "civica" e "educazione civica" non sono presenti.

Dato l'obiettivo del progetto PRIN GloCivEd, si ritiene opportuna una considerazione rispetto al rapporto tra ECG e educazione civica nel contesto italiano.

Sebbene i due termini vengano talvolta confusi nel dibattito pubblico e scolastico, anche come conseguenza della reintroduzione dell'educazione civica nei curricoli con la Legge 92/2019, è importante sottolineare che il termine "civica" o "educazione civica" non è mai stato utilizzato dal gruppo di ricercatori italiani per svolgere la ricerca bibliografica sull'ECG. Tuttavia, Faggioli & Inguaggiato (2021) sostengono che questa legge ha dato un impulso significativo all'attenzione accademica, politica e professionale verso la cittadinanza e l'educazione globale, mettendo in luce una distinzione sostanziale tra l'educazione civica – di natura prevalentemente normativa e istituzionale – e l'ECG, che si configura invece come una prospettiva critica, interculturale e planetaria.



Graf. 6 – *Parole chiave e rispettiva frequenza di apparizione nei titoli delle pubblicazioni in ECG dal 2018 al 2023**

4.4.1 *L'applicazione della "Bussola degli Idealtipi di ECG"*

Nella fase conclusiva, si è deciso di analizzare la postura e il posizionamento della letteratura pubblicata nel 2022 in lingua italiana attraverso la "Bussola degli Idealtipi di ECG" (Fig.).

È stato scelto il 2022 in quanto anno che ha visto il maggior numero di contributi pubblicati in lingua italiana (Tab. 1). In primo luogo, è stato fondamentale individuare i titoli dei contributi pubblicati in italiano e presenti nel GEL Database. Poi l'analisi ha previsto due fasi. In un primo momento, sono state utilizzate le parole chiave presenti nella fascia più esterna della bussola per conteggiare la loro frequenza all'interno dei titoli individuati nella letteratura italiana.

Da questa fase sono emerse le seguenti parole chiave e rispettive frequenze.

Tab. 3 – *Parole chiave presenti nella "bussola degli idealtipi di ECG" e rispettiva frequenza*

Parola	Frequenza
Pace	9
Cittadinanza	19
Democrazia	5
Competenze	6
Sostenibile	9
Partecipazione	2
Impegno	2
Responsabilità	2

La frequenza di queste parole ci presenta due diversi orientamenti. Uno principalmente *Cosmopolita* che tende all'*Orientamento al mercato* suggerito dalle parole pace, cittadinanza e democrazia, l'altro *Trasformativo* suggerito dalle parole competenze e sostenibile. Questi due orientamenti riscontrati si basano sulle parole ricorrenti più di 5 volte. Le altre parole chiave presenti nella Tab. con valori inferiori a 5 confermano questi due posizionamenti. In secondo momento sono stati analizzati gli approcci educativi collegati all'ECG, raffigurati nella fascia più interna della bussola. I risultati confermano l'analisi precedente come mostrato nella Tab. che segue.

Tab. 4 – *Approcci educativi presenti nella "bussola degli idealtipi di ECG" e rispettiva frequenza*

Approcci educativi	Frequenza
Educazione alla cittadinanza	5
Educazione alla-per la pace	8
Educazione alla sostenibilità	2

L'"educazione per-alla pace" e l'"educazione alla cittadinanza" sono le tendenze più frequenti che permettono di posizionarsi verso un orientamento *Cosmopolita*; "educazione alla sostenibilità", anche se si presenta con una frequenza inferiore a 5, consente comunque di confermare la presenza di un orientamento *Trasformativo*.

5. *Conclusione*

Obiettivo della ricerca è stato quello di compiere un'analisi terminologica su una bibliografia ragionata di materiali accademici e di report di ricerca rilevanti nel campo dell'educazione globale in diverse lingue, con uno specifico focus sul contesto italiano.

I risultati hanno mostrato che le pubblicazioni di interesse scientifico nel campo sono aumentate sensibilmente dal 2015 a oggi. Tuttavia, il concetto di ECG prende direzioni e significati diversi a seconda del contesto linguistico e geografico nel quale si inserisce, nonostante sia evidente una predominanza anglofona, che condiziona la circolazione delle idee e la visibilità delle produzioni non anglofone. In questa, il quadro di riferimento appare fortemente influenzato dall'impegno per la giustizia sociale, pur mantenendo un'impostazione ampia che comprende educazione allo sviluppo, educazione alla cittadinanza globale ed educazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Per quanto riguarda la letteratura in lingua spagnola e portoghese si può affermare che c'è una distinzione significativa tra la ricerca latino-americana e brasiliana, da un lato, e quella europea, dall'altro.

Nei contesti dell'America Latina e del Brasile, l'ECG si sviluppa in continuità con le pedagogie critiche e popolari di matrice freiriana, assumendo una prospettiva decoloniale e un orientamento alla giustizia epistemica e ambientale nel quale si valorizzano i saperi delle culture indigene. In Europa, invece, il contesto la concettualizzazione del termine resta più istituzionale e normativa, ancorata all'educazione allo sviluppo e ai quadri di policy dell'Agenda 2030, con un'enfasi sulla cooperazione internazionale e sulla sosteni-

bilità. In questa cornice si colloca anche la letteratura in lingua italiana che si intreccia con le tradizioni nazionali dell'educazione alla pace, dell'educazione allo sviluppo sostenibile e dell'educazione alla cittadinanza.

Infine, per quanto riguarda l'"educazione civica" in relazione alla ECG, i risultati della ricerca hanno mostrato che nonostante "educazione civica" e "civica" non rientrano tra i termini di riferimento per l'ECG in Italia, la bibliografia di riferimento continua a presentare un'associazione tra questi due ambiti.

Bibliografia

Abdi, A.A., Shultz, L., & Pillay, T. (Eds.). (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: SensePublishers.

Academic Network on Global Education & Learning. (2020). *Multilingual Global Education DIGEST 2020*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education

Academic Network on Global Education & Learning. (2021). *Multilingual Global Education DIGEST 2021*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education

Academic Network on Global Education & Learning. (2022). *Multilingual Global Education DIGEST 2022*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education

Academic Network on Global Education & Learning. (2024). *Multilingual Global Education DIGEST 2023*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education

Andreotti, V. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, *3*, 40-51.

Andreotti, V. (2014). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *Sisyphus. Journal of Education*, *2*(3), 32-50. https://doi.org/10.25749/sis.6544

Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1948). Dichiarazione Universale dei Diritti Umani [Resolution 217 A (III)]. Nazioni Unite. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for globall social justice.* London: Routledge.

Bourn, D. (Ed.). (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury.

Bourn, D. (2022). *Education for social change. Perspectives on Global Learning*. London: Bloomsbury.

Bourn, D., & Tarozzi, M. (Eds). (2023). *Pedagogy of Hope for Global Social Justice. Sustainable Futures for People and the Planet*. London: Bloomsbury

Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027.

Calvo Salvador, A., & Rodríguez Hoyos, C. (2022). Español. In ANGEL (Ed.), *Multilingual Global Education Digest 2022*. London.

Coelho, L.A., Coelho, D.P., Costa, J., Lourenço, M., Silva, F.P., & Reis, A. (2022). Português. In ANGEL (Ed.), *Multilingual Global Education Digest 2022*. London.

Consiglio d'Europa. (2002). *The Maastricht Global Education Declaration.* Maastricht, November 15th-17th 2002.

Espinal Meza, S., & Posada, D. (2022). Español. In ANGEL (Ed.), *Multilingual Global Education Digest 2022*. London.

Faggioli, R., & Inguaggiato, C. (2021). Italiano. In ANGEL (Ed.), *Multilingual Global Education Digest 2021*. London.

Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Versione italiana 2011. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, *25*(1), 68-85. https://doi.org/10.63997/jct.v25i1.41

Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education*. Routledge.

Nazioni Unite. (1992). *Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development*. Rio de Janeiro: Nazioni Unite. https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21

Nazioni Unite. (2012). *Global Education First Initiative: An initiative of the United Nations Secretary-General.* United Nations.

Mesa Peinado, M. (2011). Evolution and Future Challenges of Development Education. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y desarrollo*, *0*, 141-160.

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, *61*(3), 301-325. https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A Meta-review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education*, *56*(2), 144-164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352

Pike, G., & Selby, D. (1994). *Global Teacher Global Learner*. London: Hodder Education.

Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Academic.

Shultz L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, *53*(3), articolo 3. https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291

Tarozzi M. (2024). ECG: Dal "che cosa" al "come mi posiziono". 4 Idealtipi di ECG. *GLOCITED. Collana in Educazione alla cittadinanza globale*. https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7596

Tarozzi M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Il Mulino.

Tarozzi M., & Inguaggiato, C. (2024). Idealtipi per una definizione empirica di educazione alla cittadinanza globale. *Scuola Democratica*, *3*, 529-549. https://dx.doi.org/10.12828/116211

Tarozzi, M., & Torres, C.A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives* (1a ed.). Bloomsbury Publishing Plc. https://doi.org/10.5040/9781474236003

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Parigi: UNESCO.

UNESCO. (1974). *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali.* Parigi: UNESCO.

Veugelers, W. (2011). The Moral and the Political in Global Citizenship: Appreciating Differences In education. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 473-485. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329

IL QUADRO POLITICO PER L'ATTUAZIONE DELL'ECG NELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO. SGUARDI INTERNAZIONALI E IMPLEMENTAZIONI LOCALI

THE POLICY FRAMEWORK FOR IMPLEMENTING THE ECG IN SECONDARY SCHOOLS. INTERNATIONAL PERSPECTIVES AND LOCAL IMPLEMENTATIONS[1]

di Marcella Milana (Università di Verona)
Annalisa Quinto (Università di Bologna)[2]

DOI: 10.30557/MT00362

Abstract

L'articolo presenta i risultati di una ricerca condotta nell'ambito del progetto *GloCivEd*, volta ad analizzare le politiche internazionali e nazionali sull'educazione alla cittadinanza globale. Attraverso l'analisi di 22 documenti prodotti dalle principali organizzazioni internazionali e della legislazione italiana (L. 92/2019 e Linee guida 2024), lo studio confronta concetti, valori e significati attribuiti all'ECG nei due livelli di politica educativa. I risultati mostrano che, pur riconosciuta nelle agende globali come leva per affrontare le sfide contemporanee, l'ECG fatica a tradursi in politiche nazionali coerenti. In Italia emerge un deficit di integrazione e la persistenza di tensioni ideologiche legate alla sovranità culturale e alla difesa identitaria. Il lavoro invita a ripensare le politiche nazionali in chiave dialogica e interconnessa, capace di valorizzare l'orizzonte globale senza rinunciare alla specificità dei contesti locali.

Parole chiave: educazione alla cittadinanza globale, politiche ECG internazionali e nazionali, ECG ed educazione civica

[1] Progetto PRIN2022 – TAROZZI finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa eResilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practicethrough civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZXAF-CUP J53D23011270006.

[2] Il presente articolo riporta i risultati di un lavoro di ricerca collaborativo in cui diverse sono state le responsabilità di ciascuna autrice: Marcella Milana ha impostato l'attività di ricerca e commentato criticamente i risultati emergenti dalle analisi; Annalisa Quinto ha svolto le attività di analisi dei dati. Per quanto attiene questo articolo le sezioni 1, 3 e 4.1 sono da attribuirsi a Marcella Milana, le altre sezioni (2, 4.2, 4.3 e 5) sono da attribuirsi ad Annalisa Quinto.

This article presents the results of research conducted as part of the GloCivEd project, which analyses international and national policies on global citizenship education (GCE). The study compares concepts, values and meanings attributed to GCE at the two levels of education policy by analysing 22 documents produced by leading international organisations and Italian legislation (Law 92/2019 and Guidelines 2024). The results reveal that, despite being recognised in global agendas as a means of addressing contemporary challenges, GCE struggles to be translated into coherent national policies. In Italy, there is a lack of integration, as well as persistent ideological tensions relating to cultural sovereignty and the defence of identity. The study therefore calls for national policies to be rethought in a more dialogical and interconnected way, in order to enhance the global perspective while still taking into account the specifics of local contexts.

Keywords: global citizenship education; international and national ECG policies; ECG and civic education

1. *Introduzione*

Questo articolo intende presentare e discutere i risultati di una ricerca, condotta nell'ambito del progetto *GloCivEd*, volta a esaminare le politiche internazionali e nazionali che inquadrano teorie e pratiche legate all'educazione alla cittadinanza globale (ECG).

L'ECG si configura oggi come un campo di ricerca e di pratica educativa di grande rilevanza, poiché riflette le trasformazioni sociali, politiche e culturali in atto a livello mondiale. In un contesto caratterizzato da interconnessioni sempre più complesse tra comunità locali e sfide globali, comprendere come le politiche educative definiscono, promuovono e supportano l'ECG rappresenta un passo fondamentale per migliorare la sua implementazione nelle scuole e per favorire la costruzione di competenze di cittadinanza critica, responsabile e consapevole. Infatti, una debole definizione di ECG, tanto nello spazio politico internazionale quanto in quello nazionale, unita a un approccio top-down nell'applicazione delle politiche educative, costituisce un ostacolo per i professionisti chiamati a implementarla nelle scuole (Concord, 2018). Pertanto, uno degli obiettivi del progetto GloCivEd, e nello specifico dello studio qui presentato, è stato quello di identificare i diversi quadri teorico-pratici di riferimento emergenti dai documenti politici delle principali organizzazioni internazionali, al fine di giungere a una maggiore chiarezza sul piano teorico, semantico e operativo. A ciò è seguita una disamina della L. 92/2019 sull'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole italiane e delle relative Linee guida del settembre 2024. Infine, attraverso

un'analisi contrastiva, si è messo a confronto i principali concetti e significati assegnati all'ECG a livello internazionale al modo in cui l'educazione civica è significata dalla legislazione italiana, indagando, così, se e in che modo i temi e gli approcci che circolano nell'arena politica internazionale abbiano influenzato le politiche educative italiane in questo ambito.

Complessivamente, l'intento di questo articolo è quello di restituire una lettura integrata e comparativa delle politiche educative internazionali e nazionali in materia di ECG e educazione civica, evidenziandone convergenze e divergenze al fine di valutare se e in che misura i concetti e i significati dell' ECG articolati dalle organizzazioni governative e non governative internazionali abbiano avuto un'influenza nel contesto italiano, e in particolare sull'educazione civica come materia scolastica obbligatoria.

2. *Un breve sguardo internazionale*

Come approfondito nel contributo precedente di questo numero tematico, l'ECG rappresenta oggi un campo di ricerca e di pratica educativa complesso, attraversato da molteplici prospettive teoriche, politiche e pedagogiche. Negli ultimi dieci anni, ha assunto un ruolo centrale nelle politiche educative di numerosi governi nazionali e di diverse organizzazioni internazionali, sia intergovernative che non governative.

Parallelamente alla sua crescente rilevanza politica, la letteratura scientifica ha contribuito a delineare un quadro articolato e spesso controverso dell'ECG, mettendo in luce la pluralità di interpretazioni che la caratterizzano e i diversi orientamenti etico-politici sottesi (Bosio, Torres, & Gaudelli, 2023; Stein & Andreotti, 2021; Bourn, 2020; Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti, 2020; Davies et al., 2018; Oxley & Morris, 2013; Sant, Davies, Pashby, & Shultz, 2018; Tarozzi, 2024, 2025). Questa pluralità è ciò che conferisce al campo la sua vitalità ma anche la sua fragilità, poiché la dimensione globale dell'educazione non è mai neutrale, ma sempre situata entro specifiche visioni del mondo e rapporti di potere (Tarozzi & Torres, 2016).

Pur nella diversità delle posizioni, numerosi autori e documenti internazionali riconoscono all'ECG un potenziale trasformativo di rilievo (Bosio, 2024; Tarozzi, 2025; UNESCO, 2021, 2015). Tuttavia, questa pluralità di posizioni, unita alla persistente indeterminatezza del concetto, rischia di confinare l'ECG a un orizzonte astratto o idealizzato, poco capace di tradursi in direttive politiche e pratiche educative coerenti (Goren & Yemini, 2017; Tarozzi, 2023). Di conseguenza, per un'effettiva integrazione dell'ECG nei curricula scolastici, si rende necessario fornire ai professionisti dell'educazione strumenti adeguati a orientarsi tra i diversi quadri teorici e le posizioni etico-politiche che caratterizzano questo campo.

Lo studio presentato in questo articolo si colloca precisamente in questa direzione: da un lato mira a contribuire a un avanzamento significativo delle conoscenze nel campo dell'ECG, facendo chiarezza su concetti e approcci; dall'altro intende individuare temi, orientamenti e prospettive dei discorsi che caratterizzano la normativa italiana in materia di educazione civica, così da offrire agli insegnanti strumenti interpretativi utili a posizionarsi all'interno di una prospettiva educativa che tenga insieme educazione civica ed ECG.

3. *La metodologia della ricerca*

La metodologia di ricerca adottata è quella dell'analisi documentale (Bowen, 2009), intesa come procedura sistematica di raccolta, selezione, categorizzazione e interpretazione dei materiali, integrando più approcci in modo da cogliere tanto le ricorrenze linguistiche quanto i significati attribuiti. La raccolta e selezione dei testi sono avvenute tramite la consultazione di archivi istituzionali, la ricerca online per parole chiave, l'utilizzo del *Global Education and Learning Database* dell'Università di Bologna e l'impiego di stringenti criteri di selezione. Secondo tali criteri, un documento è stato ritenuto di interesse solo se: 1) pubblicato tra il 2012, anno della *Global Education First Initiative*, e il 2023; 2) pubblicato da un organismo intergovernativo (IGO) di cui l'Italia è membro o da un organismo non governativo (ONG) sostenuto da fondi europei e/o italiani; 3) faceva riferimento a una dimensione europea o globale; e 4) conteneva un esplicito richiamo alla concettualizzazione o implementazione dell'ECG.

Complessivamente sono stati selezionati 22 documenti, di cui 16 pubblicati da IGO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OCSE, Consiglio d'Europa, Commissione Europea, Centro Asiatico-pacifico per l'Educazione alla Comprensione Internazionale – APCEIU) e 6 pubblicati da NGO (Bridge47, CONCORD Europe, Rete Europea per l'Educazione Globale – GENE, Comitato di Oxford per il soccorso in caso di carestia – OXFAM, SOLIDAR). Per la parte di politica nazionale, sono state prese in considerazione la L. 92/2019 e le Linee guida del settembre 2024 presenti sul sito istituzionale www.normattiva.it.

Al fine della categorizzazione e interpretazione dei testi così raccolti sono state adottate diverse strategie analitiche. L'analisi delle politiche internazionali di ECG si è basata, da una parte, su un'analisi del contenuto (Gournelos, Hammonds, & Maridath, 2019) e, d'altra parte, su un'analisi tematica (Herzog, Herzog, & Hitters, 2019; Braun & Clarke, 2006).

L'analisi del contenuto ha avuto l'obiettivo di individuare le parole chiave e le frequenze ricorrenti, considerate indicatori delle posture ideologiche

e politiche sottese ai documenti. Le domande di ricerca, infatti, sono state le seguenti: quali sono le parole chiave collegate al concetto di ECG? E a quali posizionamenti politici e ideologici rimandano e fanno riferimento?

Siamo partite dall'identificazione delle parole più frequenti in ciascun testo, che ha permesso di stilare un elenco delle parole chiave utilizzate dagli organismi internazionali presi in esame. Per analizzare il posizionamento teorico-concettuale delle singole organizzazioni, ci siamo poi avvalse della "Bussola degli idealtipi di ECG" proposta da Tarozzi (2024) quale strumento finalizzato a comprendere il quadro entro cui si articolano le diverse posizioni teoriche, etiche e ideologiche che definiscono l'ECG (si veda Fig. 1). Lo strumento può essere descritto come una griglia di analisi, empiricamente fondata, organizzata in quattro idealtipi che Tarozzi ha definito "Idealtipi di ECG".

Idealtipo 1: Critico. È un approccio che esprime una critica nei confronti dei sistemi globali oppressivi e mira a promuovere la giustizia sociale, l'equità e l'inclusività. Contiene anche una critica post-coloniale a ogni visione eurocentrica o nord-centrica dell'ECG.

Idealtipo 2: Trasformativo. È un approccio fondato sul senso di appartenenza a un'umanità comune e a una relazione sostenibile con l'ambiente naturale. Utilizza un linguaggio specifico dei temi dell'ECG e propugna una visione olistica che mira a formare agenti di cambiamento sociale.

Idealtipo 3: Cosmopolita. Si tratta di un approccio umanistico fondato sui valori del liberalismo democratico, che comprende le tipologie d'ECG che si riferiscono ai diritti umani, alla libertà individuale e ai valori dello stato di diritto intesi come valori universali di un'umanità comune a tutti i popoli.

Idealtipo 4: Orientato al mercato. Comprende le tipologie d'ECG che enfatizzano gli aspetti economici della globalizzazione e si concentrano sulla promozione della crescita economica globale, del commercio e dell'imprenditorialità.

A ogni idealtipo è associata una serie di parole-chiave precise, distinte e inequivocabili che permettono di orientarsi all'interno di documenti politici o progetti educativi e desumerne assunti teorici e posizionamenti etico-politici. Per facilitare questo processo di orientamento e posizionamento, nella "Bussola" i quattro punti cardinali coincidono con i quattro idealtipi, di cui, per ciascuno, si specificano le parole chiave associate.

Queste sono di diverso colore per indicarne la corrispondenza ai tre ambiti di apprendimento dell'ECG, ispirati all'elaborazione UNESCO del 2015: tecnico-cognitivo (azzurro); socio-emozionale (verde); etico-comportamentale (rosso). Le parole chiave, lette in ordine orario o antiorario, permettono, inoltre, di spostare l'ago della bussola verso uno o l'altro punto cardinale, e rispettivo idealtipo.

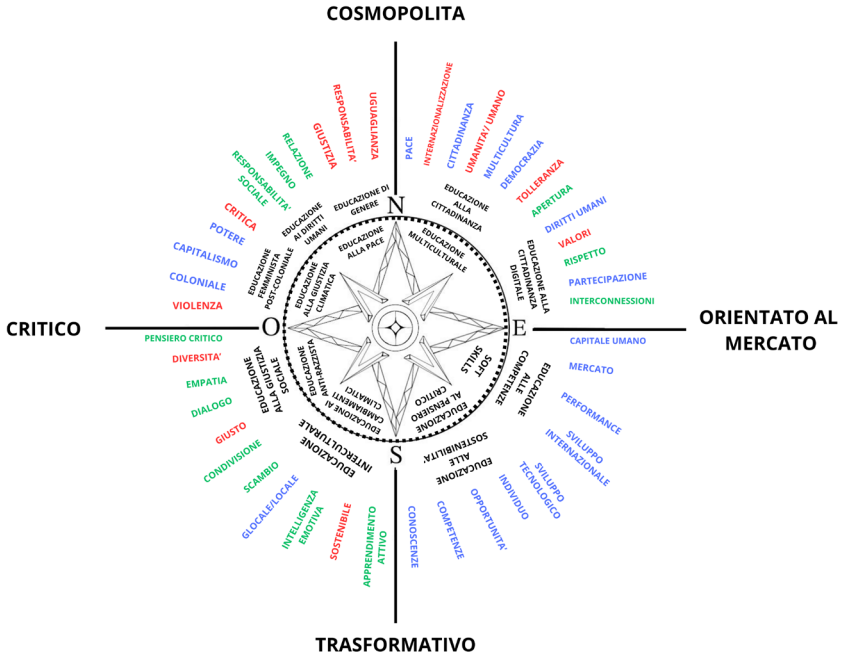


Fig. 3 – *Bussola degli idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024)*

Tornando al nostro percorso di analisi, si è così utilizzato un approccio induttivo-deduttivo: da un lato sono state incluse le parole chiave emerse dalla lettura e schedatura dei documenti presi in esame, dall'altro sono stati considerati i concetti legati agli idealtipi della "Bussola". Per rendere più agevole la comparazione tra gli organismi internazionali, le parole sono state organizzate in quattro macroaree tematiche – educazione, cittadinanza, dimensione globale – e sistematizzate in matrici Excel, così da consentire conteggi e confronti.

Come anticipato, parallelamente è stata condotta un'analisi tematica (Herzog, Herzog, & Hitters, 2019), finalizzata a ricostruire i significati attribuiti all'ECG nei diversi documenti.

L'analisi si è concentrata sui paragrafi dei documenti relativi a: a) concettualizzazione dell'educazione, b) cittadinanza e c) dimensione globale, attraverso un lavoro di codifica degli estratti più rilevanti, etichettatura e decodifica dei temi emergenti.

A partire da queste tre macrocategorie tematiche sono state formulate le domande di ricerca con cui le parti selezionate dei documenti sono state interrogate (si vedano Fig. 4, 5 e 6).

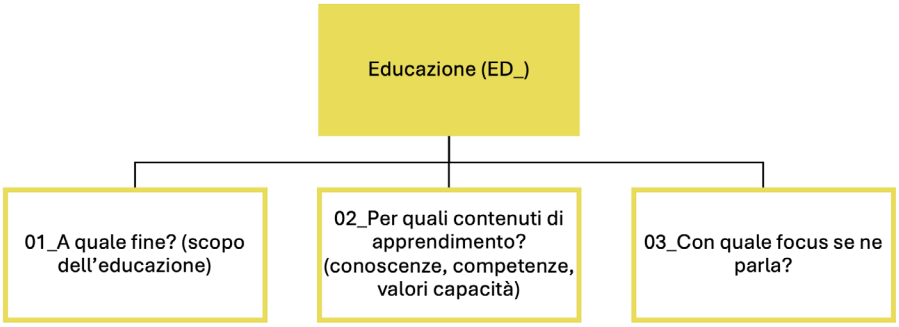


Fig. 4 – *Macroarea "Educazione" e domande di ricerca*

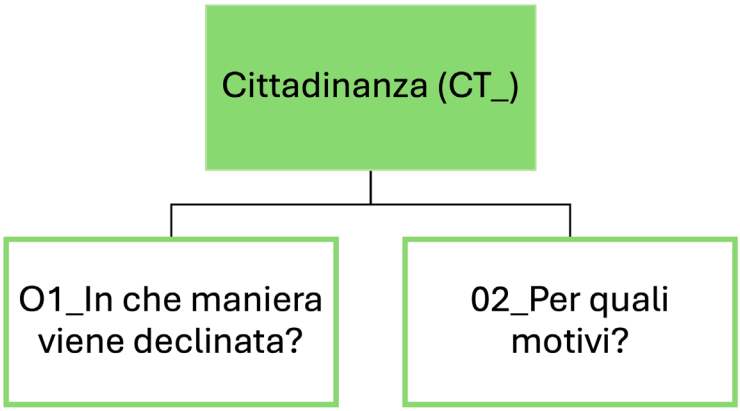


Fig. 5 – *Macroarea "Cittadinanza" e domande di ricerca*

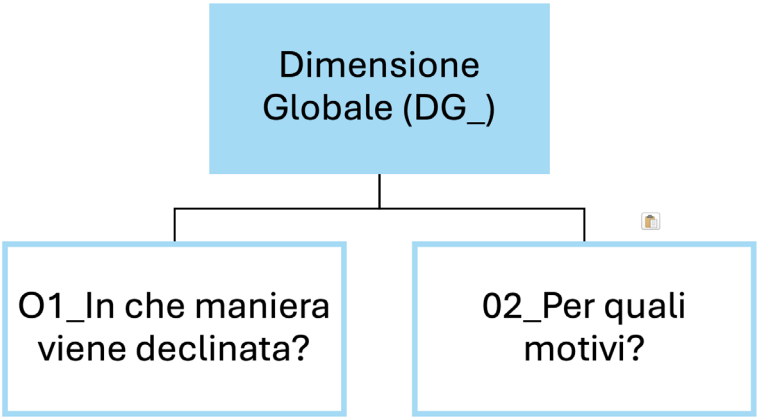


Fig. 6 – *Macroarea "Dimensione globale" e domande di ricerca*

Infine, l'analisi e l'interpretazione dei dati hanno condotto alla costruzione di diverse mappe tematiche (una per ogni domanda di ricerca) che hanno permesso di visualizzare con immediatezza temi e sottotemi di ogni singola domanda di ricerca e macroarea indagata (si veda Fig. 7, a titolo esemplificativo).

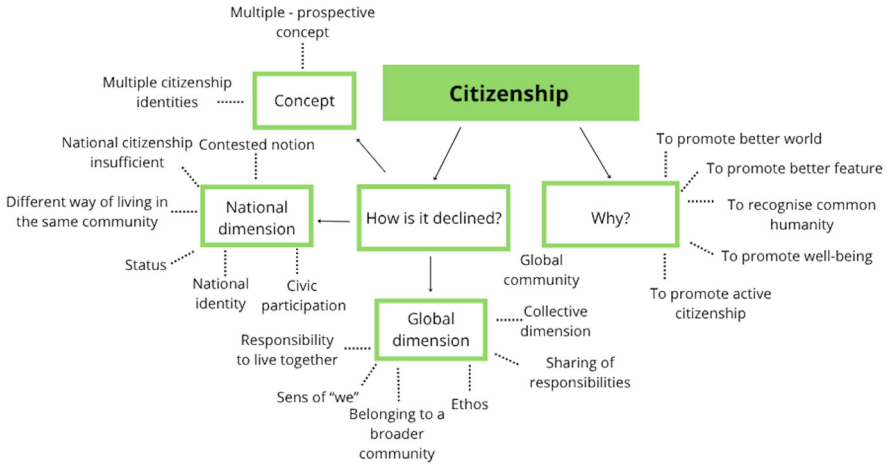


Fig. 7 – *Esempio di mappa tematica (macroarea "Cittadinanza" – Come viene declinata e perché)*

Per i documenti nazionali (L. 92/2019 e Linee guida 2024) si è adottata un'analisi tematica analoga a quella impiegata per i testi internazionali. Anche in questo caso le analisi si sono concentrate sulle tre macrocategorie tematiche – educazione, cittadinanza, dimensione globale – interrogando i testi con le medesime domande guida riportate nelle figure 4, 5 e 6. Anche in questo caso l'analisi e l'interpretazione dei dati hanno condotto alla costruzione di mappe tematiche.

Infine, per mettere in dialogo i due piani – internazionale e nazionale – si è fatto ricorso all'analisi politica interpretativa (Wagenaar, 2011), che ha consentito di intrecciare i risultati emersi dalle analisi tematiche e di ricostruire le corrispondenze e le divergenze tra i due livelli attraverso un'analisi contrastiva. L'analisi è avvenuta mettendo a confronto le mappe concettuali emerse dai due percorsi di ricerca e ha permesso di interrogare in che misura la normativa italiana rifiuta, si appropria o reinterpreta le concezioni d'ECG che circolano nell'arena internazionale, evidenziando così le traiettorie di traduzione e le tensioni sottese alla loro implementazione.

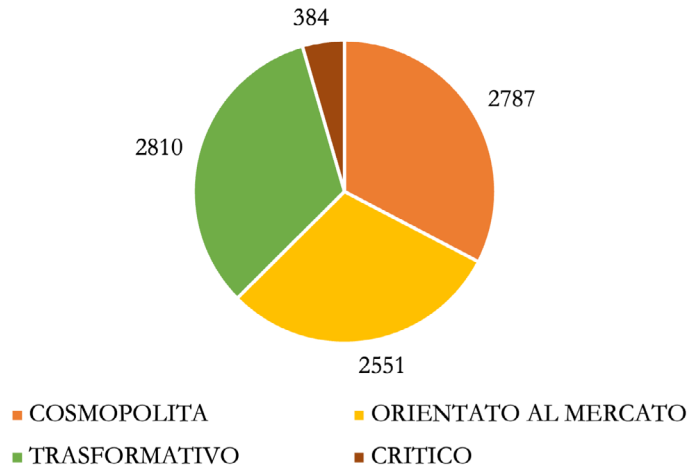
4. *Risultati*

Nelle sezioni che seguono si riportano i risultati emersi, a partire dal livello internazionale, per poi passare al livello nazionale.

4.*1 Approcci e orientamenti all'ECG degli organismi internazionali*

A livello internazionale, come anticipato, l'analisi del contenuto ha avuto lo scopo di individuare e comprendere orientamenti e posizionamenti politici e ideologici dei documenti raccolti.

Dall'analisi dei dati emerge che, in generale, l'orientamento prevalente all'interno dei discorsi sui temi dell'ECG delle organizzazioni prese in esame è quello trasformativo con una frequenza di termini ed espressioni a esso collegati pari a 2.810 (si veda Graf. 7). Seguono l'orientamento cosmopolita con una frequenza di termini ed espressioni a esso collegati pari a 2.787 e quello al mercato 2.551. La frequenza totale più bassa, pari a 384, è quella relativa, invece, all'orientamento critico.

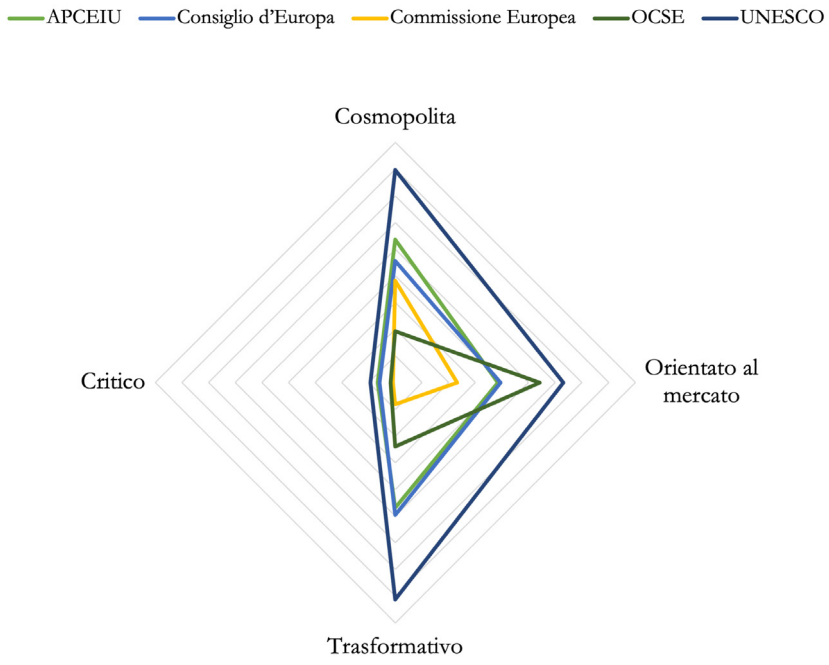


Graf. 7 – *Orientamenti prevalenti nel totale dei documenti analizzati*

Dall'analisi delle parole chiave sono stati elaborati nove grafici radar, uno per ciascuna organizzazione internazionale, utili a evidenziare l'orientamento rispetto ai quattro idealtipi d'ECG. Per ragioni di spazio non vengono qui riportati tutti i grafici, rimandando al report completo[3]; si presentano invece

[3] Quinto A., Milana M., & Tarozzi M. (2024). Report sulla raccolta e sull'analisi dei documenti degli organismi internazionali governativi e non-governativi sui temi della ECG.

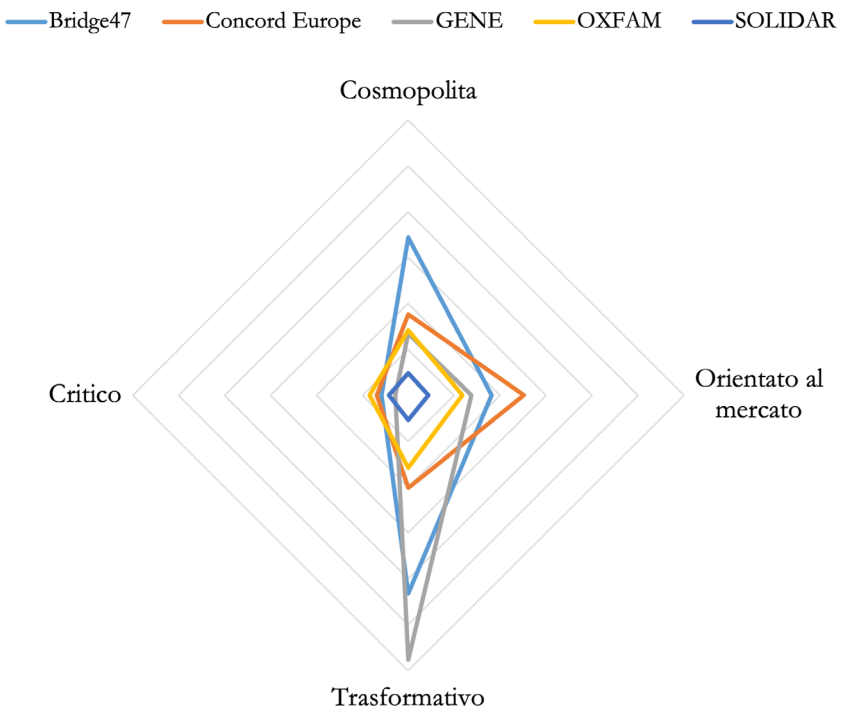
due grafici comparativi che sovrappongono i risultati delle singole organizzazioni, distinguendo tra IGO e NGO (si vedano i Graff. 8 e 9). Questa rappresentazione facilita l'osservazione di convergenze e differenze tra i diversi tipi di organizzazione nell'orientamento verso l'ECG.



Graf. 8 – *Radar congiunto dei posizionamenti delle IGO*

Come si evince dal Graf. 8, tutti gli IGO presi in esame si posizionano tra gli orientamenti di tipo cosmopolita, trasformativo e orientato al mercato, mancando un orientamento critico. Se ciò può non sorprendere, data la natura intergovernativa degli organismi presi in esame, è interessante notare che esistono però tra essi marcate differenze. Da una parte, la Commissione Europea, al pari dell'APCEIU, si distingue per un approccio all'ECG marcatamente cosmopolita, dall'altra, l'OCSE si distingue per un approccio orientato al mercato. È interessante notare, inoltre, che nel Consiglio d'Europa gli approcci cosmopolita, trasformativo e orientato al mercato sembrano convivere in grande equilibrio tra loro.

Temi e orientamenti. Prin 2022 GloCivEd. Disponibile al seguente link: https://unesco-chairgced.it/deliverables/report-sulla-raccolta-e-sullanalisi-dei-documenti-degli-organismi-internazionali-governativi-e-non-governativi-sui-temi-della-ecg-temi-e-orientamenti/



Graf. 9 – *Radar congiunto dei posizionamenti delle NGO*

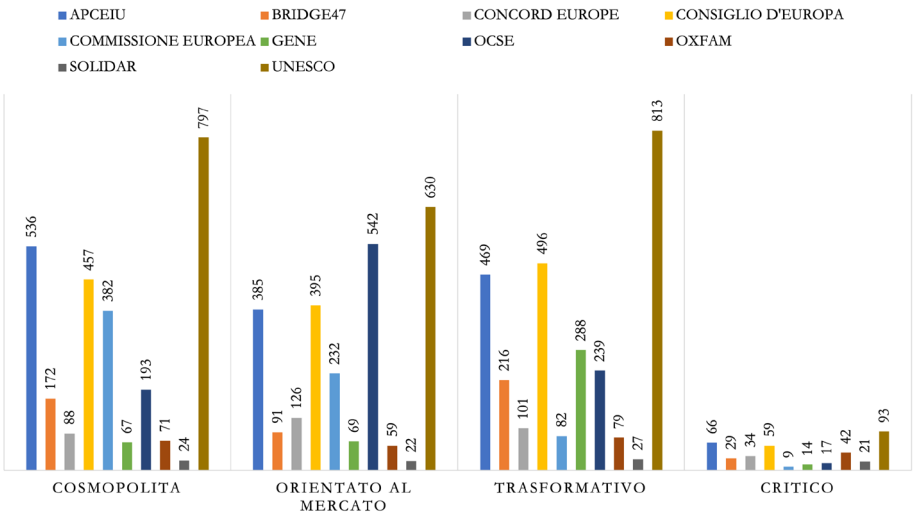
Spostando l'attenzione sulle NGO prese in esame (si veda Graf. 9), il quadro generale risulta poco variato, ma con delle differenze di qualche rilievo rispetto alle IGO, in quanto cala notevolmente la tendenza verso un orientamento al mercato (pur presente, soprattutto per CONCORD Europe).

Lo stesso avviene per l'orientamento cosmopolita (presente soprattutto per Bridge 47).

Al contempo risulta evidente un approccio più marcatamente trasformativo (soprattutto per GENE e Bridge 47).

Anche l'approccio critico, seppur timido, è più marcato rispetto alle IGO, in particolare nel caso di OXFAM. Interessante, infine, notare come in questo caso uno degli organismi presi a esame (SOLIDAR) sembra aderire a un posizionamento alquanto neutro, posizionandosi giusto al centro dei diversi idealtipi.

Per un approfondimento degli approcci e degli orientamenti prevalenti per singola organizzazione, si riporta nel Graf. 10 il numero delle occorrenze delle parole chiave a essi associate.



Graf. 10 – *Orientamenti prevalenti per singola organizzazione*

Nell'insieme, i risultati mostrano come i discorsi politici internazionali tendono a fare riferimento all'ECG mantenendo posizioni e definizioni ampie e onnicomprensive utili a riunire attori e *stakeholders* molto diversi tra di loro. In dettaglio, i dati mostrano la tendenza a utilizzare due principali approcci nei confronti dell'ECG: uno trasformativo, l'altro cosmopolita. Tuttavia, emerge con forza anche una decisa tendenza a un approccio orientato al mercato che denota un'inclinazione crescente a utilizzare un approccio neoliberale all'ECG.

Infine, la generale propensione ad assumere posizioni onnicomprensive o funzionali al mantenimento di equilibri sociali, culturali, politici ed economici è confermata dal basso punteggio ottenuto dall'orientamento critico.

4.2 *I modelli di significato attribuiti all'ECG dagli organismi internazionali*

L'analisi tematica condotta sui documenti internazionali ha inoltre permesso di ricostruire in modo più articolato i modelli di significato attribuiti all'ECG in relazione alle 3 macrocategorie prese in considerazione: a) concettualizzazione dell'educazione, b) cittadinanza e c) dimensione globale.

Concettualizzazione dell'educazione

I documenti descrivono l'educazione come strumento polisemico, in grado di rispondere a molteplici finalità. Essa appare innanzitutto come

leva per l'empowerment personale, capace di sviluppare pensiero critico, autonomia e partecipazione attiva. Accanto a ciò, emerge con forza la dimensione valoriale, orientata a promuovere pace, diritti umani, rispetto delle diversità, sostenibilità, responsabilità collettiva e senso di appartenenza a comunità locali e globali. L'educazione assume anche la funzione di trasmettere conoscenze e competenze utili ad affrontare le sfide globali, non solo in ambito professionale, ma anche in ambito etico e civico. Si sottolinea inoltre la sua capacità di indurre cambiamenti di atteggiamenti e comportamenti, stimolando empatia, riflessività e senso di appartenenza a comunità locali e globali. Infine, l'educazione è concepita come veicolo di trasformazione sociale, in grado di favorire processi di cambiamento strutturale a partire dalla crescita individuale.

La riflessione sui contenuti evidenzia quattro nuclei principali: lo sviluppo di competenze trasversali – globali, interculturali, socio-emotive, critiche e partecipative – indispensabili in contesti complessi; l'acquisizione di conoscenze sociali, politiche e interculturali per interpretare il presente e orientare l'azione responsabile; la promozione di valori condivisi – giustizia sociale, parità di genere, diritti umani, pace e nonviolenza – come veri e propri contenuti educativi; infine, l'attenzione allo sviluppo di capacità socio-emotive e riflessive, quali autovalutazione, risoluzione di problemi e cooperazione.

Il quadro emerso mostra una forte attenzione alla concettualizzazione dell'ECG e i documenti insistono su approcci olistici, interdisciplinari e trasformativi, che favoriscono una prospettiva globale e processi riflessivi in continuo divenire. In più occasioni ricorrono i valori fondativi dell'educazione – inclusione, diritti umani, giustizia sociale, responsabilità ecologica – mentre le finalità sono ricondotte sia allo sviluppo individuale sia al raggiungimento di obiettivi collettivi, come la costruzione della pace, il conseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, la promozione della cittadinanza attiva e di stili di vita sostenibili.

Cittadinanza

Il concetto di cittadinanza è presentato in chiave plurale e multi-prospettica, articolata tra dimensione nazionale e globale. La cittadinanza nazionale viene spesso problematizzata come nozione limitata e insufficiente, legata allo status giuridico e all'identità nazionale. Più ampio spazio è dato alla cittadinanza globale, interpretata come nuovo *ethos* basato su responsabilità condivisa e senso di appartenenza all'umanità intera. Le ragioni che giustificano l'enfasi su questo concetto si legano alla necessità di promuovere benessere, giustizia, cittadinanza attiva e riconoscimento di una comune umanità.

Dimensione globale

I documenti insistono sul valore dell'interconnessione e dell'interdipendenza, che caratterizzano le relazioni in un mondo globalizzato, rappresentato attraverso metafore come il villaggio o la comunità globale. Allo stesso tempo, emerge una consapevolezza critica sugli effetti negativi della globalizzazione, quali diseguaglianze, conflitti, cambiamenti climatici e nuove forme di esclusione. I motivi che spingono a valorizzare la dimensione globale sono principalmente due: da un lato, gli scopi educativi (favorire la comprensione delle interdipendenze, il dialogo interculturale, e la cooperazione e competenze globali); dall'altro, la necessità di rispondere alle emergenze globali, come guerre, migrazioni, violazioni dei diritti e crisi ambientali e sociali.

In sintesi, nel loro insieme, i testi internazionali restituiscono un quadro non univoco. Da un lato, prevale un orientamento che interpreta l'ECG come strumento funzionale a un'economia della conoscenza di impronta neoliberale, volta a formare competenze globali per l'inserimento in un mercato del lavoro transnazionale. Dall'altro, è ben presente un discorso di ispirazione cosmopolita e internazionalista, che insiste su valori universali, diritti umani e responsabilità ecologica. Accanto a queste due tendenze, si intravedono anche approcci più critici, attenti a questioni di giustizia sociale, disuguaglianze e rapporti di potere post-coloniali.

4.3 *Il modello di significato attribuito all'educazione civica dalla L.92/2019*

L'analisi tematica condotta sul testo della L.92/2019 ha permesso una eguale ricostruzione del modello di significato attribuito, in questo caso, all'educazione civica, dalla normativa italiana.

Concettualizzazione dell'educazione

La L.92/2019 individua nell'educazione civica un pilastro per la formazione di giovani generazioni responsabili. L'obiettivo è quello di promuovere un atteggiamento consapevole e rispettoso verso sé stessi, gli altri, la società, l'ambiente, il patrimonio culturale e naturale, nel rispetto dei princìpi di sostenibilità ambientale e sociale.

Tale approccio mira a favorire una partecipazione piena e attiva alla vita civica e sociale, basata sulla conoscenza e sul rispetto dei diritti e dei doveri. Il testo normativo enfatizza, in particolare, la necessità di sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione, del rispetto e della solidarietà. Un'attenzione specifica è

inoltre riservata alla preparazione degli studenti per un ingresso consapevole e informato nel mondo del lavoro.

I contenuti dell'educazione civica sono definiti in termini di competenze, conoscenze, valori e comportamenti essenziali. Tra le competenze troviamo quelle civiche, di cittadinanza, partecipative, digitali, linguistiche, comunicative, critiche e analitiche. Sul piano delle conoscenze, il focus è sulla Costituzione italiana, la storia dei simboli nazionali (bandiera e inno), le istituzioni dell'Unione Europea e gli organismi internazionali, oltre che l'Agenda 2030. Vengono inoltre evidenziate conoscenze relative al diritto (in particolare quello del lavoro), alle strutture sociali, economiche, giuridiche e ambientali e agli statuti regionali. I valori promossi comprendono legalità, solidarietà, salute, responsabilità individuale e sociale, partecipazione e sviluppo ecosostenibile. Infine, la normativa incoraggia lo sviluppo di comportamenti e attitudini orientati alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio ambientale, dell'identità nazionale, delle eccellenze agroalimentari, del patrimonio culturale e dei beni comuni. Un ruolo cruciale è assegnato all'educazione stradale e al contrasto del bullismo, promuovendo il volontariato come strumento di sensibilizzazione al rispetto reciproco.

In sintesi, l'analisi tematica evidenzia un chiaro respiro nazionale pur con alcuni rimandi internazionali (esempio: conoscenza delle istituzioni europee, dei principali organismi internazionali e dell'Agenda 2030).

Cittadinanza

Il concetto di cittadinanza si manifesta nella legge su due livelli: in termini dimensionali, il testo fa esplicito riferimento a una cittadinanza nazionale, regionale e locale, legandola a concetti come identità nazionale, responsabilità e partecipazione; in termini di significato, la cittadinanza è vista come uno *status* giuridico, ma anche come una competenza da acquisire strettamente connessa alla partecipazione sociale. L'analisi conferma che l'esercizio della cittadinanza è finalizzato a promuovere una cultura del rispetto verso persone, natura e ambiente, e alla promozione della salute e della sicurezza. Sebbene manchi un riferimento esplicito all'ECG, si rilevano timidi richiami indiretti a una dimensione sovranazionale.

Dimensione globale

Il termine "globale" non compare esplicitamente nella L. 92/2019, ma la sua dimensione emerge in modo trasversale. I riferimenti diretti riguardano quasi esclusivamente l'ambito europeo, mentre quelli impliciti si trovano nei richiami all'educazione ambientale, allo sviluppo sostenibile e

alla diversità culturale. Tali temi sono motivati dal riferimento all'Agenda 2030 e ai valori della sostenibilità e del rispetto per l'ambiente.

In sintesi, pur mantenendo un orientamento prevalentemente nazionale, la legge mostra un'apertura limitata ma significativa verso la dimensione internazionale, attraverso i richiami al contesto europeo e agli obiettivi globali.

4.4 *Il modello di significato attribuito all'educazione civica dalle Linee guida del settembre 2024*

Sebbene in continuità con la Legge 92/2019, le Linee guida ministeriali del 2024 sono state analizzate a parte, in quanto rivelano una complessità e un'articolazione maggiore, offrendo un modello di significato più dettagliato e controverso rispetto alla L. 92/2019.

Concettualizzazione dell'educazione

Le Linee guida ampliano gli obiettivi dell'educazione civica, presentandola come uno strumento di cambiamento personale e sociale. Gli scopi si articolano in cinque aree: empowerment personale (con forte enfasi su spirito d'iniziativa e autoimprenditorialità, che definiscono il cittadino/la cittadina come agente economico); cambiamento di attitudini e comportamenti (responsabilità, rispetto delle regole, salute e benessere); promozione di valori (rispetto, lavoro, senso di appartenenza e soprattutto "Patria", sempre con la maiuscola, mentre dialogo e solidarietà rimangono marginali); sviluppo di competenze e conoscenze (costituzionali, finanziarie, digitali e professionali); cambiamento sociale, concepito in chiave securitaria come contrasto a criminalità e devianza giovanile.

I contenuti si organizzano in competenze, conoscenze, attitudini e valori. Oltre a Costituzione, istituzioni e competenze digitali, si sottolineano salute, educazione stradale e finanziaria, cultura d'impresa e legame con il mondo produttivo. Valori come solidarietà e uguaglianza sono citati, ma prevalgono richiami alla proprietà privata, al risparmio e al decoro urbano, in un quadro che valorizza l'appartenenza nazionale e l'amore per la Patria come elementi fondativi.

L'analisi dei foci educativi rivela una pluralità di approcci, prospettive, valori e obiettivi, tutti incorniciati in una visione prettamente nazionale. Gli approcci, pur essendo innovativi (esperienziale, laboratoriale, *service learning*), si inseriscono in un quadro di riferimento economico e politico che non trascende i confini della nazione o, al massimo, dell'Europa.

Infine, un richiamo alla collaborazione tra Paesi con "interessi comuni" conferma un'ottica orientata al mercato e funzionale al sistema politico ed economico della nazione. Le Linee guida affrontano inoltre emergen-

ze sociali (bullismo, criminalità, dipendenze) inserendole in una logica di promozione di una "società ordinata" attraverso il rispetto delle regole e la cultura del dovere, in un'esplicita visione securitaria che sacrifica la complessità per la stabilità.

Cittadinanza

Il concetto di cittadinanza pur abbracciando una pluralità di dimensioni (locale, nazionale, regionale ed europea), ignora quasi completamente la prospettiva globale. La cittadinanza viene vista come un esercizio attivo basato sulle "virtù civiche", la cultura del lavoro e l'appartenenza alla Repubblica, veicolo per la coesione sociale, la salute pubblica e il rispetto dell'ordine costituito, senza mai espandersi verso un orizzonte realmente internazionale o interculturale.

Dimensione globale

Una dimensione globale non è quasi mai esplicita, ma emerge indirettamente attraverso riferimenti a temi come la sostenibilità ambientale, la diversità culturale e l'appartenenza a "comunità ampie". La dimensione europea è centrale, con un chiaro legame a temi di crescita economica e sviluppo sostenibile, mentre la diversità culturale è interpretata principalmente come rispetto delle "regole comportamentali" del vivere comune.

In sintesi, le *Linee guida* delineano un modello di educazione civica che, pur aggiornando i contenuti e i metodi didattici, resta ancorato a una visione prevalentemente nazionale della cittadinanza. La prospettiva globale, evocata solo in forma indiretta, appare subordinata a logiche economiche e securitarie più che a finalità educative di apertura e corresponsabilità. Ne emerge una concezione di cittadinanza che privilegia la stabilità e l'identità collettiva rispetto alla complessità e all'interdipendenza che caratterizzano il mondo contemporaneo.

4.5 *Modelli di significato a confronto*

Lo scopo dell'analisi contrastiva è stato quello di confrontare i principali concetti e significati attribuiti all'ECG dai documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali governative e non governative con il modo in cui l'educazione civica viene declinata dalla Legge 92/2019 e dalle Linee guida del 2024. L'obiettivo specifico, lo ricordiamo, è stato quello di esaminare se e in che misura la normativa italiana rifiuta, si appropria e/o reinterpreta le concettualizzazioni dell'ECG in circolazione nell'arena politica internazionale.

Sguardi a confronto sulle concettualizzazioni dell'educazione

A livello internazionale, i documenti pongono lo sviluppo del pieno potenziale umano come obiettivo centrale dell'educazione. Di contro, la legislazione italiana enfatizza la partecipazione dell'individuo alla vita sociale e professionale come suo scopo primario. Mentre i documenti internazionali mirano a formare cittadini globali impegnati in cause su scala planetaria, la normativa italiana interpreta l'educazione in un senso più pragmatico, concentrandosi sulla costruzione della responsabilità civica e sociale entro i confini nazionali. Inoltre, la legislazione italiana affronta direttamente il bisogno di coesione, sicurezza e stabilità sociale, mentre i quadri di riferimento internazionali promuovono un'educazione orientata all'equità e alla giustizia globale.

I valori promossi rappresentano un punto di netta divergenza tra il livello internazionale e nazionale. I documenti internazionali danno priorità a valori universali come la pace, la sostenibilità e i diritti umani, sottolineando un'identità collettiva e planetaria. Al contrario, la legislazione italiana pone l'accento su valori locali e civici come il rispetto della legge, la salute, la sicurezza e il rispetto delle regole, con una forte enfasi sull'identità nazionale. Un altro punto di contrasto risiede nelle competenze da acquisire: i documenti internazionali sottolineano lo sviluppo di competenze etiche e professionali che, da un lato, promuovono la formazione di individui impegnati a costruire un mondo più pacifico, equo e giusto e, dall'altro, preparano cittadini e cittadine a inserirsi in un mercato del lavoro globale e interconnesso. La legislazione italiana, invece, privilegia competenze pratiche e applicabili a livello locale, finalizzate principalmente all'inserimento lavorativo.

In un'ottica più ampia, l'analisi evidenzia due approcci distinti: i documenti internazionali favoriscono un approccio olistico e globale allo sviluppo individuale; la legislazione italiana predilige un approccio disciplinare focalizzato sulla promozione di competenze specifiche e funzionali al mercato del lavoro italiano.

Sguardi a confronto sulla cittadinanza

Per quanto riguarda il concetto di cittadinanza, la principale differenza tra i documenti internazionali e quelli italiani risiede nelle dimensioni attraverso cui essa viene declinata. Nei documenti internazionali, la cittadinanza è vista come un'idea multiprospettica che si articola tra la dimensione nazionale e quella globale. Essa rappresenta più un *ethos* che uno *status*, ovvero un atteggiamento che include concetti come la responsabilità collettiva e la partecipazione in un contesto internazionale.

Di contro, i documenti italiani tendono a declinare la cittadinanza principalmente in termini nazionali o europei, collegandola strettamente ai principi costituzionali e al senso di appartenenza allo Stato-nazione. Questa visione si riflette nelle finalità educative proposte dalla legge e dalle linee guida: promuovere la partecipazione attiva alla vita pubblica locale, sviluppare competenze immediatamente spendibili e preservare la sicurezza e la salute.

Tuttavia, le analisi mostrano anche punti di convergenza. Entrambe le prospettive, pur con finalità e strumenti differenti, pongono l'accento sulla tutela dell'ambiente, sull'importanza della partecipazione attiva e sui temi dell'inclusione sociale, incoraggiano l'impegno civico attivo e riconoscono la rilevanza di promuovere una cittadinanza consapevole e partecipativa. Questa attenzione comune rappresenta un terreno condiviso che potrebbe favorire una futura integrazione tra le due prospettive.

Sguardi a confronto sulla dimensione globale

Per quanto riguarda la dimensione globale, le principali differenze tra i documenti internazionali e la legislazione italiana riguardano la sua concettualizzazione e le motivazioni della sua considerazione. Il termine "globale", si è detto, non compare mai nella L. 92/2019 ed è menzionato solo quattro volte nelle Linee guida del 2024: una volta in relazione all'economia e allo sviluppo economico e tre volte nella sezione "Documenti di riferimento".

I documenti internazionali collegano la dimensione globale agli obiettivi educativi e a concetti ampi e sistemici, come interconnessione tra esseri viventi, globalizzazione e interdipendenza politica ed economica. Al contrario, i documenti italiani la declinano soprattutto in riferimento ai contesti nazionali ed europei, ai confini statali e a temi come crescita economica, politiche economiche, sostenibilità, diversità culturale e educazione ambientale. Ancora, i documenti internazionali la presentano come un mezzo per affrontare le sfide epocali che minacciano la sopravvivenza del pianeta e dell'umanità. Lo scopo della legislazione italiana, invece, è più ristretto: l'educazione non è utilizzata per coltivare una prospettiva globale. Ciò non significa che le questioni globali siano assenti, ma l'orientamento rimane locale, e la dimensione globale viene affrontata principalmente in termini economici.

5. *Conclusioni*

Questo studio ha inteso offrire una lettura integrata delle politiche internazionali e nazionali in materia d'ECG ed educazione civica, al fine di indagare in che misura i concetti e i significati promossi dalle principali organizzazioni internazionali abbiano trovato riscontro o traduzione nella

legislazione italiana. A partire da una solida analisi documentale, lo studio ha permesso di individuare non solo i riferimenti concettuali e valoriali che orientano la formulazione delle politiche internazionali, ma anche le posture etiche e ideologiche che ne derivano e di metterle in relazione con il quadro normativo nazionale.

A livello internazionale, i risultati mostrano che i discorsi sull'ECG si articolano lungo una pluralità di posizioni, riconducibili in larga misura agli idealtipi trasformativo e cosmopolita delineati da Tarozzi (2024). Tali prospettive si fondano su una visione dell'educazione come processo emancipativo e trasformativo, finalizzato allo sviluppo di una cittadinanza consapevole delle interdipendenze planetarie. Al contempo, la presenza di una prospettiva orientata al mercato segnala una tensione tra finalità emancipative e logiche neoliberali che rischia di ricondurre l'ECG entro l'orizzonte funzionale dell'economia globale. L'analisi tematica ha inoltre evidenziato la centralità attribuita all'educazione come leva per l'empowerment individuale e collettivo, alla cittadinanza come *ethos* planetario fondato su diritti e responsabilità condivise e alla dimensione globale come spazio politico ed etico nel quale affrontare le sfide comuni dell'umanità.

Nel contesto italiano, l'esame della L. 92/2019 e delle Linee guida del 2024 restituisce un quadro significativamente diverso. Pur riconoscendo l'importanza di temi quali la sostenibilità, la legislazione nazionale si ancora prevalentemente a un paradigma civico di matrice nazionale, incentrato sulla coesione sociale, l'appartenenza identitaria e la preparazione dei e delle giovani alla vita lavorativa. Le Linee guida del 2024 accentuano ulteriormente questa impostazione, adottando un linguaggio valoriale e securitario rispetto a prospettive più aperte e globali. In entrambi i casi, la dimensione globale, pur implicitamente evocata, rimane ai margini del discorso educativo e quasi del tutto assente sul piano terminologico.

L'analisi contrastiva ha messo in luce, dunque, una distanza strutturale tra i due livelli di politica educativa: da un lato, un discorso internazionale che, pur attraversato da ambivalenze, riconosce alla cittadinanza globale una funzione trasformativa ed educativa imprescindibile; dall'altro, un discorso nazionale che riduce la cittadinanza a pratica locale, funzionale alla riproduzione dell'ordine sociale e all'integrazione economica. Tuttavia, il confronto ha anche permesso di individuare alcuni punti di contatto che potrebbero costituire un terreno comune per un futuro dialogo tra ECG ed educazione civica.

Nel complesso, i risultati di questo studio suggeriscono che l'ECG, pur essendo riconosciuta nelle agende politiche globali come leva strategica per affrontare le sfide del nostro tempo, fatica a tradursi in politiche educative nazionali coerenti. Nel caso italiano, la distanza tra le concezioni internazionali e il discorso legislativo sull'educazione civica rivela non solo un deficit di integrazione tra i due livelli di politica educativa, ma anche la persistenza

di tensioni ideologiche legate alla sovranità culturale e alla difesa identitaria. In tal senso, il lavoro invita a riflettere sulla necessità di riarticolare le politiche nazionali in una prospettiva più dialogica e interconnessa, capace di valorizzare l'orizzonte globale senza rinunciare alla specificità dei contesti locali. Solo attraverso questo sforzo di traduzione e mediazione sarà possibile rendere effettivo il potenziale trasformativo dell'ECG e sostenere, anche nel sistema educativo italiano, la formazione di cittadini e cittadine pienamente consapevoli della propria interdipendenza con il mondo.

Bibliografia

Bosio, E. (2024). *Ethical Global Citizenship Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bosio, E., Torres, C.A. & Gaudelli, W. (2023). Exploring Values and Knowledge in Global Citizenship Education: Theoretical and Empirical Insights from Scholars Worldwide. *Prospects*, *53*, 195-202 https://doi.org/10.1007/s11125-023-09658-5.

Bourn, D. (Ed.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury

Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

CONCORD (2018). *Global Citizenship Education. How much do we care?*. CONCORD Europe. Retrieved https://concordeurope.org/resource/global-citizenship-education-how-much-do-we-care/.

Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., Waghid., Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

D'Antone, A. (2022) Dal "teatro dell'atroce" al dispositivo educativo. La "pedagogia nera" di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento* (pp. 93-115). Bologna: Il Mulino.

Filograsso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Goren, H., Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, *82*(1), 170-183. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004.

Gournelos T., Hammonds J., Maridath A. W. (2019). *Content and discourse analysis*.

In T. Gournelos, J. Hammonds, A. W. Maridath, *Doing Academic Research: A Practical Guide to Research Methods and Analysis*. London: Taylor & Francis Ltd.

Herzog, C., Herzog, H., Hitters, E., (2019). Analyzing Talk and Text II: Thematic Analysis. In H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders, & L. Van Audenhove, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Iori, V. (2015). Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi. In V. Iori & D. Bruzzone (Eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi* (pp. 31-46). Milano: FrancoAngeli.

Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.* Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 (A/RES/70/1).

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, *61*(3), 301-325. https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A Meta-review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education*, *56*(2), 144-164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352

Quinto, A., Vittori, L. & Tarozzi, M. (2024). *Report sulla revisione della letteratura multilingue in Educazione alla Cittadinanza Globale. Un campo in constate evoluzione* (GloCivEd Deliverable, WP2).

Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London: Bloomsbury.

Stein, S., & Andreotti, V. (2021). Global Citizenship Otherwise. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on Global Citizenship Education* (pp. 13-36). New York: Routledge.

Tarozzi, M. (2023). Futures and Hope of Global Citizenship Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, *15*(1), 44-55, 10.14324/IJDEGL.15.1.05.

Tarozzi, M. (2024). Mapping Global Citizenship Education. 4 Ideal types from defining to positioning. *GLOCITED*, doi: 10.6092/unibo/amsacta/7596.

Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Il Mulino.

Tarozzi, M., & Torres, C.A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism.* London*:* Bloomsbury.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993.

UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A new social contract*. Paris: UNESCO.

Vaughn, S., Shay Schumm, J. & Sinagub, J.M. (2003). *Il focus group in pedagogia e in psicologia.* Padova: Cleup

Wagenaar, H. (2011). *Meaning in Action: Interpretation and Dialogue in Policy Analysis* (1st ed.). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315702476.

INDAGINE SULLE CREDENZE, RAPPRESENTAZIONI E PERCEZIONE DI PREPARAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO SULL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE CIVICA

SURVEY ON THE BELIEFS, PERCEPTIONS AND READINESS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS REGARDING GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION THROUGH CIVIC EDUCATION[1-2]

di Isabella Loiodice (Università di Foggia)
Giuseppe Annacontini (Università di Foggia)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
Giuditta Giuliano (Università di Foggia)
Ilaria Paolicelli (Università di Foggia)[3]
DOI: 10.30557/MT00363

Abstract

L'articolo si propone di esplorare la dimensione della riflessività professionale degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado attraverso l'analisi delle convinzioni, rappresentazioni e autopercezioni della preparazione degli insegnanti sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale e sul ruolo e il significato attribuiti nell'ambito della materia scolastica dell'educazione civica.

Parole chiave: educazione civica, educazione alla cittadinanza globale, formazione degli insegnanti, riflessività professionale

The article aims to explore the dimension of upper secondary school teachers' professional reflexivity through an analysis of their beliefs, representations and self-perceptions regarding their preparation on issues of

[1] Progetto PRIN2022 – TAROZZI finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa eResilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practicethrough civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZXAF-CUP D53D23011270006

[2] Si fa presente che i termini maschile/femminile sono utilizzati al maschile al solo scopo di facilitare la lettura del testo.

[3] Il presente articolo riporta i risultati di un lavoro di ricerca collaborativo a cui hanno partecipato tutti gli autori. Tuttavia, per quanto attiene questo articolo, il par. 1è da attribuirsi a Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice; i parr. 2 e 4 a Ilaria Paolicelli; il par. 3 a Valerio Palmieri; il par. 5 a Giuditta Giuliano.

global citizenship education and the role and significance attributed to civic education as a school subject.

Keywords: civic education, global citizenship education, teacher training, professional reflexivity

1. *La prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale*

Oggi più che mai, l'educazione alla cittadinanza globale rappresenta una *sfida* in divenire, da progettare e co-costruire per le future generazioni (Unesco, 2015; Tarozzi, 2025), nella consapevolezza che cittadinanza multipla, appartenenza terrestre, educazione cosmica, umanesimo ecologico, solidarietà planetaria debbano potersi tradurre in concrete azioni educative, nella pluralità dei luoghi nei quali esse si esercitano (*in primis* a scuola), in tal modo cogliendo la ricchezza dell'intreccio globale di interdipendenze che regolano la vita del pianeta. Per questo motivo, la sensibilizzazione degli insegnanti ai temi della cittadinanza planetaria rappresenta un "passaggio" imprescindibile, da tradurre poi in azioni educative rivolte agli studenti, in particolare attraverso l'educazione civica. Si tratta di un obiettivo civico e sociale, prima ancora che educativo, ribadito già nell'Agenda 2030, laddove, in riferimento ai temi della sostenibilità (Alessandrini, 2021) e cittadinanza globale, si precisa che occorre:

> garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Si tratta di parole – pace, diritti umani, parità, non violenza – che paiono stridere con una realtà che si alimenta invece quotidianamente di parole violente e disumanizzanti, che disegnano i contorni di realtà "piccole e grandi" – dal contesto familiare a quello dei consessi internazionali – spesso contrassegnate da prevaricazione e chiusure autocentrate, da egoismi e indifferenza, fino a vere e proprie manifestazioni di odio e di sopraffazione. Manifestazioni amplificate dai media digitali e dai canali social – che si "nutrono" soprattutto di cronaca nera piuttosto che di cronaca bianca (senza alcun riferimento ad attribuzioni semantiche di natura etnica)[4] – e

[4] Sull'accentuazione delle dimensioni positive ("bianche") o negative ("nere") che caratterizzano la cronaca quotidiana si interroga da anni anche la pedagogia, con filoni di

che contribuiscono a creare un clima di vero e proprio *smarrimento* individuale e collettivo, cui si reagisce con atteggiamenti diffusi di indifferenza e di vera e propria anestetizzazione dei sentimenti e delle emozioni, come forma di difesa di fronte all'incerto e al rischio di perdita di futuro.

Investire quindi in un'educazione alla cittadinanza globale sta diventando un *imperativo* ormai non più rinviabile per coltivare umanità (Nussbaum, 2010) di fronte allo spettro incombente di un conflitto mondiale. Nell'era della interdipendenza planetaria, scrive Ceruti (2018), dobbiamo capire che «siamo legati dagli stessi problemi di vita e di morte. Siamo una "comunità di destino"» (p. 175). I rigurgiti di nazionalismo e di sovranismo a cui stiamo assistendo in questi ultimi tempi stanno ingenerando una percezione – molto pericolosa – dell'alterità come attentato alla propria sicurezza e al proprio benessere (Bauman, 2018), facendo passare un'idea di cittadinanza limitata alla propria appartenenza nazionale e, al più europea, dimenticando che, al contrario, cittadinanza nazionale e cittadinanza globale non sono in antitesi tra loro ma, anzi, si rafforzano a vicenda (Unesco, 2023). Torna qui, forte, il riferimento all'imperativo altrettanto ineludibile di formare una *intelligenza della complessità* (Morin, 2000; 2022), capace di pensare insieme e di collegare l'uno e il molteplice, il singolare e l'universale, il locale e il globale, l'identità e l'alterità. Ciò richiede l'assunzione di specifiche responsabilità individuali e collettive che vanno *formate* nella prospettiva della costruzione di una *Cosmopolis* capace di comprendere finalmente che il futuro dell'umanità e dell'intero pianeta dipende dalla possibilità di definire e condividere un progetto politico globale. La costruzione di un futuro possibile dell'umanità non può che reggersi, dunque, sulla *formazione di cittadini planetari*, solidalmente uniti nell'*impegno* a preservare sé stessi preservando l'intera umanità e l'intero pianeta ed "emancipandosi" rispetto a un presente caratterizzato da perturbazioni, transizioni e vere e proprie *metamorfosi* (Beck, 2017).

Tutto questo richiede un chiaro investimento nell'educazione, nell'istruzione e nella formazione, con quello sguardo utopico attraverso cui la pedagogia – in quanto scienza del sapere e dell'agire educativo per tutte/i e per tutta la vita (Loiodice, 2019) – guarda al futuro delle persone e di tutti gli esseri viventi che popolano l'intero mondo secondo principi di inter-solidarietà planetaria, ispirati specificamente alla logica e alla pratica della *fraternità* (Loiodice, 2023). La prospettiva pedagogica non può che essere, ancora una volta, quella di investire nel *potere dell'educazione*, per la formazione di «una mente plurale, erratica e pellegrina, dotata di un pensiero del vivere e del con-vivere con la problematicità del reale, di una intelligenza capace di abi-

ricerca riferiti, appunto, alla "pedagogia nera" (Filograsso, 2012; Iori, 2015; D'Antone, 2022); e, più di recente, anche alla "pedagogia bianca". Su quest'ultima cfr. Annacontini, Dato, De Serio, Ladogana, Loiodice, & Lopez, 2023.

tare la complessità, le forme di accelerata transizione sociale, culturale, economica, politica, la ramificazione dei saperi» (Pinto Minerva, 2018, p. 93).

Si tratta allora di chiedersi: in che modo la scuola può impegnarsi a perseguire tali obiettivi? Attraverso quali occasioni formative, strumenti metodologico-didattici, collaborazioni intra e interistituzionali impegnarsi nella direzione della costruzione di abiti mentali ed emotivi "dilatati" a livello planetario? La scuola può farlo innanzitutto "sfruttando" la *cassetta degli attrezzi* di cui dispone, a partire dalle discipline: la storia, la geografia ma anche la religione (o meglio, le religioni), la musica, le lingue possono essere uno straordinario serbatoio di conoscenza dell'alterità a livello globale: alterità etnica, sociale, culturale, ambientale (Catarci, 2021).

Poi, le metodologie didattiche, dalla lezione frontale ai metodi interattivi e innovativi: il debate, la discussione e il lavoro di gruppo, l'apprendimento cooperativo, la classe capovolta. Tutte occasioni che promuovono il confronto, il dialogo, il decentramento cognitivo ed emotivo (Kanizsa, 1993); la professionalità dei docenti e dirigenti; gli spazi, predisposti in modo da accogliere, anche visivamente, le differenze; infine le relazioni, tanto più ricche quanto più variegate sono le persone che vi partecipano: studenti, docenti, dirigenti, famiglie, attori istituzionali di territorio.

Nella ricca disponibilità di occasioni e di strumenti, in questo articolo si intende approfondire in particolare il ruolo delle discipline, e specificamente dell'*educazione civica*, il cui insegnamento scolastico è stato istituito con la Legge 92/2019 e reso attuativo attraverso le Linee Guida, modificate con D.M. 7 settembre 2024, n. 183. Proprio a partire dall'esigenza di indagare se e in che modo sia possibile realizzare l'obiettivo di un'educazione alla cittadinanza globale "attraverso" l'educazione civica è stato presentato e finanziato il progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN) 2022 su *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd).

Compito dell'unità di ricerca dell'Università di Foggia è stato quello di lavorare sulla dimensione della riflessività professionale dei docenti della scuola secondaria di secondo grado di Foggia e provincia nonché sulle pratiche con cui essi promuovono e realizzano percorsi di Educazione alla cittadinanza globale. In questo saggio sono riportati i principali dati e riflessioni sul *Work package* 4, relativi, appunto, alla *Indagine sulle credenze, rappresentazioni e percezione di preparazione degli insegnanti della scuola secondaria di II grado sull'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'educazione civica*.

La raccolta dei resoconti auto-riflessivi degli insegnanti e dei dirigenti scolastici in merito al sistema di credenze e percezioni del loro ruolo, del significato e dell'importanza che attribuiscono all'educazione alla cittadinanza globale (nel quadro più complesso della materia scolastica dell'educazione civica) è stata realizzata attraverso l'utilizzo di metodi quali-

tativi (Trinchero, 2004; Mantovani, 2006): 5 *focus group* e 20 interviste semi-strutturate rivolti a un campione di convenienza di insegnanti e dirigenti dell'area dauna (Foggia e provincia).

2. *Gli esiti della ricerca: modalità di acquisizione dei dati relativi ai focus group*

Nel periodo compreso tra giugno 2024 e gennaio 2025, l'Unità di Ricerca (UdR) di Foggia[5] ha condotto sei *focus group*, strumenti di rilevazione qualitativa (Vaughn, Shay Schumm, & Sinagub, 2003) finalizzati a raccogliere convinzioni, rappresentazioni e disponibilità degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado rispetto all'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'insegnamento dell'educazione civica[6]. I *focus group* – della durata di circa 90 minuti – si sono svolti in orario scolastico ed extrascolastico e sono avvenuti in presenza di un moderatore, un assistente e un osservatore. Il gruppo di ricerca ha organizzato delle domande guida alla luce dei riferimenti normativi e della letteratura scientifica di riferimento, con l'obiettivo di rilevare esperienze didattiche, punti di forza e criticità riscontrate nell'insegnamento dell'educazione civica all'interno delle scuole secondarie di secondo grado e, contestualmente, l'eventuale presenza delle tematiche riferite all'educazione alla cittadinanza globale. Gli incontri sono stati audio-registrati[7] attraverso l'utilizzo di un registratore vocale e, contestualmente, sono stati presi appunti al fine di riportare informazioni relative alla comunicazione non verbale, successivamente valutate mediante apposite griglie di osservazione.

[5] L'Unità di ricerca foggiana è composta da: Isabella Loiodice (Responsabile dell'unità), Daniela Dato, Barbara De Serio, Giuseppe Annacontini, Manuela Ladogana, Valerio Palmieri (assegnista di ricerca), Giuditta Giuliano e Ilaria Paolicelli (dottorande di ricerca in Scienze della Formazione, dello sviluppo e dell'apprendimento, Università di Foggia). Alla ricerca ha collaborato anche, senza essere formalmente inserita nel team, Francesca Franceschelli (assegnista di ricerca).

[6] Le attività hanno coinvolto docenti appartenenti a differenti aree disciplinari e in servizio presso sei istituti scolastici della provincia di Foggia. Nello specifico, gli Istituti in questione sono: un Liceo con indirizzo Classico, Artistico e Scientifico, un Liceo Psicopedagogico, un Liceo Classico, un Istituto Tecnico-professionale, un Istituto con indirizzo Classico, di Scienze Umane, Scientifico e Tecnico-professionale e, infine, un Istituto Tecnico-economico. Le aree disciplinari di appartenenza dei docenti partecipanti risultano eterogenee: sono stati coinvolti docenti dell'area umanistica (Lingua e Letteratura Italiana, Lingua e Cultura Latina e Greca, Storia, Filosofia e Geostoria), dell'area scientifica, (Matematica, Fisica e Scienze Naturali), insegnanti di Scienze Motorie e Sportive, nonché docenti di sostegno e di Diritto ed Economia.

[7] I file audio e di testo sono stati salvati nella cartella condivisa dall'UdR, attraverso i seguenti criteri: città, numero progressivo del *focus group*, nominativo dell'Istituto di afferenza dei docenti/dirigenti partecipanti al *focus group* e data di svolgimento.

Coerentemente con gli approcci concordati con le UdR di Roma e Bologna, la trascrizione dei *focus group* è stata analizzata mediante la metodologia della *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006), un approccio intuitivo che consente l'identificazione e l'interpretazione di modelli o temi ripetuti all'interno dei dati raccolti. I 5 livelli di analisi (Braun & Clarke, 2006; Merriam, 2009; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014) – raccolta dei dati, familiarizzazione con essi, codifica degli estratti, generazione delle categorie, concettualizzazione dei temi – hanno permesso di individuare sei temi principali: educazione civica; cittadinanza attiva; cittadinanza globale; nuove Linee guida; ruolo dei docenti; nuove tecnologie. I codici individuati all'interno dei suddetti temi sono stati organizzati in categorie, che sintetizzano i significati emersi.

Dall'analisi dei dati ricavati dalla ricerca è stato possibile individuare alcune aree tematiche, che si presentano e commentano di seguito.

3. *Gli esiti della ricerca: analisi e commento dei dati relativi ai focus group*

Il primo tema rilevato è quello relativo all'educazione civica. In particolare, ci si è focalizzati sulle seguenti sottocategorie: *norme e valori*, *modalità di insegnamento/apprendimento*, *percezioni positive o negative sulla disciplina*.

Tra i significati che i docenti attribuiscono all'educazione civica è risultato ricorrente il riferimento ai valori e alle norme di convivenza civile: quelli particolarmente significativi, così come emerge dai codici, sono l'*incontro con l'altro*, l'*empatia*, l'*accoglienza*, l'*inclusione*, il *non giudizio*, la *conoscenza di sé e degli altri*. Per quanto concerne, invece, le modalità di insegnamento/apprendimento, gli insegnanti sono concordi nell'affermare la necessità di prevedere attività laboratoriali, a partire da temi/eventi/occasioni fornite dall'attualità, per favorire il protagonismo e il coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze. Entrando nello specifico delle metodologie impiegate, i docenti indicano come funzionali il *role playing*, la *didattica laboratoriale*, la *flipped classroom* e il *cooperative learning*. All'interno del tema analizzato, inoltre, si ritrova una particolare ricorrenza in termini di *reference* relativa al *legame tra contenuti disciplinari e competenze promosse.* Secondo la maggior parte dei docenti, infatti, i singoli contenuti affrontati nell'ambito delle varie discipline debbono necessariamente portare i ragazzi e le ragazze a interiorizzare determinate conoscenze, atteggiamenti e competenze.

Emerge, invece, un'eterogeneità circa i contenuti trattati nell'ambito delle singole discipline, correlata alle varie loro specifiche afferenze. I docenti di area umanistica declinano l'educazione civica in termini di iniziative di conoscenza e tutela del patrimonio artistico e culturale, quelli

dell'area scientifica trattano argomenti maggiormente legati alle nuove tecnologie e al rispetto delle norme. Gli insegnanti afferenti all'area delle scienze motorie riportano, invece, esperienze in ambito sportivo; infine, quelli dell'area giuridica fanno principalmente riferimento a contenuti relativi alla sicurezza e al rispetto della privacy.

Alcune prime considerazioni relative alle percezioni – positive e/o negative dei docenti sull'educazione civica – portano a rilevare una varietà di posizioni: alcuni insegnanti affermano che l'educazione civica è percepita dai ragazzi come un approfondimento di contenuti disciplinari in chiave pratica, anche ai fini del miglioramento di un voto; altri fanno riferimento all'educazione civica come una disciplina implicita, già affrontata ancor prima dell'emanazione della Legge n. 92/2019 e delle relative Linee Guida.

Un dato interessante, infine, riguarda la percezione dell'educazione civica come *materia-non-materia*, la cui dignità disciplinare è strettamente dipendente dalle ore a essa dedicate e dalla progettazione in team.

Il secondo tema emerso dall'analisi fa riferimento all'emanazione delle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica (D.M. 183/2024). È risultato funzionale separare il suddetto tema dal precedente poiché i dati relativi alle percezioni dei docenti circa le nuove Linee Guida concernono principalmente l'organizzazione strutturale e logistica dell'insegnamento della disciplina. Il tema esplorato, anche in questo caso, è stato organizzato in sottocategorie: *trasversalità*, *organizzazione del curricolo*, *percezioni positive e/o negative dei docenti*.

Rispetto alla trasversalità, è possibile osservare percezioni sia positive che negative: alcuni docenti ne riconoscono l'utilità, in quanto consente un maggiore dialogo interdisciplinare e favorisce il lavoro in gruppo; altri docenti, invece, molti dei quali afferenti all'area giuridico-economica, percepiscono la trasversalità come elemento che finisce spesso con il rendere l'insegnamento della disciplina frammentato e poco funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi dell'educazione civica.

In tal senso, in riferimento all'organizzazione del curricolo, emerge una diffusa concordanza nel sottolineare, da un lato, l'esiguità delle ore previste e, dall'altro, l'opportunità di avere un docente esperto che possa offrire agli studenti e alle studentesse spunti di riflessione e argomentazioni più specifiche in campo giuridico ed economico, come emerge dal codice *necessità di un docente esperto di diritto*. Da parte di molti insegnanti, inoltre, emerge la preoccupazione che lo spazio dedicato all'educazione civica possa sottrarre tempo alle proprie discipline, ipotizzando, al riguardo, l'opportunità di prevedere uno spazio dedicato aggiuntivo rispetto alle ore curriculari.

L'ultima sottocategoria fa riferimento alle percezioni dei docenti sulle Linee Guida, con particolare attenzione all'orizzonte etico-valoriale e ai nuclei tematici. È possibile distinguere due posizioni in merito: una

percentuale ridotta di docenti le definisce efficaci nel formalizzare e validare, dal punto di vista programmatico e strutturale, interventi che la scuola ha sempre realizzato; una percentuale quantitativamente maggiore le definisce, invece, «imposte», «calate dall'alto», «contraddittorie», sottolineandone una tendenza direttiva e poco coerente con ciò di cui, secondo gli insegnanti, avrebbero bisogno gli studenti e le studentesse. La maggior parte dei docenti, infine, ritiene l'attenzione ad alcuni filoni anacronistica e circoscritta, ragion per cui propone un ampliamento delle prospettive e una maggiore attenzione a tematiche globali.

Il terzo tema fa riferimento alle rappresentazioni dei docenti circa l'educazione alla cittadinanza globale, organizzato nelle seguenti sottocategorie: *continuità tra locale e globale*, *orizzonte etico-valoriale*, *percezioni dei docenti*.

Per quanto riguarda la prima sottocategoria, i docenti risultano concordi nel ritenere che, a partire da azioni intraprese a livello locale, si possano generare delle ricadute a livello globale e che, per questa ragione, sia necessario educare i ragazzi a «comprendere che siamo connessi».

Relativamente all'orizzonte etico-valoriale, si osservano posizioni discordanti: una percentuale ridotta di insegnanti associa la cittadinanza globale ai concetti di omologazione e perdita di identità; una percentuale maggiore, invece, la associa a termini quali apertura, inclusione, accoglienza, affermando la necessità di scardinare preconcetti legati ai limiti territoriali e favorendo un'apertura alle sfide globali della contemporaneità.

La terza e ultima sottocategoria concerne le percezioni dei docenti circa l'opportunità di una educazione alla cittadinanza globale. A tal proposito, risulta utile sottolineare come emerga, tra i docenti, una tendenza a confondere l'educazione alla cittadinanza globale con il costrutto della globalizzazione e, allo stesso tempo, a riferire la dimensione globale principalmente al contesto europeo e occidentale. Un'altra argomentazione che emerge dai dati raccolti riguarda l'incertezza espressa da alcuni docenti relativamente alla loro capacità di possedere le competenze pedagogico-didattiche necessarie per affrontare temi relativi alla cittadinanza globale e che, pertanto, vi sarebbe bisogno di figure maggiormente esperte e/o dell'organizzazione di corsi di aggiornamento/formazione.

Il quarto tema riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie. Anche in questo caso, il tema è stato organizzato in sottocategorie: *creatività*, *social network*, *informazione*.

La maggior parte dei docenti risulta concorde nell'affermare che le nuove generazioni utilizzano il digitale in maniera acritica, depotenziando in questo modo il proprio potenziale creativo. Entrando maggiormente nel dettaglio, molti docenti fanno riferimento all'impiego degli applicativi digitali in campo educativo e formativo, sottolineando come i ragazzi e le ragazze, pur essendo nativi digitali, non riescano a utilizzare i sussidi

tecnologici in ambito didattico, anche ai fini dello sviluppo di un pensiero creativo. Per questi motivi, una consistente percentuale di insegnanti ritiene che vi sia urgenza di educare le giovani generazioni all'utilizzo critico dei mezzi digitali, con particolare riferimento all'intelligenza artificiale, strumento definito «dall'immenso potenziale» ma al tempo stesso rischioso rispetto alla formazione di una mente autonoma, critica e creativa.

Analizzando la seconda sottocategoria, invece, è possibile osservare un riferimento ripetuto ai rischi e ai benefici dei social network: alcuni docenti evidenziano il supporto dei social network nella proposizione di linguaggi e grafiche intuitive e alla portata di tutte e tutti; altri, in percentuale maggiore, ne denunciano l'eccessiva superficialità. L'analisi dell'ultima sottocategoria, relativa al ruolo che le nuove tecnologie svolgono rispetto alla diffusione delle informazioni, vede gli insegnanti concordi nel ritenere che la diffusione delle informazioni sia un elemento importante ma che sia altrettanto importante educare a un discernimento critico delle stesse, rispetto al dilagante fenomeno delle *fake news*.

Il quinto tema fa riferimento alle pratiche di cittadinanza attiva, organizzato secondo le seguenti sottocategorie: *diritti umani*, *educazione ambientale*, *alfabetizzazione istituzionale*. La quasi totalità dei docenti afferma di trattare in classe, nell'ambito dell'educazione civica, tematiche legate al rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo, con particolare riferimento alle questioni di genere e alla tutela dei lavoratori.

La seconda sottocategoria fa riferimento, invece, all'educazione ambientale. I docenti sono concordi nell'affermare la necessità di stimolare i ragazzi e le ragazze all'adozione di stili di vita sani e sostenibili, anche mediante l'ausilio delle tecnologie: sono numerosi i riferimenti all'Agenda 2030 che, seppur definiti dai docenti poco presenti all'interno delle Nuove Linee Guida, risultano fondamentali nell'approfondimento di tematiche legate alla sostenibilità.

L'ultima sottocategoria analizzata è relativa all'alfabetizzazione istituzionale: una consistente percentuale di docenti afferma che le nuove generazioni sono inconsapevoli dal punto di vista giuridico-istituzionale, mostrando scarsa consapevolezza circa le norme fondamentali relative all'esercizio dei propri diritti e doveri.

Il sesto tema riguarda le percezioni dei docenti circa il proprio ruolo di educatori e l'orizzonte valoriale di riferimento. Anche in questo caso, sono state individuate delle sottocategorie: *valori promossi*, *percezioni circa il ruolo di educatore*.

Per quanto riguarda il riferimento al primo aspetto, emergono posizioni contrastanti in merito ai valori che, secondo i docenti, un sistema scuola dovrebbe promuovere. Alcuni docenti ritengono che alla scuola spetti il compito di fornire agli studenti gli strumenti funzionali a formarsi una

propria opinione al riguardo, senza condizionarli nella formazione di atteggiamenti di apertura o di chiusura rispetto alla dimensione della cittadinanza globale. In percentuale superiore, invece, i docenti ritengono che una delle responsabilità costitutive della scuola sia quella di promuovere valori di apertura e confronto in dimensione globale. In tale prospettiva, si delinea anche la percezione che i docenti hanno circa il proprio ruolo di educatori, in alcuni casi evidenziando l'importanza di attivare occasioni di dibattito tra pari, senza un intervento diretto del docente; in altri casi sottolineando l'importanza di un "accompagnamento" da parte del docente, che non si sostituisce a loro ma li aiuta a elaborare una propria opinione in merito.

4. *Gli esiti della ricerca: modalità di acquisizione dei dati relativi alle interviste*

Tra novembre 2024 e gennaio 2025 sono state svolte 20 interviste semi-strutturate della durata di circa 25 minuti, in orario sia curricolare che extrascolastico[8]. Per l'intervista sono state organizzate delle domande guida il cui ordine potesse variare in base all'andamento dell'intervista e alle risposte fornite, sulla base di alcuni criteri per la formulazione delle domande, ovvero:

- non porre più di una domanda per volta;
- non formulare mai domande lunghe e piene di incisi;
- non utilizzare domande con termini ambigui;
- non fare domande in cui possano esserci termini ricchi di
- significati morali o affettivi (Lucisano & Salerni, 2002, pp. 204-205).

Inoltre, è stato deciso di audio-registrare le interviste[9] e, contestualmente, di prendere appunti in diretta per raccogliere più informazioni

[8] Le attività hanno coinvolto docenti appartenenti a diverse aree disciplinari, con una netta prevalenza di quelli afferenti alle Scienze giuridiche ed economiche, in servizio presso 14 istituti scolastici del territorio dauno. Nello specifico, sono stati intervistati quattro dirigenti scolastici e 16 docenti, di cui nove di Diritto ed economia, uno di Italiano e Storia, uno di Inglese, uno di Informatica, uno di Sostegno e infine un docente di Filosofia. Le scuole dove si sono svolte le interviste sono 14, per l'esattezza: un Liceo Classico; tre Licei Scientifici; cinque Istituti Tecnici; una scuola comprendente Liceo Scientifico e Liceo Classico; una con Liceo Artistico, Liceo Classico e Liceo Scientifico; una comprendente Liceo Classico, Liceo Scientifico, Liceo Linguistico e delle Scienze Umane; una comprendente Liceo Scientifico, Liceo delle Scienze Umane, Amministrazione-Finanza e Marketing; infine una con indirizzi Liceo Scientifico, Liceo Classico, Liceo delle Scienze Umane, Istituti Professionali, Istituti Tecnici.

[9] I file audio e di testo sono stati salvati nella cartella condivisa dall'UdR rinominando i primi attraverso i seguenti criteri: città, numero progressivo dell'intervista, tipo di intervista e data di svolgimento.

relative alla comunicazione non verbale che, successivamente, sono state valutate attraverso apposite griglie di osservazione messe a punto dall'UdR. Per condurre l'intervista è stata scelta la tecnica del *probing*, finalizzato ad allargare la problematica affrontata, chiarire determinati contenuti relativi all'oggetto dell'intervista, motivare comportamenti e atteggiamenti, focalizzare l'oggetto della discussione. Dopo l'intervista sono state compilate note di campo relative all'osservazione dei comportamenti non verbali seguendo la griglia di osservazione precedentemente strutturata.

I criteri di trascrizione sono stati resi omogenei per consentire l'importazione del file in NVivo, scelto di comune accordo con le altre UdR come software per l'analisi dei dati[10].

Le tracce delle venti interviste, anche in questo caso di comune accordo con le altre UdR, sono state analizzate utilizzando la metodologia della *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006). Attraverso i cinque livelli di analisi (familiarizzazione con i dati; codifica iniziale; ricerca dei temi; revisione dei temi; definizione e denominazione dei temi) si è giunti a individuare sei temi principali, che sono, rispettivamente: cittadinanza responsabile; educazione civica; educazione e cittadinanza globale; Nuove Linee Guida; organizzazione dell'insegnamento di educazione civica; rappresentazioni dei docenti in merito agli studenti. I temi sono stati a loro volta organizzati in sottocategorie. Alcuni codici si collocano all'intreccio tra più temi, riflettendo la natura complessa e multi-prospettica del fenomeno indagato.

5. *Gli esiti della ricerca: analisi e commento dei dati relativi alle interviste*

Il tema della "cittadinanza responsabile", suddiviso nelle sottocategorie *declinazioni della cittadinanza*, *diritti e doveri*, *rispetto* rappresenta, per i docenti/dirigenti, il nucleo fondativo dell'educazione civica, intesa non come mera appartenenza giuridica ma come partecipazione consapevole, impegno e rispetto verso sé stessi, gli altri e l'ambiente. L'obiettivo dichiarato e condiviso tra gli intervistati è «accompagnare i ragazzi a diventare cittadini un po' più attivi», quindi capaci di tradurre i valori civici in comportamenti quotidiani.

La cittadinanza attiva viene considerata parte integrante del percorso educativo, volta a formare individui «consapevoli dell'importanza delle re-

[10] La denominazione del file (in formato word e pdf) corrisponde a quella attribuita alla traccia audio registrata (per esempio: FG_01_D_060724.docx e FG_01_D_060724.pdf). Nell'incipit della trascrizione è stata riportata la dicitura: "Intervista a: nome di battesimo dell'intervistato/a, la data e l'orario di inizio dell'intervista". Per convenzione, l'UdR ha deciso di riportare integralmente e fedelmente il contenuto audio-registrato.

gole e dei comportamenti». Gli intervistati sottolineano il ruolo della scuola nel promuovere la responsabilità individuale e collettiva, orientando gli studenti a comprendere che la libertà ha senso solo se pensata e praticata entro i limiti della convivenza civile. Il rispetto, declinato nelle sue varie forme – di sé, dell'altro, dell'ambiente e delle istituzioni – è riconosciuto come prerequisito per l'esercizio della cittadinanza.

L'educazione ai diritti e ai doveri è un ulteriore pilastro di questo quadro formativo. Molti insegnanti lamentano una maggiore attenzione dei ragazzi ai propri diritti rispetto ai doveri, ribadendo la necessità di ristabilire un equilibrio attraverso il riferimento costante alla Costituzione che prevede, appunto, una equilibrata compresenza di diritti e doveri dei cittadini. In tale prospettiva, la cittadinanza responsabile coincide con un'educazione alla libertà consapevole, fondata sulla comprensione dei limiti e delle regole condivise.

Numerose riflessioni convergono anche sull'inclusione e sul rispetto delle diversità, considerate dimensioni essenziali di una cittadinanza aperta e solidale. Conoscere e valorizzare le differenze culturali, religiose e sociali è ritenuto un passaggio necessario per sviluppare una visione del mondo pluralista e interdipendente, intrecciando formazione etica e partecipazione attiva.

Il tema dell'educazione civica, per come emerso dalle interviste, si suddivide in cinque sottocategorie: *approcci esperienziali e partecipativi*, *aspetti negativi*, *aspetti positivi*, *contenuti trattati*, *pratiche e metodologie didattiche*. L'insegnamento di questa disciplina, secondo gli intervistati, è anzitutto un campo di pratiche partecipative volte a connettere contenuti e vita sociale: emerge una preferenza netta per attività che trasformino la lezione in esperienza diretta (attività pratiche, incontri col territorio, film, testimonianze ecc.), con l'ausilio di tecnologie mediali o con l'ascolto di testimonianze dirette.

Gli intervistati, nello specifico i docenti, segnalano poi un insieme coerente di metodologie attive: *compiti di realtà*, *cooperative learning*, *role play*, *peer education* e *fair play* quali modalità idonee a promuovere inclusione e partecipazione. In particolare, il ricorso a lavori di gruppo e a pratiche laboratoriali è considerato funzionale alla partecipazione degli studenti nella costruzione del significato civico.

Sulla valenza formativa dell'educazione civica, le posizioni sono divergenti: da molti è vista come strumento di inclusione e appartenenza collettiva ma, al contempo, è percepita come fragile sul piano organizzativo. Tra le critiche ricorrenti: la visione dell'educazione civica come «materia non materia», la difficoltà di raccordo tra scuola e contesto sociale, la resistenza di alcuni contesti familiari rispetto ai contenuti proposti. Nel complesso, gli intervistati attribuiscono alla disciplina un potenziale formativo significativo ma segnalano l'urgenza di rendere più coerente e sostenibile la sua applicazione.

Il tema "educazione e cittadinanza globale", suddiviso nelle sottocategorie *educazione alla cittadinanza globale*, *globale ristretto*, *globalizzazione*, *principi*, *visione ecologica*, mette in luce un intreccio di valori di portata universale, consapevolezza ecologica e apertura interculturale quantomeno dichiarate, ma anche un grado di maturazione concettuale e prassica ancora parziale. Nella sottocategoria dedicata all'educazione alla cittadinanza globale, i docenti affermano di considerarla una dimensione educativa essenziale per formare «i cittadini del futuro», sottolineandone il valore trasversale alle discipline. Per alcuni, essa è già presente implicitamente nella didattica curricolare, anche quando non viene nominata formalmente, rivelando una comprensione spesso intuitiva, "a priori" più che teoricamente strutturata. Accanto a queste aperture, emerge la visione di una cittadinanza globale "ristretta", che tende a coincidere con quella europea. Alcuni insegnanti riferiscono che nei programmi «viene naturale fare più riferimento all'Unione Europea, perché è vicina a noi», segnalando la difficoltà di estendere l'orizzonte educativo a un piano realmente planetario.

La sottocategoria relativa alla globalizzazione restituisce la percezione di un fenomeno che offre possibilità di connessione ma che d'altro canto impone continui adattamenti, non sempre letti in ottica positiva. Nella sottocategoria dei principi emergono i riferimenti ai diritti umani, alla pace e al rispetto delle diversità, interpretati come fondamenti etici della cittadinanza globale e in continuità con i valori costituzionali. Infine, la visione ecologica, con riferimento implicito alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979) estende l'idea di interdipendenza, in qualche modo esprimendo l'idea che le azioni locali abbiano effetti globali.

Il tema delle Nuove Linee Guida, suddiviso nelle categorie *aspetti negativi*, *aspetti positivi*, *contenuti*, *posizionamenti scolastici*, *"tra le righe"* è stato affrontato dai docenti con un atteggiamento ambivalente, che combina apprezzamenti da parte di alcuni per una maggiore chiarezza strutturale e critiche verso orientamenti percepiti come restrittivi. Per quanto riguarda gli aspetti positivi, alcuni insegnanti riconoscono che la normativa ha fornito un quadro più organico, fornendo un «canovaccio» di riferimento, con l'indicazione degli obiettivi trasversali e con una suddivisione più precisa dei moduli, mentre altri sottolineano, in positivo, una definizione più puntuale delle competenze. Tuttavia, gli aspetti negativi risultano predominanti. Molti docenti leggono nella nuova impostazione una chiusura nazionalista e valoriale, rinviando a un'idea di cittadinanza più ristretta, italiana in particolare, quindi una visione patriottica più che globale. Si segnalano inoltre la mole eccessiva di argomenti, la mancanza di direttive chiare da parte del Ministero e il primato attribuito allo sviluppo economico sulla sostenibilità, interpretato come spostamento dell'attenzione «dai valori ecologici ai contenuti economici». All'interno della sottocategoria

dei contenuti, emergono come centrali le competenze e i nuclei concettuali – Costituzione, sostenibilità e cittadinanza digitale – riconosciuti come cornice comune per gli insegnamenti disciplinari. Le difficoltà riguardano però la loro traduzione operativa e la sovrapposizione tra conoscenze e competenze, che rende incerta la valutazione. Quanto agli adempimenti concreti, le interviste mostrano risposte eterogenee: alcune scuole applicano pienamente la Normativa, mentre altre la interpretano in modo parziale, segno di una scarsa omogeneità territoriale. Si fa tuttavia presente, al riguardo, che da parte di molti intervistati – sia nel corso dei *focus group* che delle interviste – sono messe in luce le difficoltà conseguenti alla tempistica di emanazione delle nuove Linee Guida (settembre 2024), successive alla progettazione educativa deliberata (anche per l'insegnamento dell'educazione civica) nei consigli d'istituto alla fine del precedente anno scolastico.

Infine, nella categoria "tra le righe", alcuni docenti leggono riferimenti impliciti alla cittadinanza globale e all'Agenda 2030, ma criticano la loro mancata esplicitazione come segno di un posizionamento politico debole in tal senso, o meglio spostato su logiche nazionalistiche.

Le Nuove Linee Guida, dunque, vengono percepite in parte utili nella sistematizzazione dell'educazione civica ma non ancora capaci di offrire un quadro coerente e condiviso, oscillando tra intenti innovativi e derive ideologiche.

All'interno del tema "Organizzazione dell'insegnamento di Educazione civica", suddiviso nelle sottocategorie *coordinamento*, *limiti strutturali della disciplina*, *logiche di istituto*, *ruolo dei docenti*, *trasversalità* si intrecciano complessi aspetti strutturali, gestionali e didattici. Le testimonianze restituiscono un quadro in cui la disciplina, pur riconosciuta come fondamentale, appare fragile sul piano istituzionale e disomogenea nella pratica.

Tra i limiti strutturali, molti/e i sottolineano l'assenza di un'ora dedicata e di un docente curricolare, elementi che ne indeboliscono la legittimità epistemologica. Un intervistato afferma che «il problema fondamentale dell'educazione civica è nella struttura della materia, perché non ha un orario e non ha un docente», sintetizzando la percezione diffusa di una disciplina debole e frammentata. Le difficoltà di agganciare l'educazione civica alle diverse materie di studio rendono, inoltre, difficile la traduzione delle Linee Guida in esperienze didattiche concrete.

La trasversalità, pur considerata un principio pedagogico positivo, è vissuta da molti come un vincolo organizzativo. Alcuni la descrivono come «un obbligo da espletare», mentre per altri, in misura minore, rappresenta un'occasione di cooperazione interdisciplinare e di innovazione attraverso la compresenza e il confronto tra docenti.

Il coordinamento tra insegnanti e dipartimenti emerge come nodo critico. La mancanza di tempi e strumenti condivisi, unita alla difficoltà di

monitorare le ore e distribuire equamente i carichi, alimenta la sensazione di disordine e sovrapposizione e, parallelamente, una difficoltà nel riuscire a trovare un accordo e una gestione collegiale coerente.

Relativamente al ruolo dei docenti, ricorrono due elementi: la libertà didattica e la buona volontà, spesso unici garanti del funzionamento effettivo della proposta disciplinare, alla prima delle quali, tuttavia, spetta il compito di ritagliarsi uno spazio adeguato tra le direttive amministrative e ministeriali. Infine, nelle logiche di istituto, emergono esperienze differenziate: alcune scuole sarebbero particolarmente attente e proattive verso l'educazione civica; altre ne manterrebbero una gestione più episodica, affidata alla sensibilità dei singoli.

Da queste testimonianze, dunque, l'insegnamento di educazione civica appare come uno spazio di sperimentazione fragile ma potenzialmente innovativo, retto su equilibri non sempre di facile gestione.

Il tema "Rappresentazioni dei docenti in merito agli studenti", suddiviso nelle sottocategorie *individualismo e disimpegno*, *studenti e immigrazione*, *studenti e tecnologie* restituisce un quadro articolato dominato da toni prevalentemente critici. Gli insegnanti descrivono una generazione segnata da individualismo e disimpegno, poco incline alla partecipazione collettiva e alla riflessione sui doveri civici: «Pensano che il loro mondo sia tutto», afferma una docente, sottolineando come il costante ricorso ai media digitali alimenti isolamento e autoreferenzialità. Altri parlano di studenti «molto concentrati su sé stessi» e di una loro generale sfiducia verso la politica che ostacola l'interiorizzazione dei valori di cittadinanza attiva.

Sul piano interculturale, le testimonianze mostrano una certa ambivalenza nel rapporto con i compagni di origine straniera. Nelle aule prevale un clima di collaborazione e rispetto ma questa apertura sembra indebolirsi fuori dalle mura scolastiche. Alcuni insegnanti rilevano una chiusura degli studenti italiani sulla concessione della cittadinanza ai coetanei stranieri, ritenendo i primi "normale" che i secondi debbano seguire un iter burocratico per essere riconosciuti cittadini italiani. In altri contesti, la presenza di studenti immigrati avrebbe reso non sempre facile la gestione del confronto sui temi della parità di genere, evidenziando la necessità di ampliare le prospettive culturali di riferimento.

Infine, il rapporto tra studenti e tecnologie è descritto in termini duplici: strumento di apprendimento e comunicazione, ma anche fonte di rischi. Gli insegnanti riportano episodi di cyberbullismo e un uso inconsapevole dei social media, che «ha finito per sostituire il dialogo reale». Ne emerge, nell'opinione degli intervistati, una generazione connessa ma vulnerabile, che potrebbe trovare proprio nell'educazione civica il contesto ideale per l'acquisizione di competenze digitali sostenute da un pensiero autonomo e critico, idoneo a "governare" le tecnologie piuttosto che a subirle.

Un approfondimento specifico riguarda gli esiti delle interviste realizzate con i quattro dirigenti scolastici coinvolti nella ricerca. Ne emerge un quadro in larga parte coerente con quello delineato dai docenti ma anche attraversato da alcune lievi differenze rispetto all'interpretazione della nuova disciplina. I dirigenti condividono l'idea che l'educazione civica, pur avendo un valore formativo imprescindibile, presenti tuttora criticità strutturali e organizzative nella sua implementazione. La loro prospettiva si concentra maggiormente sugli aspetti di sistema, evidenziando i limiti del quadro normativo e le difficoltà di coordinamento.

La prima area di convergenza con i docenti riguarda la percezione della trasversalità. Tutti i dirigenti ne riconoscono il valore ma segnalano le difficoltà operative che essa comporta. In un caso si afferma che «la trasversalità non è negativa», pur sottolineando «forti reticenze da parte dei docenti nell'attuarla», mentre in un'altra intervista si osserva che «i docenti vivono perlopiù negativamente la trasversalità, come un obbligo di natura amministrativa». In opposizione, una dirigente dichiara di non aver affidato la maggior parte delle ore ai docenti di diritto «proprio perché credo fermamente nella trasversalità della disciplina». Il quarto dirigente condivide tale impostazione ma ne offre una visione più strutturata: l'insegnamento è organizzato in moduli di Educazione civica affidati a diversi docenti, con valutazione collegiale e, in alcuni casi, il coinvolgimento di enti esterni.

Un altro nodo cruciale riguarda i limiti strutturali della disciplina. A tal proposito i dirigenti rilevano la mancanza di un docente curricolare, di un'ora specifica e di direttive ministeriali chiare ma, anche, come sottolinea una di loro, la difficoltà «di trovare all'interno del contratto collettivo nazionale di lavoro gli spazi adeguati». Il quarto dirigente segnala inoltre la disomogeneità applicativa dovuta all'autonomia scolastica, che genera «modalità molto eterogenee» di attuazione delle Linee Guida.

Anche sul ruolo dei docenti emergono posizioni diversificate: una parte dei dirigenti ha affidato buona parte delle ore di insegnamento ai docenti di Diritto, altri ritengono che ciò limiti la dimensione collegiale. In ogni caso, si concorda sul fatto che la qualità dell'educazione civica dipenda in larga misura dalla «buona volontà dei docenti», in assenza di un monitoraggio efficace.

Sul piano dei contenuti, i dirigenti manifestano un'attenzione – anche in questo caso, quantomeno dichiarata[11] – al tema della Cittadinanza Globale, intesa con sfumature di significato diverse. In un'intervista la si

[11] Come per i docenti, anche per i dirigenti va segnalato che le dichiarazioni espresse possono non corrispondere all'"agire concreto", anche in virtù del fatto che, in quanto intervistati, sia docenti che dirigenti tendono a evidenziare il loro essere "bravi" docenti e dirigenti.

definisce «un principio universale: sei cittadino italiano ma sei cittadino del mondo, a prescindere»; in un'altra, la si interpreta in chiave ecologica e relazionale; nella terza si rintracciano nelle Linee Guida solo riferimenti impliciti alla dimensione della Cittadinanza Globale mentre nella quarta intervista la si legge in chiave pragmatica, come formazione di «cittadini in grado di muoversi nel mondo e di dialogare con tutti», sottolineando il nesso tra globalizzazione, competenze e mercato.

Infine, riguardo agli studenti, i dirigenti confermano l'immagine di giovani «individualisti e isolati nel mondo virtuale», ma riconoscono nella scuola uno spazio ancora privilegiato per il confronto e la convivenza democratica (Dewey, 1916).

Le interviste brevemente delineate in questa sede restituiscono un quadro sostanzialmente convergente del personale dirigenziale rispetto a quello docente, ma attraversato da una maggiore consapevolezza dei vincoli organizzativi, normativi e sistemici che incidono sulla piena realizzazione dell'Educazione civica. Allo stesso modo, la classe docente dimostra una maggiore sensibilità alle questioni pedagogiche e didattiche per la concreta ricezione dei temi e dei contenuti da parte dell'utenza scolastica, rilevando sistematicamente come l'efficacia sia in buona parte legata alla capacità degli insegnanti di utilizzare strategie comunicative attivanti, meglio se direttamente collegate a vissuti direttamente esperiti ed esperibili dagli studenti.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2021). Educazione alla sostenibilità come "civic engagement": dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum. *Pedagogia oggi*, *19*(2), 13-21.

Annacontini, G., Dato, D., De Serio, B., Ladogana, M., Loiodice, I., & Lopez, A.G. (2023). *Pedagogia bianca. Per un nuovo umanesimo*. Bari: Progedit.

Bauman, Z. (2018). *L'ultima lezione.* Roma-Bari: Laterza.

Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Bronfenbrenner, U. & Stefani, L.H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano.* Bologna: Il Mulino.

Catarci, M. (2021). Intercultural Education and Sustainable Development. A Crucial Nexus for Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences*, *10*(1), 1-9.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità.* Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Londra: Macmillan.

Gazzetta Ufficiale (2019). Legge 92/2019, *Norme in materia di educazione civica*, in https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg, consultato il 10 maggio 2024.

Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi?* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.* Milano: FrancoAngeli.

Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche.* Bari: Progedit.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carocci Editore.

Mantovani, S. (2006). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi.* Milano: Mondadori.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: Sage.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, *Adozione delle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto+(1).pdf/4a35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010, consultato il 10 settembre 2024.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.

Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa.* Roma: Carocci.

Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton: Princeton University Press.

Pinto Minerva, F. (2018). La pedagogia interculturale. In I. Loiodice (Ed.), *Pedagogie* (pp. 80-97). Bari: Progedit.

Tarozzi, M. (2024). *ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono"*, *GLOCITED. Editorial Series on Global Citizenship Education*. Bologna: Università di Bologna.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa.* Roma-Bari: Laterza.

UNESCO. (2015). *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Parigi: UNESCO. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836, consultato il 10 ottobre 2024.

UNESCO. (2023). *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*. In https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation?hub=87862, consultato il 10 ottobre 2024.

INDAGINE SUL MODO IN CUI GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO HANNO INTEGRATO I TEMI LEGATI ALL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE ALL'INTERNO DELL'EDUCAZIONE CIVICA

SURVEY ON HOW SECONDARY SCHOOL TEACHERS HAVE INTEGRATED ISSUES RELATED TO GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION INTO CIVIC EDUCATION[1]

di Daniela Dato (Università di Foggia)
Giuditta Giuliano (Università di Foggia)
Manuela Ladogana (Università di Foggia)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
Ilaria Paolicelli (Università di Foggia)[2]
DOI: 10.30557/MT00364

Abstract

L'articolo si propone di indagare modalità e strumenti attraverso cui gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado implementano l'Educazione alla cittadinanza globale nelle pratiche quotidiane di insegnamento dell'educazione civica.

Parole-chiave: Educazione civica, Educazione alla cittadinanza globale, pratiche, metodologie didattiche

The article aims to investigate the methods and tools used by secondary school teachers to implement Global citizenship education in their daily teaching practices in civic education.

Keywords: Civic Education, Global citizenship education, practices, teaching methodologies

[1] Progetto PRIN2022 – TAROZZI finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa eResilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practicethrough civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZXAF-CUP D53D23011270006.

[2] Il presente articolo riporta i risultati di un lavoro di ricerca collaborativo a cui hanno partecipato tutti gli autori. Tuttavia, per quanto attiene questo articolo, il par. 1..... è da attribuirsi a Daniela Dato e Manuela Ladogana; il par. 2 a Giuditta Giuliano; il par. 3 a Valerio Palmieri; il par. 4 a Ilaria Paolicelli.

1. *Educare alla cittadinanza in senso globale: una premessa necessaria*

Al fianco dell'indagine qualitativa tesa a rilevare le percezioni dei docenti rispetto al costrutto di cittadinanza globale e alle dimensioni che concorrono a costruirle, il team di ricerca ha condotto anche una indagine di tipo quantitativo volta a dare evidenza dell'impatto reale e di contesto che le scelte dei docenti hanno in termini di pratiche didattiche e curricolari.

Ciò anche alla luce di un sistema eterogeneo e complesso di strategie, modelli e attività che riguardano la realizzazione e la messa in pratica delle linee guida per l'educazione civica e le correlazioni con l'ECG che negli anni, tra l'altro, hanno subito delle modifiche. In tal senso, come si legge anche nella scheda di progetto, l'intento è stato quello di indagare forme e strumenti con cui gli insegnanti delle scuole secondarie implementano l'ECG nel dispositivo dell'educazione civica.

Ciò nella consapevolezza che, fermo restando le scelte normative e le Linee Guida ministeriali, è necessario individuare nuovi linguaggi, nuovi concetti, nuovi sistemi di alleanze intra e interspecifiche che aiutino a cambiare lo sguardo, a promuovere immaginazione perché educazione è sempre accompagnare a immaginare, ad aprire un futuro possibile.

Si tratta di un modo di intendere l'educazione che si fa progetto di azione e cambiamento in direzione di una «cittadinanza ecologica» (Papa Francesco, 2016): una educazione alla cittadinanza che non può prescindere dalla conoscenza del mondo e che richiama il concetto di cittadinanza globale.

Lì dove il costrutto di cittadinanza globale sottende una epistemologia evolutiva e complessa che si fonda su una complessa relazione io-mondo che si riconosce in quanto generatività vitale.

Proprio in questo senso l'educazione civica accoglie, da un lato, ed è accolta, dall'altro, nell'ampio "spazio" di una idea di sostenibilità che si amplia e si arricchisce della dimensione sociale, politica, esistenziale rappresentando quel possibile e auspicato equilibrio virtuoso fra dimensioni complesse dell'essere al mondo.

Del resto, già negli anni Novanta del secolo scorso, il *Primo rapporto sullo sviluppo umano* aveva introdotto il concetto di ricchezza umana, superando quello di ricchezza economica, sottolineando come tale ricchezza si basasse su tre istanze precise: le persone, le opportunità e le scelte.

Si leggeva infatti nel documento:

> It is an approach that is focused on people and their opportunities and choices. People: human development focuses on improving the lives people lead rather than assuming that economic growth will lead, automatically, to greater wellbeing for all. Income growth is seen as a means to development, rather than an end in itself. Opportunities: human development is about giving people more

freedom to live lives they value. In effect this means developing people's abilities and giving them a chance to use them. For example, educating a girl would build her skills, but it is of little use if she is denied access to jobs, or does not have the right skills for the local labour market. Three foundations for human development are to live a long, healthy and creative life, to be knowledgeable, and to have access to resources needed for a decent standard of living. Many other things are important too, especially in helping to create the right conditions for human development, and some of these are in the table below. Once the basics of human development are achieved, they open up opportunities for progress in other aspects of life. Choice: human development is, fundamentally, about more choice. It is about providing people with opportunities, not insisting that they make use of them. No one can guarantee human happiness, and the choices people make are their own concern. The process of development – human development - should at least create an environment for people, individually and collectively, to develop to their full potential and to have a reasonable chance of leading productive and creative lives that they value (UNDP, 1995)[3].

In particolare, la scuola, a tal fine, può offrirsi non solo come luogo di sapere, ma di cura e di orientamento, il cui impegno è anche, e soprattutto, quello di promuovere una formazione orientata alla sintesi tra il pensare e il sentire, al superamento dei limiti del "sapere", per entrare negli spazi del "saper fare", "saper essere", e ancora del "saper accettare" e "saper sperare". È così che l'impegno del docente travalica la sola dimensione dell'istruire

[3] Traduzione a cura del team di ricerca: È un approccio incentrato sulle persone, sulle loro opportunità e sulle loro scelte. Persone: lo sviluppo umano si concentra sul miglioramento della vita delle persone piuttosto che sul presupposto che la crescita economica porti automaticamente a un maggiore benessere per tutti. La crescita del reddito è vista come un mezzo per lo sviluppo, piuttosto che come un fine in sé. Opportunità: lo sviluppo umano consiste nel dare alle persone più libertà di vivere la vita che desiderano. In pratica, ciò significa sviluppare le capacità delle persone e dare loro la possibilità di utilizzarle. Ad esempio, istruire una ragazza le consentirebbe di sviluppare le sue capacità, ma ciò sarebbe di scarsa utilità se le venisse negato l'accesso al mondo del lavoro o se non avesse le competenze adeguate per il mercato del lavoro locale. I tre pilastri dello sviluppo umano sono vivere una vita lunga, sana e creativa, essere informati e avere accesso alle risorse necessarie per un tenore di vita dignitoso. Molte altre cose sono importanti, soprattutto per contribuire a creare le condizioni giuste per lo sviluppo umano, e alcune di queste sono riportate nella Tab. sottostante. Una volta raggiunti i fondamenti dello sviluppo umano, si aprono opportunità di progresso in altri aspetti della vita. Scelta: lo sviluppo umano riguarda fondamentalmente una maggiore possibilità di scelta. Si tratta di fornire alle persone opportunità, non di insistere affinché le utilizzino. Nessuno può garantire la felicità umana e le scelte che le persone fanno sono una loro responsabilità. Il processo di sviluppo – lo sviluppo umano – dovrebbe almeno creare un ambiente in cui le persone, individualmente e collettivamente, possano sviluppare appieno il loro potenziale e avere una ragionevole possibilità di condurre una vita produttiva e creativa che ritengono importante.

per accogliere – e coltivare – i bisogni, i desideri dei soggetti in formazione, «dar loro una cornice, anche transitoria, restituendoli rielaborati a chi li ha appresi» (Morin, 2000, p. 11). La scuola diviene, allora, deweyanamente spazio di democrazia e di cittadinanza attiva (1916) lì dove le stesse discipline assumono il carattere orientativo di bussola nell'avventura della vita.

Una scuola *per la vita*, avrebbe detto Tagore (1961), che, oltre a lavorare sui contenuti, attiva processi di empowerment, responsabilità, partecipazione, capacitazione come, a titolo di esempio, libertà di scegliere e agire. È qui affermato il valore altamente culturale, formativo e trasformativo della scuola; cosa che, evidentemente, rende il compito del docente molto più complesso, articolato e meno banale, facendone un mediatore d'orientamento con caratteristiche e competenze meta-emotive e metacognitive personali e relazionali. In un'epoca di riforme e controriforme la missione delle tre "i" dell'istruzione (impresa, internet, inglese) sembra allontanarsi sempre di più dai valori pedagogici per eccellenza della cultura, della persona e della cura. Quella a cui ripensare è, allora, una scuola riempita dei suoi alfabeti più importanti intitolati al soggetto persona. Una scuola aperta ai tempi, ai luoghi e alle dimensioni onnilaterali dell'esser uomo e donna. Perché la formazione dell'uomo e della donna deve essere riconosciuta come la sfida per eccellenza nei confronti della magmaticità e vischiosità contemporanea.

Una sfida, questa, da affrontare con gli strumenti della critica, della riflessività e della valorizzazione del differente. Strumenti da mettere in uso ma anche da trasmettere in quanto, mai come oggi, essenziali per gestire, da soggetto consapevole, l'apertura del sapere e del pensiero a territori planetari.

Proprio in tale direzione già diversi anni fa l'Unesco aveva deciso di dedicare specifiche azioni all'ECG nella certezza della necessità di «rendere gli insegnanti maggiormente consapevoli della globalità di queste problematiche e promotori attivi di società più tolleranti, pacifiche, inclusive e sostenibili. [E di] instillare nei discenti valori, attitudini e comportamenti che sostengano una cittadinanza globale sostenibile: creatività, innovazione e impegno per la pace, per i diritti umani e per lo sviluppo sostenibile» (UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018).

Prospettive e sfide pedagogiche che già allora accendevano i riflettori sul ruolo educativo e "politico" della scuola e del docente e che richiamavano quanto Morin (2000) aveva già ben evidenziato: l'insegnamento deve essere ripensato non più solamente come una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione.

Una missione di trasmissione. La trasmissione richiede certamente competenza, ma richiede anche, oltre a una tecnica, un'arte. Essa richiede ciò che nessun manuale spiega, ma che Platone aveva già indicato come condizione indispensabile di ogni insegnamento: «l'eros, che è allo stesso tempo desiderio, piacere e

amore, desiderio e piacere di trasmettere amore per la conoscenza e amore per gli allievi [...]. La missione suppone evidentemente la fede, in questo caso la fede nella cultura e nelle possibilità della mente umana» (Morin, 2000, p. 106).

La missione è dunque molto elevata e difficile, poiché suppone, nello stesso tempo, arte, fiducia e amore e richiede competenze tecniche e trasversali in cui essenziali siano la capacità di:

- fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali;
- preparare le menti a rispondere alle sfide che pone alla conoscenza umana la crescente complessità dei problemi;
- preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento, non solo facendo loro conoscere la storia incerta e aleatoria dell'Universo, della vita, dell'umanità, ma anche favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore;
- educare alla comprensione umana fra vicini e lontani;
- insegnare l'affiliazione alla sua storia, alla sua cultura, alla cittadinanza repubblicana e iniziare all'affiliazione all'Europa;
- insegnare la cittadinanza terrestre, insegnando l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali, così come nella sua comunità di destino caratteristica dell'era planetaria, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali.

Cinque finalità educative legate fra loro e che si nutrono a vicenda, lì dove quella che Morin (2000) chiama *testa ben fatta* deve essere costruita sulla possibilità di fornire l'attitudine a organizzare la conoscenza, sull'insegnamento della condizione umana, sull'apprendistato alla vita, sull'apprendistato all'incertezza e sull'educazione alla cittadinanza che passi attraverso forme di apprendimento significativo e profondo che parta e ritorni all'esperienza.

2. *Alcuni dati significativi*

A partire dalle premesse teoriche richiamate, il team di ricerca ha allora pensato, progettato e somministrato un questionario che potesse consentire di rilevare il modo e gli strumenti con i quali insegnanti e presidi implementano temi relativi all'ECG nel dispositivo dell'educazione civica nel tentativo – certamente non esaustivo – di cogliere il nesso, spesso implicito, tra credenze, valori, epistemologie professionali e scelte didattiche concrete attraverso le quali passano dispositivi educativi fondamentali.

Focalizzato sull'area geografica in cui insiste l'Unità di ricerca locale – ovvero il territorio dauno – il questionario ha consentito, dunque, di indagare percorsi e iniziative intraprese per individuare i dettagli degli argomenti trattati e soprattutto per cogliere il legame più o meno forte e consapevole tra educazione civica e ECG e per comprendere come essa viene promossa e realizzata nelle pratiche concrete[4].

Lasciando ai paragrafi successivi una disamina più approfondita e articolata, in fase introduttiva giova rilevare alcune questioni che riteniamo epistemologicamente e metodologicamente rilevanti.

Innanzitutto, è importante rilevare, da quanto emerge dalle risposte, la connotazione collegiale e interdisciplinare che caratterizza la progettazione e la gestione di tali prassi. In effetti, dai dati emersi si rileva che per il 79,2% le tematiche relative al programma di educazione civica vengono discusse e approvate collegialmente e per l'87,7% le stesse sono caratterizzate da un approccio interdisciplinare.

Entrando, invece, nel merito delle questioni più squisitamente legate ai contenuti e ai significati che passano attraverso le scelte dei docenti, i dati evidenziano che i nuclei concettuali più rilevanti affrontati nell'ambito delle ore di educazione civica sono per il 30% Educazione alla legalità e per un altro 30% la Conoscenza dei diritti e doveri del cittadino. Un dato interessante che emerge è che il 20% dichiara di dedicare parte delle lezioni anche alla Conoscenza dell'inno e della bandiera, dato che ci pare in ogni caso mettere in luce una dimensione di identità nazionale che viene promossa e passa per e attraverso le scelte di contenuto compiute dai docenti. A conferma del fatto che le tematiche affrontate si riferiscono prioritariamente a una dimensione Nazionale (35,4%) e in seconda istanza Mondiale (28,5%). Interessante però segnalare che invece il tema della cittadinanza è affrontato prioritariamente dando un respiro Mondiale (32,2%), Europeo (28,8%) e per il 26,3% Nazionale.

Rispetto, invece, all'idea che il concetto di Cittadinanza Globale troverebbe posto nelle nuove Linee guida di educazione civica il 75,4% risponde sì, sebbene desti interesse quel 23,7% che risponde di non sapere, segnalando probabilmente un bisogno inespresso di fare chiarezza sul concetto stesso.

Gli insegnanti in ogni caso per il 47,5% dichiarano di dare spesso spazio al tema dell'ECG e per il 32,2% "a volte".

[4] Lo stesso questionario è stato successivamente somministrato a un campione più ridotto nelle altre due aree di ricerca. I risultati comparativi sono presentati nell'articolo: Lavinia Bianchi, Alessandra Casalbore, Giuditta Giuliano, Valerio Palmieri, Massimiliano Tarozzi. *Educazione alla cittadinanza globale e impegno civico: un'analisi cross-regionale delle credenze e delle pratiche degli studenti e delle studentesse*, in questo numero monografico.

Uno specifico commento merita l'esito della domanda relativa a "Quali tra questi temi avete affrontato a scuola con l'aiuto di associazioni o attori della società civile negli ultimi due anni scolastici?". In linea con le emergenze educative e i bisogni educativi che la scuola sta presentando negli ultimi anni si rileva che un posto prioritario lo riveste l'Educazione di genere (50%), seguita dall'Educazione alla pace (30%) e poi da Educazione ai diritti umani (20%), Educazione alla giustizia sociale (20%), Educazione ambientale/sostenibilità (20%).

Interessante anche il dato incrociato rispetto alle competenze essenziali per la cittadinanza globale che sono ritenute importanti e meno importanti tra le quali spiccano le competenze comunicative, la capacità di collaborare, il rispetto per la diversità: tutte competenze legate alla dimensione relazionale e comunitaria del sé seguite da Risoluzione dei conflitti, Senso di identità e appartenenza ecc.

Ciò a sostegno della forte dimensione relazionale e di reciprocità comunitaria che pare sottendere il lavoro degli insegnanti nella traduzione pratica del costrutto di cittadinanza globale e delle competenze a essa legate.

3. *Le pratiche dei docenti*

Entrando nel merito della ricerca, è stato progettato e implementato un questionario strutturato, composto da 18 domande chiuse a scelta singola/multipla e da una domanda aperta. Il campione ha interessato 150 docenti (record totali 159 ma con 144 risposte valide) appartenenti a diversi indirizzi scolastici e discipline[5]. Le percentuali riportate si riferiscono all'intero campione, tenendo conto di eventuali mancate risposte e di una quota di questionari non completati. Appare subito interessante analizzare il profilo dei docenti che hanno partecipato all'indagine.

La distribuzione disciplinare evidenzia un'elevata rappresentanza delle aree umanistico-giuridiche ma, seppur più bassa, anche delle discipline scientifiche: Diritto 21,38% (34); Storia 14,47% (23); Italiano 11,32% (18); Economia 10,06% (16); Sostegno 10,69% (17); Filosofia 7,55% (12). Seguono Lingua inglese 5,66% (9); Matematica 5,03% (8); Informatica 4,40% (7); Latino 4,40% (7); Arte 3,14% (5); Lingua francese 2,52% (4); Geografia/Tecnologia 1,89% (3); Fisica/Scienze/Chimica 1,26% (2); Biologia 0,63% (1). Tale composizione suggerisce che le pratiche di ECG siano prevalentemente condotte da docenti afferenti all'area umanistica

[5] Si specifica che il campione non ha valore statistico e i suoi risultati non possono, pertanto, essere generalizzati. Tuttavia, in riferimento all'area dauna offrono comunque informazioni rilevanti come sfondo ai dati qualitativi.

che, probabilmente per retaggi culturali e formativi hanno sviluppato una specifica attenzione e sensibilità civico-costituzionale a differenze delle aree STEM che, quantomeno nel campione intervistato, appaiono meno coinvolte.

Tale dato, che fotografa una criticità, può al contempo rappresentare un interessante spunto di riflessione per ripensare e promuovere approcci integrati STEAM alla cittadinanza globale che diano maggiore protagonismo a tali discipline e che concorrano a favorire un approccio interdisciplinare al tema.

Riguardo gli incarichi oltre alla docenza, il 35,22% si dichiara Coordinatore di Consiglio di Classe; il 28,30% Referente di educazione civica nel Consiglio di Classe; il 10,69% Coordinatore di Dipartimento; il 9,43% Referente di istituto per l'educazione civica; il 22,64% dichiara di non avere ulteriori incarichi. La presenza di ruoli di middle management e di coordinamento diffusi (circa un docente su tre coordina un CdC) è indice di un potenziale interesse per l'ECG da parte dell'intera organizzazione che può far leva sul campione più ridotto di docenti senza specifici incarichi di gestione e coordinamento che possono rappresentare un bacino di risorse da attivare con formazione e progettualità condivise. Un ulteriore dato riguarda l'anzianità di servizio e ordine di classi dei docenti partecipanti all'indagine.

L'esperienza è mediamente elevata: 46,54% con 15-20 anni o più di servizio; 15,72% con 5-10 anni; 15,72% con 10-15 anni; 10,06% 2-5 anni; 0,63% con meno di un anno. Quanto alla distribuzione per classi, il 53,46% insegna in biennio e triennio; il 22,01% solo nel triennio; il 13,21% solo nel biennio. Da tali dati si desume una attenzione verso l'ECG sviluppata soprattutto nei docenti con maggiore anzianità di servizio e si denota il dato positivo della continuità formativa assicurata dal fatto che il 53,46% degli intervistati insegna in biennio e triennio garantendo la realizzazione di curricoli spiraliformi e progressivamente complessi sul tema della cittadinanza. Un altro tema emerso dal questionario riguarda l'implementazione oraria dell'educazione civica e, quindi, il tempo dedicato a tale disciplina. Rispetto al monte ore di riferimento (33 ore annue), il 31,45% dichiara 3–6 ore; il 20,75% 1–3 ore; l'11,95% 6–9 ore; il 17,61% più di 9 ore.

In media, emerge una realizzazione parziale rispetto al monte ore teorico, con una minoranza virtuosa che supera le 9 ore. Dal punto di vista teorico, ciò può dipendere da alcuni fattori come l'integrazione trasversale nei Consigli di classe (non sempre tracciata), pressioni curricolari disciplinari o una ancora incompleta istituzionalizzazione di modelli valutativi dedicati all'ECG. Come anticipato precedentemente, ci sono diversi nuclei concettuali che vengono affrontati in maniera trasversale.

Nello specifico:

- Costituzione e legalità: la forte centralità dell'asse costituzionale-giuridico è coerente con l'impianto normativo e con il profilo disciplinare dei rispondenti e contribuisce a strutturare conoscenze stabili (diritti/doveri, principi fondamentali) e a fondare competenze argomentative indispensabili per l'ECG;
- Diritti/doveri e tutela del lavoro: il tema dei diritti/doveri è pienamente istituzionalizzato. In particolare, la tutela del lavoro mostra una rilevanza medio-alta, ma con maggiore variabilità. Questo è possibile per una correlazione con indirizzo di studi (tecnici/professionali) e con progettualità legate agli ex PCTO.
- Educazione stradale, simboli repubblicani, biodiversità. L'educazione stradale risente di progettazioni episodiche; i simboli repubblicani emergono con intensità medio-bassa; la tutela della biodiversità si colloca tra i focus più attuali, ponte naturale verso l'educazione ambientale.

Un altro aspetto importante riguarda il tema/problema della governance curricolare e della interdisciplinarità. Come già richiamato nella parte introduttiva del presente contributo, il 64,78% riferisce che le tematiche di educazione civica sono discusse e approvate collegialmente; mentre il 13,21% indica "non del tutto". Questo dato segnala un buon livello di collegialità, ma con importanti margini di miglioramento rispetto al consolidamento di procedure di co-progettazione e partecipazione a piani e progetti comuni.

Riguardo la dimensione dell'interdisciplinarità, invece, il 71,70% dichiara pratiche interdisciplinari attive. L'ECG, per sua natura trasversale, beneficia di ambienti di apprendimento cooperativi e *problem based learning*, con ricadute su competenze chiave (collaborazione, pensiero critico). Tra le metodologie didattiche privilegiate c'è un ampio utilizzo della lezione frontale (51,57%) e del *cooperative learning* (47,80%), seguite dal *debate* (23,90%), dal *learning by doing* (15,09%), da visite guidate (16,98%) e da incontri con esperti (18,87%). Più bassa la percentuale di *flipped classroom* (13,84%) e *peer education* (6,92%). La parallela coesistenza di approcci trasmissivi e cooperativi segnala con tutta evidenza una transizione metodologica non ancora compiuta o più probabilmente una necessità, non chiaramente espressa, di progressiva integrazione tra contenuti di natura più teorica con contenuti di natura pratico-operativa. A tal proposito risulta interessante il riconoscimento dell'ECG in documenti e pratiche. Tra questi, il 55,97% riconosce riferimenti alla cittadinanza globale nelle nuove Linee guida, mentre il 15,09% dichiara che serve una formazione mirata. L'ECG compare nel PTOF nel 54,09% dei casi. Nella didattica, invece, l'ECG ha spazio "sempre" per il 10,06%, "spesso" per il 35,22%, "a volte" per il 23,90% (solo

0,63% "mai"). Si tratta di un presidio curricolare ormai diffuso. Tra i temi maggiormente scelti e approfonditi si evidenziano: Diritti umani (47,17%); Sostenibilità ambientale (35,22%); Educazione alla pace (30,82%); Cittadinanza digitale (18,87%); Educazione di genere (23,90%); Educazione Interculturale (23,90%); Giustizia sociale (18,24%).

La mappa tematica è coerente con i dossier globali, con margini di consolidamento sulla cittadinanza digitale e sull'educazione finanziaria. Al fianco dei temi più squisitamente teorici un ruolo importante giocano le competenze chiave che, evidentemente, sono assi portanti per la messa in atto di pratiche concrete di cittadinanza globale.

Tra queste occupano percentuali alte il Pensiero critico (60,38%); la Condivisione di valori universali (66,04%); il Rispetto per la diversità (63,52%); la Collaborazione (59,75%); la Comunicazione (59,12%); la Risoluzione dei conflitti (57,23%); l'Empatia (54,72%); il Problem solving (48,43%); il Riconoscimento delle problematiche globali (50,94%); il Senso di identità/appartenenza (42,14%); il Senso di sicurezza (40,25%); il Pensiero complesso (36,48%). Nel complesso emerge un'attenzione generalizzata alle questioni relazionali e sociali con riferimento a competenze socio-emotive e cognitive che coinvolgono la relazione io-mondo. Più bassa e da attenzionare la percentuale di docenti che pensa di promuovere attraverso l'ECG il pensiero complesso che invece sappiamo essere una componente essenziale per la promozione di abiti mentali divergenti, creativi e accoglienti.

Infine, alla domanda aperta sulle Unità di Apprendimento (UDA) significative, ha risposto il 69,81% del campione. Le esperienze attese, alla luce delle priorità emerse, verosimilmente includono: percorsi su diritti umani e Costituzione, progetti di sostenibilità locale-globale, moduli di cittadinanza digitale e *media literacy*, iniziative su parità di genere e inclusione.

4. *Conclusioni*

Il quadro complessivo che emerge dalle dichiarazioni dei docenti mostra un'ECG riconosciuta e diffusa, ma ancora in fase di consolidamento. Tre risultanze appaiono particolarmente rilevanti: la forte centralità dell'asse Diritti-Costituzione come spina dorsale del curricolo; l'emergere di sostenibilità, patrimonio e tecnologie come *driver* tematici capaci di connettere il locale al globale; una transizione metodologica in atto, con coesistenza di lezione frontale e approcci cooperativi. Permane l'esigenza di rafforzare l'allineamento tra PTOF, progettazione per competenze e valutazione formativa dell'ECG, anche per valorizzare e rendere tracciabili le pratiche interdisciplinari. A questi elementi occorre aggiungere il dato sulle implicazioni per la pratica e alcune raccomandazioni:

- integrare la pianificazione collegiale con rubriche di valutazione dell'ECG condivise a livello di istituto e dipartimento;
- potenziare metodologie inquiry-based (debate, PBL, service learning), con compiti autentici e riflessione metacognitiva;
- rafforzare i legami con il territorio (musei, archivi, terzo settore) per valorizzare patrimonio e sostenibilità;
- sviluppare moduli verticali su cittadinanza digitale e IA responsabile, con attenzione a etica, privacy, bias e partecipazione civica online;
- curvare l'ECG nelle discipline STEM (es. dati aperti, statistica civica, tecnologie per l'inclusione) per ampliare il coinvolgimento docenti.

Tra opportunità e criticità, l'indagine restituisce, in ogni caso, un panorama di contesto in cui l'ECG inizia a far parte dell'identità professionale di molti docenti che nel complesso hanno partecipato alla ricerca e si sono mostrati sensibili alla stessa e alle motivazioni che l'hanno sostenuta. Le scuole hanno mostrato significative potenzialità rispetto a modelli di governance condivisi e collegiali, una spiccata tendenza alla interdisciplinarità e alla creazione di reti con la società civile.

L'allineamento curricolare e valutativo, la diffusione di metodologie attive e l'estensione di pratiche alle aree STEM rappresentano dimensioni da migliorare e rafforzare in quanto principali "cantieri" per una piena istituzionalizzazione dell'ECG, capace di coniugare patrimonio locale, diritti universali e sfide planetarie.

L'entusiasmo e la disponibilità degli insegnanti, dei dirigenti e del mondo della scuola del contesto foggiano, in generale, sono in ogni caso già di per sé valori intangibili, "bene civico comune" da presidiare, riconoscere e rafforzare.

Bibliografia

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Londra: Macmillan.

Francesco, P. (2015). *Laudato si'*. Sagrate: Edizioni Piemme

Gazzetta Ufficiale. (2019). Legge 92/2019, *Norme in materia di educazione civica*. In https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg, consultato il 10 maggio 2024.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, *Adozione delle Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Decreto+(1).pdf/4a35f2a3-4b53-6e9d-a0eb-a3d6ad4c9134?t=1725710176010, consultato il 10 settembre 2024.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Tagore, R. (1961). La scuola di un poeta. In R. Tagore. *La civiltà occidentale e l'India*. Torino: Bollati Boringhieri.

UNDP. (1995). *Human development Report 1995*. New York: Oxford University Press.

UNESCO & Centro per la Cooperazione Internazionale. (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. In https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/educazione-alla-cittadinanza-globale-temi-e-obiettivi-di-apprendimento/, consultato il 10 ottobre 2024

INDAGINE SULLA RAPPRESENTAZIONE DI CITTADINANZA GLOBALE E DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE DA PARTE DI STUDENTESSE E STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO[1]

INVESTIGATION ON THE REPRESENTATION OF GLOBAL CITIZENSHIP AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION AMONG UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

di Aurora Bulgarelli (Università degli Studi Link)
Alessandra Casalbore (Università degli Studi Roma Tre)
Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre)
Veronica Riccardi (Università degli Studi Roma Tre)[2]
DOI: 10.30557/MT00365

Abstract

L'educazione civica è stata reintrodotta nel curriculum scolastico nell'anno scolastico 2020-21 e, alla luce dei recenti aggiornamenti delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2024, diventa fondamentale indagare la rappresentazione della cittadinanza tra gli studenti e le studentesse. Questo articolo presenta parte dei risultati di uno studio qualitativo condotto nell'ambito del progetto "Global Civic Education. Transforming Global Citizenship Education into Practice through Civic Education (GloCivEd)". L'obiettivo dello studio è stato quello di analizzare l'esperienza degli studenti e delle studentesse con l'insegnamento dell'educazione civica e la sua possibile relazione con il concetto di cittadinanza globale. La ricerca è stata svolta attraverso 16 *focus group* realizzati nelle classi dell'ultimo anno delle scuole secondarie di II grado di Roma e Viterbo durante l'anno scolastico 2024-2025.

[1] L'indagine di cui si dà conto nel presente articolo è esito di un "work package" di un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN), finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU, Missione 4 Componente 1 CUP F53D23006180006_ Prin 2022 (Codice Progetto MUR 20229PZXAF) - (GloCivEd), denominato "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)" , condotto da un partenariato composto dall'Università degli Studi di Bologna (Principal Investigator e responsabile dell'Unità: Massimiliano T rozzi), Università di Foggia (responsabile: Isabella Loiodice) e Università Roma Tre (responsabile: Marco Catarci).

[2] Si segnala che Aurora Bulgarelli è autrice del paragrafo 3.3, Alessandra Casalbore è autrice dei paragrafi 3.1 e 4, Marco Catarci è autore dei paragrafi 1 e 2, Veronica Riccardi è autrice dei paragrafi 3.2 e 3.4.

Civic education was reintroduced into the school curriculum in the 2020-21 school year. Considering the recent updates to the 2024 Guidelines for the Teaching of Civic Education, it is essential to explore students' perceptions of citizenship. This paper presents part of the findings from a qualitative study conducted within the framework of the "Global Civic Education. Transforming Global Citizenship Education into Practice through Civic Education (GloCivEd)" project. The study aimed to examine students' experiences with civic education instruction and its possible connection to the concept of global citizenship. The research was carried out through 16 *focus group*s conducted in final-year secondary school classrooms in Rome and Viterbo during the 2024–2025 school year

1. *Obiettivi e Metodologia*

Obiettivo dell'indagine è stato quello di indagare le rappresentazioni degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di II grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale, rispondendo in particolare alle seguenti domande di ricerca:

- RQ 1. Quale rappresentazione hanno studenti e studentesse della scuola secondaria di II grado della nozione di cittadinanza?
- RQ 2. Quale rappresentazione hanno gli stessi soggetti della nozione di cittadinanza globale?
- RQ 3. Quale rappresentazione hanno gli stessi soggetti dell'esperienza di educazione civica svolta a scuola?

L'indagine si è avvalsa di un approccio qualitativo, con l'obiettivo di esplorare in profondità le percezioni, le motivazioni e le esperienze personali. Dopo l'analisi della letteratura di settore, sono stati così realizzati 15 *focus group* nelle classi quinte di scuole secondarie di II grado delle città di Roma e Viterbo, come mostrato in dettaglio nella Tab. seguente.

I *focus group* sono stati realizzati coinvolgendo studentesse e studenti in discussioni guidate. Ciascuna sessione è stata moderata da un facilitatore, il cui compito era stimolare il dialogo, mantenere la discussione focalizzata e raccogliere le opinioni, le percezioni, le esperienze e le idee degli studenti e delle studentesse.

Sul piano metodologico si è proceduto all'analisi dei *focus group* attraverso l'utilizzo della Thematic Analysis (TA), metodo qualitativo utilizzato per individuare, analizzare e interpretare i *pattern* di significato dei dati. Obiettivo specifico è stato quello di identificare temi ricorrenti che permettono di comprendere più a fondo il fenomeno indagato (Braun & Clarke, 2006).

Tab. 5 – *Tabella di decodifica dei focus group*

Codifica	Data	Scuola	Città
FG 1	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 2	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 3	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 4	29/05/24	Liceo Scientifico	Viterbo
FG 5	29/05/24	Liceo Scientifico	Viterbo
FG 6	29/05/24	Liceo Scientifico	Viterbo
FG 7	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 8	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 9	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 10	18/11/24	Liceo Classico Statale	Roma
FG 11	18/11/24	Liceo Classico Statale	Roma
FG 12	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	Roma
FG 13	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	Roma
FG 14	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	Roma
FG 15	17/12/24	Istituto Tecnico Industriale Statale	Roma
FG 16	17/12/24	Istituto Tecnico Industriale Statale	Roma

2. *Stato dell'arte*

L'educazione alla cittadinanza globale (ECG) è un approccio pedagogico che mira a formare individui consapevoli, responsabili e impegnati nel contesto di una società interconnessa e interdipendente. Ciò comporta un impegno su più piani, di tipo *cognitivo*, teso a favorire la comprensione critica delle problematiche globali, *sociale ed emotivo*, volto a promuovere empatia, apertura e rispetto, e *comportamentale*, indirizzato a incoraggiare ad agire in modo responsabile e attivo.

Ragionare di educazione alla cittadinanza globale impone tuttavia di tener conto di due interrogativi fondamentali: di quale cittadinanza parliamo quando si parla di educazione?

Considerando che l'educazione alla cittadinanza globale ha come obiettivi quelli di promuovere i diritti umani, la riduzione delle disuguaglianze, il contrasto della povertà e la costruzione di società pacifiche, inclusive e sostenibili, qual è la valenza politica che assume l'approccio educativo realizzato nelle scuole?

Per quanto concerne il primo aspetto, si può osservare che la nozione di cittadinanza è oggetto di un dibattito internazionale ricco e complesso, che riflette la pluralità delle esperienze sociali, politiche e culturali dei diversi contesti globali.

La nozione di cittadinanza, tradizionalmente intesa come appartenenza legale a uno Stato-nazione (Marshall, 1950), è stata ampliata nel corso del tempo per includere dimensioni culturali, sociali e globali, trasformandosi in una categoria dinamica e multilivello.

In questo senso, il dibattito tra liberali e comunitaristi sul concetto di cittadinanza ha messo in luce prospettive differenti sul rapporto tra individuo, comunità e Stato. La cittadinanza liberale si basa, infatti, sull'idea di uguaglianza dei diritti e della partecipazione politica all'interno di uno Stato di diritto (Rawls, 1971). Questo approccio vede il cittadino come un individuo autonomo, titolare di diritti universali, indipendenti dalla sua appartenenza a una specifica comunità culturale o sociale.

I comunitaristi sottolineano il ruolo delle comunità e dei legami sociali nella formazione dell'identità e del senso di appartenenza. Taylor (1989), ad esempio, sostiene che il riconoscimento culturale sia una componente essenziale per una cittadinanza inclusiva. MacIntyre (1984) evidenzia, altresì, come le virtù civiche e il bene comune debbano essere centrali in ogni prospettiva di cittadinanza, muovendo una critica radicale alla frammentazione morale tipica delle società moderne liberali.

È utile in questa sede richiamare anche la nozione di "cittadinanza multiculturale", introdotta da Kymlicka (1995) nel tentativo di superare la divergenza tra la posizione liberale e quella comunitarista che opera una

sintesi tra il liberalismo tradizionale e la necessità di riconoscere i diritti dei gruppi culturali minoritari: non è infatti sufficiente in questa prospettiva proteggere i diritti individuali, ma è necessario riconoscere diritti collettivi specifici, come l'autonomia culturale o linguistica, per le minoranze nazionali e i gruppi etnici.

Su questa scia, emerge il concetto di cittadinanza globale (UNESCO, 2015), basato su una "coscienza planetaria" e su un senso di responsabilità verso le sfide globali (Reimers, 2020). L'UNESCO (2015) offre un quadro strutturato per educare gli studenti e le studentesse a diventare cittadini informati, critici e attivamente impegnati per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile.

Riflessioni affini emergono dalla meta-review di Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti (2020), che analizza le principali tipologie di Educazione alla Cittadinanza Globale distinguendo tre grandi orientamenti discorsivi – neoliberale, liberale e critico – e le loro interfacce. Emerge chiaramente come approcci liberali e neoliberali tendano a enfatizzare competenze, valori universali e l'adattamento all'ordine esistente, senza mettere in discussione le disuguaglianze strutturali.

Al contrario, gli approcci critici mirano a decostruire l'immaginario moderno, intendendo l'ECG non solo come trasmissione di conoscenze o competenze, ma come spazio pedagogico per interrogare le narrazioni dominanti, sviluppare consapevolezza politica e favorire forme di partecipazione trasformativa orientate alla giustizia globale.

Sant, Davies, Pashby, & Shultz (2018) analizzano le molteplici interpretazioni di cittadinanza globale, mettendo in luce le tensioni tra approcci neoliberali, umanistici e critici, evidenziando altresì il ruolo dell'educazione alla cittadinanza globale nella promozione dell'equità sociale, la sostenibilità e la giustizia globale. Ciò presuppone una strategia per inserire i temi dell'educazione alla cittadinanza globale all'interno dei curricula scolastici in modo critico e inclusivo, incoraggiando riflessioni sulla complessità del mondo globalizzato e il ruolo degli studenti e delle studentesse come agenti di cambiamento.

Banks (2007) osserva come le società multiculturali possano utilizzare l'educazione per promuovere la coesione sociale, l'uguaglianza e una cittadinanza inclusiva. Per preparare i cittadini a vivere in contesti caratterizzati da un crescente pluralismo culturale, è allora fondamentale inserire nel curriculo scolastico una prospettiva interculturale e globale.

Come evidenziato da Joel Westheimer (2015), l'educazione alla cittadinanza svolge un ruolo cruciale nella formazione di cittadini impegnati e responsabili, a partire da specifici modelli di cittadinanza – il cittadino personale, il cittadino partecipativo e il cittadino orientato alla giustizia – che chiamano in causa il ruolo delle politiche educative nella formazione

di cittadini critici, capaci di comprendere e affrontare con consapevolezza questioni sociali e politiche.

Per quanto concerne la valenza dell'approccio adottato, si può osservare che il valore politico dell'educazione alla cittadinanza oscilla tra un polo conservatore e uno trasformativo.

Nel primo caso, l'educazione alla cittadinanza si concentra sulla preparazione degli individui a integrarsi e a sostenere l'ordine sociale e politico esistente. Elementi di questo approccio sono la conoscenza delle istituzioni e delle leggi (Heater, 2004), dei doveri e responsabilità civiche (Sears & Hughes, 1996), l'adozione di norme e valori culturali dominanti (Banks, 2008), il patriottismo e l'identità nazionale per rafforzare il legame tra gli individui e lo Stato (Heater, 2004).

Nel polo opposto, in senso trasformativo l'educazione alla cittadinanza sostiene la necessità di dotare gli individui degli strumenti per analizzare criticamente e cambiare le strutture sociali esistenti, facendo leva sul pensiero critico e la capacità di valutare criticamente sistemi sociali, politici ed economici, mettendo in discussione le ingiustizie e le disuguaglianze, valorizzando la partecipazione attiva e l'*advocacy* (Nussbaum, 2002), la giustizia sociale e l'equità (Westheimer & Kahne, 2004), ampliando il concetto di cittadinanza oltre i confini nazionali per includere la consapevolezza e la responsabilità globale (Nussbaum, 2002).

Va osservato che il contesto della ricerca è stato caratterizzato dall'emanazione da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito delle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, approvate durante lo svolgimento dell'indagine con il decreto ministeriale n.183 del 07 settembre 2024.

Alcune osservazioni sulle linee guida sono doverose. In riferimento al metodo adottato, con un approccio verticistico si interrompe il percorso di sperimentazione didattica attuato dalle scuole nei quattro anni precedenti.

Nel merito, si registra una proliferazione di obiettivi di apprendimento, che coinvolgono tantissime questioni, come il bullismo/cyberbullismo, la violenza di genere, l'abuso del digitale, la sicurezza stradale, la dipendenza da sostanze, l'educazione alimentare, lo sport, la cultura d'impresa, senza una riflessione sulle specifiche competenze connesse.

Emerge dalle nuove linee guida anche un deciso rafforzamento in chiave nazionalista della "coscienza di una comune identità italiana", mitigata soltanto dal contesto europeo, che chiude gli spazi per una prospettiva di cittadinanza globale o interculturale (anche per la visione assimilazionista dell'inserimento scolastico degli alunni con *background* migratorio). Si rileva, infine, la perdita del ruolo centrale della Costituzione, omettendo persino la radice storica antifascista della Carta costituzionale.

3. *Categorie emerse*

Dai *focus group* emergono alcune categorie significative la cui articolazione è riconducibile ai codici/aggregazioni categoriali estrapolati dalle affermazioni degli studenti e delle studentesse.

Nella Tab. che segue viene riportato, in sintesi, lo schema esito dell'applicazione della TA:

Tab. 6 – *Categorie e codici*

Categorie	Codici
Cittadinanza	a. Appartenenza b. Diritti e doveri c. Riconoscimento d. Opportunità e. Responsabilità f. Cittadinanza attiva
Cittadino responsabile e impegnato	a. Informazione b. Consapevolezza c. Partecipazione d. Contributo e. Rispetto f. Impegno g. Lavoro h. Volontariato
Educazione alla cittadinanza	a. Inefficacia b. Accademica c. Mancanza di approfondimento d. Ripetitività e. Voto f. Bisogno di cambiamento g. Attualità h. Metodo
Modelli di cittadinanza	a. Figure pubbliche b. Persone comuni c. Importanza dell'esempio
Social media	a. Doppia faccia b. Filtri c. Confusione d. Propaganda
Cittadinanza globale	a. Interconnessione b. Rispetto c. Inclusività d. Consapevolezza e. Decostruzione

3.1 *Il concetto di cittadinanza: appartenenza, identità e diritti e doveri*

La prima categoria emersa concerne la cittadinanza, delineata come un senso di appartenenza a un popolo, nazione, stato o una comunità, sfociando molte volte in una dimensione etnocentrica/nazionalistica: «appartenere a un popolo» (FG 1), «senso di appartenenza... a partire da una comunità con le proprie tradizioni... sapersi anche integrare nella cittadinanza» (FG 5), «appartenere a un territorio, non a una città. Io che sono nata in Italia appartengo al territorio italiano» (FG 14), «ho la cittadinanza italiana, nel senso che appartengo a una determinata cultura, appartengo a una determinata lingua […] non è esclusività […] un'appartenenza specifica, diciamo» (FG 3), «sentirmi parte di un gruppo di persone, nel posto in cui sono nata, o dove vivo, no dove vivo più che sono nata» (FG 7).

Queste accezioni di significato rimandano a una concezione giuridica del concetto di cittadinanza, come appartenenza di un individuo a uno Stato, che trova eco in vari interventi: «la cittadinanza è uno status giuridico che si acquista tramite la nascita» (FG 6), «avere coscienza del proprio gruppo di appartenenza, in quanto cittadini italiani, quindi sentirsi come individui che fanno parte dello stesso Stato, Nazione... che condividono gli stessi costumi, tradizione e storia... ma anche concepirsi comunità, che possono essere per noi, la nostra generazione... per noi ad esempio è la comunità studentesca: siamo studenti, siamo universitari, siamo lavoratori in base al settore...quindi verso questo tipo di consapevolezza che va l'attenzione di un cittadino e di un individuo in generale» (FG 4).

In tutti i *focus group* emerge questo legame indissolubile tra il riconoscimento come cittadino e la fruizione di diritti e doveri connessi a questo status giuridico: «se tu vieni riconosciuto come cittadino automaticamente avrai i rispettivi diritti e doveri di questo paese» (FG 1), «che cosa implica questo status giuridico? Dover seguire le norme della città, del Paese in cui ci troviamo» (FG 7), «se sei cittadino hai dei doveri da dover rispettare per garantire anche a tutti gli altri di essere cittadini in qualche modo. Quindi è una specie di contratto che si fa tutti insieme per garantire diritti e doveri per tutti quanti» (FG 5).

Tra i diritti, evidenziati dai partecipanti, è possibile annoverare:

- l'istruzione (FG 4);
- il voto: «rappresento quello che è il mio Paese, secondo le mie idee» (FG 3);
- la salute: «cioè se stai in un posto in cui magari per dirti ti si rompe una gamba, il poter, comunque, essere assistito secondo me dovrebbe essere fondamentale in qualsiasi posto» (FG 7);
- la felicità (FG 3);

- la libertà religiosa: «ti devi sentire libero di praticare il culto che preferisci» (FG 3);
- la libertà di espressione (FG 3);
- la vita (FG 3);
- la casa (FG 4);
- il nome: «il diritto al nome, questo è importantissimo, assolutamente […] Anche il fatto di poter essere registrato, abbiamo fatto un incontro al Parlamento, diciamo, un problema dei paesi soprattutto dell'Africa era che molte persone non venivano registrate alla nascita e quindi lo Stato non conosceva la quantità di persone che erano all'interno del suo territorio, non sapeva poi come rapportarsi con tutta la popolazione» (FG 1);
- al lavoro (FG 3);
- la libertà di parola e, di conseguenza, di pensiero (FG 8);
- a protestare, a manifestare pacificamente, a scioperare (FG 7);
- il rispetto reciproco in quanto membri della stessa comunità: «in un grande gruppo, per esempio uno Stato, deve sempre rispettare il prossimo, anche essendo rispettato» (FG 3);
- la parità davanti alla legge (FG 8);
- usufruire dei beni pubblici, intesi sia come proprietà sia come servizi: «[in quanto cittadino] godi comunque di servizi e beni dello Stato» (FG 7).

Parallelamente, vengono discussi nei *focus group* i doveri che derivano dall'essere cittadino, come il rispetto delle leggi, il pagamento delle tasse e il contributo allo sviluppo dello Stato: «dover seguire le norme della città, del Paese in cui ci troviamo» (FG 7), «[il cittadino ha] però anche i propri doveri. Cioè, secondo me, va dalla cosa più piccola, tipo non buttare la sigaretta per terra, al… vabbè fare, non so, politica, far parte per migliorare il proprio Paese» (FG 2).

Alcuni studenti e alcune studentesse sottolineano, inoltre, che la cittadinanza permette di usufruire di opportunità che non sono accessibili a chi non la possiede: «ho fatto il concorso per entrare nell'aeronautica, ad esempio, […] la cittadinanza era un requisito fondamentale" (FG 1), «guarda io, ad esempio, ho fatto la nazionale di calcio […] lì serve essere cittadino» (FG 1).

Un'altra categoria interessante emersa dai *focus group* riguarda i momenti in cui i ragazzi si identificano come cittadini italiani, soprattutto attraverso lo sguardo dell'altro che ci definisce tali (Fabietti, 2013; Remotti, 2022). Tale sguardo fa leva su aspetti culturali: «ad esempio, quando magari sento parlare di cibo…all'esterno, no?, che magari è una cosa tipica italiana e quindi mi sento… magari se la fanno un po' così…se viene preparata in modo strano, per l'Italia, insomma, magari mi sento proprio un po' offeso» (FG 3), oppure sul riconoscimento giuridico: «quando…ho ricevuto per esempio il passa-

porto, un documento o la carta d'identità… il documento…l'importanza di essere riconosciuti anche formalmente» (FG 3).

Assieme a questa concezione giuridica di cittadinanza, emerge anche una concezione identitaria più estesa, liquida (Bauman, 2011), multiculturale (Kymlicka, 1995), doppia (Sayad, 2002), universale (Gelpi, 1987; Morin, 1999), globale (UNESCO, 2015), composita (Maalouf, 1999). È possibile ritrovare in tutte queste definizioni una dimensione plurima dell'identità, che emerge in maniera più o meno esplicita: «per me cittadinanza globale non vuol dire per forza essere tutti uguali... cioè se io mi sento cittadino del mondo non vuol dire che non mi sento cittadino italiano, ma anche far valere la propria cultura anche in confronto al resto...cioè le due cose non si escludono penso» (FG 5).

3.2 *Cittadinanza globale: essere cittadine e cittadini di tutto il mondo*

Il rispetto per l'ambiente è una dimensione centrale della categoria della cittadinanza globale: «rispettare proprio l'ambiente, in generale, indipendentemente da dove ti trovi» (FG 3). Questo concetto è ulteriormente rafforzato dall'idea che dobbiamo rispettare «proprio… la Terra in generale, cioè, sempre…» (FG 3). Le conseguenze delle nostre azioni ambientali non conoscono confini: «quindi ad esempio, se noi inquiniamo il mondo, poi le conseguenze verranno subite anche da chi vive più lontano da noi» (FG 8).

È altrettanto importante rispettare le persone, indipendentemente dalla loro origine, cultura, religione o nazionalità, riconoscendo e valorizzando le loro differenze: «magari… rispettare sì l'ambiente, ma anche le persone, […] trattare tutti allo stesso modo, indipendentemente dal Paese, diciamo…cui [si] appartiene» (FG 3). Ogni individuo dovrebbe, quindi, avere il diritto di vivere la Terra come il proprio *Heimat* (Morin & Kern, 1994): «ognuno si dovrebbe sentire a suo agio, indipendentemente da dove si trova e con chi si trova» (FG 3). Questo implica che sia necessario «condividere gli stessi valori dell'umanità, le stesse leggi morali» (FG 8), poiché, anche se «cambia il Paese, […] alla fine abbiamo tutti in comune il fatto di essere umani. E per questo forse alcune leggi, anche al di fuori dell'Italia, dovrebbero cambiare. […] Cioè, dovremmo essere messi, proprio perché siamo tutti cittadini del mondo, sullo stesso piano e poter fare tutti le stesse cose» (FG 9). In questo contesto, la "diversità" è vista come una caratteristica intrinseca, e positiva, dell'umanità: «per quanto mi riguarda, […] tutti siamo diversi, ed è ovvio, che, appunto, abbiamo […] tipologie di caratteri fisici diversi, pensieri…e quindi secondo me tutto questo alla fine ci accomuna» (FG 3). Essere cittadini globali significa quindi, per gli intervistati, anche «permettere a tutti di partecipare alla tua vita, nel sen-

so… non è che se qualcun altro perché è diverso da te allora non può far parte della tua vita perché non è come te o simile a te» (FG 3).

È importante provare a «capire che […] ci sono un sacco di realtà diverse, anche molto interessanti, quindi non limitarsi solamente a […] vedere quello che siamo noi, ma anche essere più aperti e capire il punto di vista degli altri […] accettare anche quello che appunto non è esattamente come te. Poi…diverso chi lo stabilisce? chi è diverso, chi è giusto, chi è sbagliato e tutto quanto?» (FG 3). Secondo gli intervistati, è quindi fondamentale avere un atteggiamento rispettoso verso tutte le diversità culturali – «non considerarci l'etnia più importante o superiore agli altri» (FG 7) – godendo però tutti delle stesse tutele e gli stessi diritti. Dalla ricerca emerge la necessità di lavorare nell'ottica del superamento dei pregiudizi, a partire da sé stessi: «la prima cosa da fare prima di puntare il dito è guardare dentro di noi e capire se noi siamo i primi a fare una determinata cosa o meno. E quindi…guardarci dentro e capire cosa possiamo migliorare» (FG 7).

La cittadinanza globale abbraccia l'idea di un mondo senza barriere nazionali: «cittadino globale, nel senso che appunto, non ci sono frontiere… Siamo appunto cittadini dello stesso, dello stesso pianeta, sostanzialmente» (FG 8). Interessante è il richiamo emerso in un *focus group* alla canzone *Imagine* di John Lennon (FG 8), che prefigura appunto un mondo senza confini e divisioni.

Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla ricerca hanno ben chiaro che la cittadinanza globale implica la disponibilità ad «aiutare chi è in difficoltà» (FG 8), indipendentemente dalla nazione di appartenenza, e ciò richiede sia responsabilità individuali sia collettive: «se tutti i Paesi occidentali decidessero, effettivamente si attivassero per l'inquinamento climatico, l'inquinamento ambientale, insomma, sicuramente farebbe una differenza anche a quei Paesi poveri che non si possono permettere di farla loro, direttamente» (FG 9).

In sostanza, dalla ricerca emerge che essere cittadini globali significa avere una consapevolezza e una comprensione delle questioni e delle sfide che riguardano l'intero pianeta, compresi i suoi abitanti: «la cittadinanza globale è più una coscienza, diciamo questo, una coscienza dei problemi. E che io nel mio, […] quando lo vado a risolvere sono cittadino italiano. Poi la conseguenza è che sono anche cittadino globale» (FG 16).

3.3 *Cittadinanza attiva e partecipazione: significati, modelli e uso dei social*

Un elemento ricorrente nella categoria della cittadinanza è il suo nesso con la partecipazione, che si articola in modalità molto diverse.

Sicuramente l'essere cittadini informati è ritenuto un tratto essenziale della cittadinanza attiva: «un cittadino attivo e responsabile è colui che

si mantiene aggiornato sulle condizioni del proprio Paese formulando dunque un pensiero critico su di esso e sugli aspetti buoni e da migliorare» (FG 10).

La capacità di pensiero critico deriva dalla conoscenza e dalla raccolta di informazioni riguardanti il panorama sociale in cui gli individui vivono, come riportato nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). L'impegno civico dei/delle giovani, quindi, è profondamente connesso all'aspetto dell'informazione e della circolazione delle conoscenze, validando la loro percezione di essere cittadini: «io mi sento cittadina anche nel parlare e interessarmi di ciò che avviene oggi» (FG 2).

L'essere informati e consapevoli ha ricadute anche sui consumi quotidiani. A tal proposito, una studentessa sottolinea come il basso costo di alcuni beni non derivi solo da una diversa qualità, ma da dinamiche di sfruttamento: «quando acquisti prodotti [...] che sfruttano le popolazioni euroasiatiche principalmente [...] cioè quello che acquisto io, che ovviamente pago poco perché effettivamente costa poco anche per la qualità, ma perché sfrutti…sfrutti le persone» (FG 8).

Per quanto riguarda l'aspetto partecipativo della cittadinanza, questo emerge in maniera particolare su tre tipologie di azioni:

- andare a votare, definita come una delle azioni che il cittadino dovrebbe compiere: «la prima volta che sono andata a votare, quest'estate, che ho votato per le per le europee. È stato strano perché è stata effettivamente la prima cosa da maggiorenne, da adulta che facevo. […] Secondo me se non mi sentissi cittadina di un Paese, anche se avessi la cittadinanza, non voterei per quel Paese» (FG 9);
- fare volontariato, pratica essenziale per decentrare il proprio punto di vista, aprendo una finestra su un mondo che, altrimenti, sarebbe ignorato: «innanzitutto, ti fa rendere conto di casi particolari che ci sono all'interno di una società, proprio delle condizioni di vita particolari che molte persone in realtà vivono […] quando passi per strada da solo non ti rendi in realtà conto di quanto quella persona possa stare male [...] e…questo mi ha fatto sentire una cittadina attiva» (FG 2);
- aderire a manifestazioni o cortei, per cui si ha la sensazione di «partecipare attivamente a un bisogno del popolo» (FG 8).

Infine, è interessante osservare come la categoria della cittadinanza attiva e partecipata sia sempre, anche se non esplicitamente, orientata al benessere sociale della comunità; infatti, «un buon cittadino è uno che fa del senso di comunità la propria bussola fondamentale» (FG 4).

Un'ulteriore categoria emersa concerne i modelli ritenuti rappresentativi del buon cittadino. Le figure ispiratrici del valore della cittadinanza sono numerose, essenzialmente raggruppabili in figure pubbliche e persone comuni.

Partendo dalle figure pubbliche nazionali, vengono citati individui che ricoprono ruoli istituzionali, come il Presidente Sergio Mattarella e la senatrice Liliana Segre, o figure che hanno contrassegnato la storia del Paese. Tra queste ultime, il giudice Giovanni Falcone, definito come «un ottimo esempio di cittadino, dedicò tutta la sua vita a contrastare il fenomeno della mafia [...] e difese la legalità fino alla fine pur conoscendo ciò a cui andava incontro» (FG 10) e, anche, i grandi movimenti collettivi di lotta per i diritti, come le suffragette o la resistenza dei partigiani al regime fascista: «molto spesso io penso alle suffragette o ai partigiani, cioè comunque queste persone che dico… cioè cavolo, hanno veramente perso la vita, hanno lottato per anche per i miei diritti di cittadina» (FG 7).

A livello internazionale sono state citate figure storiche e contemporanee rivoluzionarie nell'ambito della lotta per i diritti, tra queste è stato nominato Mohandas Karamchand Gandhi, il quale «ha lottato per l'indipendenza dell'India dal dominio britannico, promuovendo la non violenza e la resistenza pacifica come mezzi di cambiamento. La sua vita è stata un esempio di impegno per la giustizia sociale, la libertà e i diritti civili, dimostrando come un cittadino possa influenzare profondamente la propria nazione e il mondo, rimanendo fedele ai principi di etica e rispetto per gli altri» (FG 11). Un'altra figura riportata è Óscar Arnulfo Romero, arcivescovo di San Salvador «che ha lottato per i diritti umani durante il conflitto civile in El Salvador. Ha denunciato pubblicamente le ingiustizie, tra cui le violazioni dei diritti civili e le atrocità commesse durante la guerra civile» (FG 11).

È stata nominata più volte anche Rosa Louise Parks, attivista per i diritti civili delle persone afroamericane, la quale «ha dato un esempio importantissimo a tutta una comunità [...] quindi ad esempio la comunità degli afroamericani in America, negli Stati Uniti, sicuramente dopo il messaggio che ha mandato Rosa Parks sedendosi nei posti dei bianchi sull'autobus… cioè sicuramente ha iniziato una serie di rivolte, di rivoluzioni comunque sociali, di rivendicazioni sociali» (FG 9).

Sono state citate anche figure contemporanee: Greta Thunberg e Malala Yousafzai. La prima, Greta Thunberg, è stata nominata in relazione all'impegno per il clima (FG 8), e la seconda, Malala Yousafzai, attivista pakistana per il diritto all'istruzione, è stata citata in quanto simbolo della lotta per i diritti delle ragazze in tutto il mondo (FG 9).

È interessante riportare come i modelli di cittadinanza emergano anche nella quotidianità, rintracciabili in quelle persone che «partecipano

attivamente alla vita comune cercando di far valere le proprie idee e di far rispettare i propri diritti, ma anche quelli degli altri, anche nel loro piccolo, come insegnando ai propri figli a rispettare il prossimo, partecipando alle manifestazioni, oppure semplicemente schierandosi contro le ingiustizie che spesso [sono] ignorate dalla maggior parte delle persone, dato che la base di una comunità è l'uguaglianza tra tutti, che purtroppo appare ancora come un obiettivo utopico» (FG 10). Così anche le piccole azioni quotidiane fondate su valori personali, sull'empatia e sull'attenzione alla comunità, diventano comportamenti simbolo di una buona cittadinanza. Ad esempio, una studentessa riporta come sua madre possa rappresentare un modello di cittadinanza, dimostrando una grande attenzione all'impatto ambientale dei suoi acquisti e dedicandosi al volontariato quando ne ha l'opportunità: «ci tiene tantissimo… e infatti a volte, secondo me, esagera però… perché… cioè, è un po' l'unica a pensarla così… su cose banali… anche, per esempio un deodorante: secondo lei un deodorante può rovinare l'ambiente, perché c'è il gas dentro e quindi inquina, o una doccia, cioè, una qualsiasi cosa… o utilizza tutti tutti i saponi a base ecologica. Non comprerà mai Dash e tutta questa roba qui… e anche perché al suo matrimonio, come bomboniere, ha fatto dei fiori e tutti i soldi che ha speso sono andati in Africa a un'associazione che aiutava i bambini» (FG 9).

Un'ultima categoria fa riferimento alla cittadinanza *digitale.* Partendo dall'analisi degli elementi positivi individuati rispetto all'esercizio della cittadinanza sui *social media*, è importante che vi sia la presenza di testate giornalistiche ufficiali, in quanto «vai a coprire pure la fascia di giovanissimi che comunque si informano [...] se io, magari, volessi sapere delle informazioni me le dovrei andare a cercare apposta, però magari non mi interessano. Invece se sto su TikTok mi escono le informazioni e imparo cose senza che le vado a cercare, senza farlo apposta» (FG 8).

Un'altra pratica "social" di cittadinanza attiva riguarda l'attivazione di campagne di sensibilizzazione, raccolte fondi o la creazione di rete nelle comunità ristrette: «secondo me, spesso e volentieri aiutano. Cioè magari aprono [...] alcune associazioni per…tipo donare denaro, e parte tutto quanto dai social. Oppure, ehm…succede qualcosa in un quartiere, magari c'è il gruppo su Facebook e si informa la persona, oppure appunto le persone di quel quartiere» (FG 3).

Un ultimo aspetto positivo riguarda la capacità dei *social media* di mettere in relazione persone provenienti da tutto il mondo o di fornire informazioni su altri paesi: «il fatto di avere i contenuti molto spesso di altre regioni, altre lingue, cioè altri paesi. Eh, cioè secondo me, anche inconsciamente, ti fa sentire un po' più parte di una stessa comunità» (FG 16). Questa interconnessione globale alimenta un sentimento di comunità, contribuendo alla percezione di una cittadinanza globale.

È anche vero che è emersa una forte consapevolezza di quelli che sono gli aspetti negativi e i rischi nei quali si può incorrere a informarsi sui social media, primo fra tutti la possibilità che le notizie diffuse possano essere false: «sui social puoi trovare un sacco di notizie false, che magari creano anche disagio nella persona che le legge e non hai la certezza che sia una notizia vera o meno, a differenza magari di un telegiornale […] crea un sacco di confusione secondo me» (FG 3). La confusione non deriva solo dalle *fake news*, ma anche dall'uso di filtri che limitano la disponibilità di informazioni: «certi filtri che vengono applicati, comunque, dai social, per far passare determinate informazioni o meno…dato che magari alcuni possono essere categorizzati come contenuti sensibili, oppure cose così… quindi magari non c'è una visione oggettiva, sui social» (FG 1). Un ulteriore timore riguarda la fruizione di contenuti finalizzati alla manipolazione rispetto a determinati argomenti, portando a «manipolare quello che le persone pensano a tuo piacimento. E quindi può essere anche un'arma politica… può influenzare le masse» (FG8).

Il fenomeno della manipolazione e del filtraggio dell'informazione porta alla creazione delle *filter bubbles* (Pariser, 2011), ovvero una personalizzazione dei contenuti predisposta dall'algoritmo per cui, basandosi su assonanza e similarità dei contenuti visualizzati, fa sì «che ovviamente se tu sei interessato a contenuti riguardo una certa cosa poi te ne appaiono di più, se sei interessato sicuramente hai molte più risorse» (FG 16) e quindi, ad esempio «nel momento in cui io uso magari Instagram, e ho delle interazioni con determinate pagine, il *feed* di Instagram automaticamente riporterà a vedere i contenuti di pagine uguali o con idee vicine, con gli stessi hashtag, con le stesse interazioni» (FG 1).

3.4 *Educazione alla cittadinanza*

Dalla ricerca emergono opinioni abbastanza critiche sui percorsi di educazione alla cittadinanza proposti a scuola. In particolare, molte attività vengono percepite come obblighi piuttosto che come opportunità di apprendimento significativo: «il problema è che dentro scuola, magari tante cose te le fanno passare come…cioè è un compito, è un obbligo, lo devo fare, lo faccio e basta. […] solo perché è un obbligo» (FG 2). Studenti e studentesse ritengono che l'educazione civica sia troppo teorica e priva di un approccio pratico, umano ed empatico: «secondo me è molto accademica e poco morale […] non cerca di farti arrivare effettivamente a comprendere proprio […] il valore di quello che tu stai andando a imparare. È semplicemente una cosa che tu devi imparare. […] Secondo me, è molto importante, per lavorare, anche avere una certa sensibilità, una certa empatia» (FG 2).

Il voto in educazione civica è un altro aspetto critico, in quanto non riflette l'importanza della materia: «sicuramente, già il fatto che sia un voto che fa media, quello di educazione civica, vuol dire che quello che gli interessa non è tanto quello che ci arriva, ma il fatto che impariamo quella cosa. […] È una cosa troppo accademica, troppo schematica, troppo domanda, risposta, nozione» (FG 2). L'educazione civica non dovrebbe essere valutata con un voto, ma dovrebbe essere un'opportunità per comprendere l'importanza della cittadinanza: «perché… non è un voto, la cosa, non dovrebbe essere un voto, non dovrebbe essere "lo faccio per levarmi questa materia dalle scatole", non è questo ma molto più importante… non si dà il giusto peso… è una cosa che mi fa imbestialire, perché è una delle cose più importanti […] non è un voto che serve. È far capire alle persone perché lo si fa» (FG 3).

Emerge, nelle parole degli intervistati, l'idea che l'educazione civica venga spesso data per scontata e che non venga trattata con la giusta importanza: «magari mentre facciamo lezione esce fuori una cosa che noi non sappiamo, sulla cittadinanza, sulla politica, qualsiasi cosa…dicono: "e che è, non lo sapete?, ma non è possibile!", cioè, viene dato tutto per scontato, no?, ma noi non nasciamo imparati, e a maggior ragione non è che quando esco da scuola mi viene la cosa, oddio, devo informarmi su questo, oddio devo informarmi su quello…perché purtroppo viviamo in una società dove siamo sempre comunque…bombardati di tremila informazioni» (FG 3).

Un'altra critica riguarda l'atteggiamento di alcuni docenti che, nel fare educazione civica, cercano di promuovere le loro idee politiche: «alcuni professori utilizzano le ore di educazione civica per…diciamo, portare avanti i propri ideali personali […] per me è sbagliato che il professore deve per forza indottrinarti a…una determinata ideologia» (FG 1).

I temi utilizzati maggiormente nelle lezioni di educazione civica sono la Costituzione, la mafia, l'ambiente, i diritti delle donne, l'Agenda 2030, il bullismo e il cyberbullismo, i disturbi alimentari e la sicurezza sul lavoro. Tuttavia, secondo gli studenti e le studentesse, ci sono argomenti importanti che spesso vengono trascurati perché considerati tabù, come la guerra, l'educazione sessuale e affettiva, le droghe e altre forme di dipendenza: «potresti fare talmente tante di quelle attività che davvero avrebbero un impatto sullo studente, come per esempio parlare con un ex tossico [...] fare un giro, che ne so, in altre realtà, anche far vedere determinati video o determinati film o esperienze, anche di un sacco di persone» (FG 2).

L'educazione civica dovrebbe essere proposta tramite metodologie e procedure didattiche che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse e il loro impegno diretto, stimolando la riflessione autonoma e l'impegno civico nella comunità (Losito, 2021). Discutere in gruppo favorirebbe anche lo scambio democratico di idee, poiché «in edu-

cazione civica secondo me non ci può essere un'idea assoluta, oggettiva… ci sono tantissime sfaccettature di qualsiasi argomento secondo me che lo riguardano; quindi, è bello proprio il confronto» (FG 7).

Al fine di rendere l'educazione alla cittadinanza più dinamica e coinvolgente, sono stati proposti incontri con esperti esterni e attività pratiche: «portare qualcuno di esperto e parlare di tematiche in magari quattro incontri all'anno, si fanno quelle ore, si parla di cose davvero importanti, con persone che ne sanno davvero, e non professori di altre materie, persone che hanno studiato determinate cose per parecchi anni, sono specializzati in quello e sanno anche interessare gli studenti e le studentesse» (FG 9).

È altresì importante adattare i percorsi educativi alle esigenze specifiche degli alunni e delle alunne considerando le loro esperienze personali e il contesto sociale in cui vivono: «comunque cercare di rendere il meno pesante possibile, e vede quali sono i problemi dei ragazzi, perché, insomma…in una classe, magari, di ragazzi […] di cui metà di loro vivono nei quartieri popolari e hanno […] altri pensieri per la testa, piuttosto che una classe, per esempio, principalmente di ragazze [...] che quindi vive molto di più il problema delle donne, a dispetto di quello dell'immigrazione e cose così…per esempio in una classe di ragazzi che vengono da altri Stati, piuttosto che una classe di ragazzi che, non so, magari qualcuno ha subito esperienze di bullismo o altro…va…valutato il percorso a seconda dei soggetti con cui hai a che fare» (FG 2).

La presenza di un docente dedicato all'educazione civica potrebbe migliorare l'efficacia dell'insegnamento, rendendolo più coerente e meno frammentato: «per me ci dovrebbe essere un professore, che almeno, […] non dico un professore a classe, ma almeno un professore per sezione, che individua il percorso, magari nel…magari nel triennio o nel biennio» (FG 2). Questo approccio garantirebbe una maggiore coerenza nell'insegnamento e una migliore comprensione delle tematiche trattate: «avrebbe più senso se ci fosse proprio una materia, educazione civica, fatta da un docente a sé stante» (FG 7).

Dal processo di analisi finora elaborato, emerge che nella scuola ci sono già delle discipline utili ad affrontare alcune tematiche di educazione civica. Ad esempio, a partire dall'insegnamento del diritto, è possibile comprendere l'importanza di essere informati sulle leggi che regolano la nostra società e di partecipare in modo responsabile alla vita democratica: «cioè, penso, giusto perché facciamo diritto, ne parliamo… in altre scuole che non fanno diritto…» (FG 6). La conoscenza delle normative non dovrebbe essere un privilegio per pochi, ma una base comune in tutte le scuole: «perché è una cosa che serve […] cioè, perché, se io devo prendere la patente devo fare un test, e poi se devo decidere le sorti del nostro Paese io posso andare a votare senza sapere neanche quali sono le basi del nostro

ordinamento giuridico» (FG 1). Un altro esempio emerge dal racconto di un'intervistata: «però ad esempio, in base a questo, io mi sento fortunata a scegliere, per esempio, religione come materia, perché […] la professoressa affronta sempre i temi di attualità, i temi comunque sul rispetto, sulla gestione dell'ambiente, sulla gestione anche in ambito delle amicizie, familiare, qualsiasi cosa» (FG 3), rendendo l'insegnamento della religione utile a sviluppare una coscienza critica e una sensibilità verso i problemi sociali e ambientali, promuovendo una formazione completa della persona, capace di riflettere sulle sfide contemporanee e di agire coerentemente.

4. *Conclusioni*

In merito alle dimensioni che interessano la cittadinanza si evidenzia una visione nazionalistica strettamente connessa a un senso di appartenenza a un popolo, nazione o Stato, che implica il riconoscimento di diritti e doveri che comportano un impegno attivo e partecipativo alla vita sociopolitica dello Stato.

Vi è la consapevolezza che il possesso della cittadinanza rappresenti un requisito indispensabile per poter accedere a determinati benefici: acceso a concorsi pubblici, borse di studio, diritto al voto, eccetera. Questo fa sì che questo status giuridico sia percepito come elemento di confine fra chi fa parte del gruppo e chi ne è escluso. In diversi focus questo aspetto è stato giudicato come discriminante e ingiusto, non rappresentante la realtà di fatto.

Accanto a questa visione stringente della cittadinanza, in alcune interviste, è emersa un'apertura verso un concetto d'identità composita, fluida, ibrida, cosmopolita. Questa tensione tra identità locale e globale è un tema ricorrente in tutta l'indagine e fa emergere un concetto di cittadinanza più ampio, declinato in una dimensione globale: i «il punto principale è che bisognerebbe sentirsi tutti e due, e sarebbe bello sentirsi cittadini del mondo e basta, ma il problema è che siamo vincolati dalle leggi che riguardano solo l'Italia» (FG 5).

La cittadinanza globale, secondo gli intervistati, richiede un impegno civico e l'assunzione di doveri: implica il rispetto per le altre culture, la solidarietà tra i popoli, la consapevolezza dei problemi globali e l'impegno per la sostenibilità ambientale. L'importanza di accogliere e valorizzare la diversità emerge come tema cruciale per una cittadinanza responsabile. L'inclusività viene definita come la capacità di non escludere nessuno. La necessità di decostruire i pregiudizi e di aprirsi a punti di vista diversi è ripetutamente sottolineata.

Questi temi ricorrenti mostrano come la cittadinanza sia un concetto complesso, dinamico e in continua evoluzione, che implica un impegno attivo e consapevole nel mondo. Questa apertura verso una dimensione

cosmopolita sembra non essere supportata dal contesto dell'apprendimento formale ancorato, talvolta, a una visione nazionalistica/etnocentrica ma, spesso, trova spazio nella dimensione dell'apprendimento non formale (associazionismo, attività parrocchiali o scoutistiche) o, anche, nell'esperienza di vita e nei comportamenti messi in atto.

Bibliografia

Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, *37*(3), 129-139.

Banks, J.A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. Teachers College Press.

Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida.* Roma: Laterza.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). In: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN (12/09/2025).

Fabietti, U. (2013). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco.* Roma: Carocci.

Gelpi, E. (1987). *Un meccano international. Crise et création.* Parigi: Clancier-guenaud.

Heater, D. (2004). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education.* Manchester: Manchester University Press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola Democratica*, maggio, 189-201.

Maalouf, A. (1999). *L'identità.* Milano: Bompiani.

MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E., & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone.* Bologna: Il Mulino.

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You*. London: Penguin.

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, *56*(2), 144-164.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
Reimers, F.M. (2020). *Educating students to improve the world: Global citizenship education for the 21st century*. Singapore: Springer.
Remotti, F. (2022). *Somiglianze. Una via per la convivenza.* Roma-Bari: Laterza.
Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Academic.
Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato.* Milano: Raffaello Cortina.
Sears, A., & Hughes A. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation, 21*(2), 123-142.
Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge.
UNESCO. (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning objectives. Paris: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993 (consultato il 20/11/2024).
Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.
Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237-269.

APPROCCI DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE (GCED) E IMPATTO SULL'IMPEGNO CIVICO DEGLI STUDENTI[1]

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION (GCED) APPROACHES AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' CIVIC ENGAGEMENT

di Lavinia Bianchi (Università degli Studi Roma Tre)
Francesca Gabrielli (Università degli Studi Roma Tre)
Lisa Stillo (Università degli Studi Roma Tre)
DOI: 10.30557/MT00366

Abstract

Il contributo dà conto di un *work package* (WP 7) relativo a un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) denominato *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd), in cui sono impegnate tre diverse unità di ricerca. L'obiettivo complessivo dell'indagine è stato quello di esplorare le rappresentazioni degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie di secondo grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale e l'impatto che l'educazione civica e alla cittadinanza globale può avere in termini di impegno civico dei giovani. L'epistemologia di riferimento è quella sistemico-costruttivista e la metodologia qualitativa utilizzata è la Thematic Analisys.

Parole chiave: educazione alla cittadinanza globale, educazione civica, impegno civico, giovani, thematic analisys

The paper reports on a work package (WP 7) related to a Nationally Relevant Research Project (PRIN) entitled "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education" (GloCivEd), involving three different research units. The overall aim of the investigation was to explore high school students' representations of global citizenship education issues and the impact that civic and global

[1] Il presente articolo è esito del Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN) denominato "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)" (bando 2022, Prot. 20229PZXAF, CUP F53D23006180006). L'impianto generale è frutto di un lavoro condiviso; nello specifico, L Bianchi ha scritto i paragrafi 1 e 3; Francesca Gabrielli ha scritto il paragrafo 4; Lisa Stillo ha scritto i paragrafi 2 e 5.

citizenship education can have in terms of young people's civic engagement. The epistemological framework is systemic-constructivist, and the qualitative methodology used is Thematic Analysis.

Keywords: global citizenship education, global civic education, civic engagment, youth, thematic analysis

1. *Epistemologia della ricerca e obiettivi*

Il contributo restituisce quanto emerso in merito al work package (WP 7) – Research on GCED approaches' impact on students' civic engagement, che mira a indagare l'impatto dell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) sull'impegno civico degli studenti e delle studentesse, attraverso le seguenti domande di ricerca:

- in che modo i temi e gli approcci legati alla ECG sono integrati nel curricolo delle scuole secondarie di secondo grado attraverso il punto di ingresso dell'Educazione Civica?
- Come i temi e gli approcci ECG influenzano l'impegno civico degli studenti e delle studentesse in diversi contesti di vita (volontariato, associazionismo, ambientalismo, politica studentesca, etc.)?
- In che modo la relazione scuola-territorio-comunità permette agli studenti e alle studentesse di sviluppare competenze di cittadinanza?

La ricerca si fonda su un approccio epistemologico che integra i paradigmi della complessità e del sistemico-costruttivismo, rifiutando visioni lineari e meccanicistiche della realtà. La conoscenza non è oggettiva e neutra, ma co-costruita tra osservatore e osservato, e sempre situata nel contesto interpretativo da cui emerge. L'indagine si orienta verso una prospettiva esplorativa, aperta alla pluralità delle domande e alla relatività delle realtà sociali, in linea con l'approccio della Thematic Analysis.

Viene adottato un approccio metadisciplinare, che valorizza le interconnessioni tra saperi e riconosce l'incompletezza del sapere stesso. In dialogo con teorie postcoloniali, femministe e critiche, la ricerca assume una «epistemologia della resistenza» (Denzin, 2007, p. 461) volta a smascherare i sistemi di potere e promuovere giustizia sociale. L'obiettivo è generare una conoscenza trasformativa, capace di accompagnare processi evolutivi e rispondere ai bisogni reali dei soggetti.

Se l'epistemologia sistemico-costruttivista e della complessità sfidano la sensibilità del ricercatore a operare un necessario cambiamento di paradigma, le teorie postcoloniali si presentano analogamente sfidanti,

perché mirano a superare radicalmente la logica etnocentrica dominante; «il costruttivismo assume il relativismo di realtà sociali multiple, riconosce la co-creazione della conoscenza tra l'osservato e l'osservatore e punta alla comprensione interpretativa del significato dei soggetti» (Guba & Lincoln, 1994, pp. 105 sgg.). Queste prospettive epistemologiche risultano particolarmente coerenti e utili nello studio e nella ricerca sull'educazione alla cittadinanza globale, perché essa stessa, come costruzione di senso, investe processi di soggettivazione, ri-definizione di appartenenze, responsabilità e potere. Si tratta di un posizionamento di che non vuole semplicemente descrivere, bensì privilegiare la comprensione profonda e l'interpretazione dei significati attribuiti dai soggetti ai processi individuali e collettive in cui agiscono e di cui sono parte, considerandone la complessità, le gerarchie culturali e le disuguaglianze che li attraversano.

2. *Global civic education e civic engagement: una relazione posizionata*

Ragionare in termini di impegno civico di studenti e studentesse delle scuole secondarie di secondo grado attraverso l'educazione alla cittadinanza globale (ECG) impone due considerazioni preliminari: la prima riguarda il chiarire cosa vogliamo intendere con impegno civico in riferimento ai giovani, e la seconda riguarda accostare questo impegno a percorsi di educazione alla cittadinanza globale nella scuola, nella consapevolezza che «The *pedagogic link* between citizenship education and participation is, for the most part, undeveloped» (Moxon & Escamilla, 2022, p. 7).

In prima battuta è bene sottolineare come l'impegno civico, inteso come attivismo e partecipazione alla vita pubblica, sottende una serie di altre questioni che convergono nello sviluppare sentimenti di appartenenza, cura e solidarietà, riportando il discorso in termini di consapevolezza, poteri, responsabilità e abilità (Moro, 2003; Iwasaki, 2016).

Nella sua multidimensionalità, l'impegno civico si declina in una pluralità di esperienze, in cui si privilegiano le dimensioni comunitarie o i processi politici, determinando come finalità, tra le varie, quella di promuovere un cambiamento sociale (Diller, 2001, Adler, & Goggin, 2005) attraverso un ampio e profondo coinvolgimento nella vita di una comunità o più comunità di appartenenza (Banyan, 2013). L'educazione alla cittadinanza, infatti, ha assunto ormai da tempo un ruolo centrale nello stimolare la partecipazione politica e il coinvolgimento civico nei più giovani (Pontes, Henn, & Griffiths, 2019), recuperando un aspetto critico di questo presente sul loro reale protagonismo nei contesti sociali e, conseguentemente, su un futuro più equo e democratico. A questo proposito, in un momento storico in cui la voce dei più giovani sembra essere inascoltata sul piano della parte-

cipazione sociale e la loro sfiducia verso la politica in crescita (Lucisano & du Mérac, 2019), è opportuno indagare l'impatto dei processi educativi sull'impegno civico a partire proprio dalle voci degli studenti.

Per farlo ci si è posti in una prospettiva ecologica e complessa (Bronfenbrenner, 1986; Morin, 2000, 2017), che permette di tenere in considerazione una molteplicità di fattori, di natura sia individuale sia sociale, che, interagendo tra loro in un determinato momento storico-politico e culturale, condizionano l'agire umano. L'autoefficacia, la capacità riflessiva, ma anche i sentimenti di appartenenza rappresentano alcune delle aree di interesse più significative da poter indagare per meglio comprendere l'impegno civico, non solo in termini di comportamenti in atto, ma soprattutto in merito alle disposizioni e le intenzioni sottese a essi. A fronte di ciò, assumendo l'educazione alla cittadinanza come una delle "strade maestre" per promuovere l'impegno e la partecipazione civica (Pontes, Henn & Griffiths, 2019; Kern & Wehmeyer, 2021), è apparso quanto mai necessario maturare uno sguardo globale in termini di educazione civica, e fare dunque riferimento all'ECG, più volte richiamata dai documenti internazionali (UNESCO, 2014) e dalle ultime rilevazioni nazionali INVALSI (Greco & Palmerio, 2024), tenendo in considerazione la pluralità di agenzie educative che influenzano e determinano i percorsi di crescita.

Nel caso di interesse specifico, la letteratura evidenzia la pluralità di processi e contesti a supporto dell'impegno civico: molto spesso per i giovani si tratta di esperienze diverse e complementari, in cui il ruolo dell'extrascuola permane come centrale (Francesconi, 2021), così come scelte metodologiche educative sperimentali (es. il service learning) (Boniforti, Albanesi, & Zatti, 2017; Ubbiali, 2017), o, ancora le condizioni strutturali dei contesti (multiculturali e digitali) (Kilinc & Tarman, 2022; Tarman & Kilinc, 2023; Pietracci, 2024).

Oltre a ciò, è opportuno sottolineare come la scelta di comprendere l'impatto dell'ECG sull'impegno civico dei giovani imponga il confronto con i costrutti alla base dell'educazione alla cittadinanza globale, avendo cura di non tradurla necessariamente e unicamente come coscienza ambientale o educazione alla sostenibilità, come spesso accade in termini di insegnamento/apprendimento nel contesto italiano (Perazzone, Ricchiardi, Emanuel, Torre, & Tonono, 2024), ma sapendola collare all'interno di un più ampio spettro di disposizioni, posizionamenti, prospettive pedagogico-politiche, pratiche messe in campo.

Si può, d'altronde, parlare di educazione alla cittadinanza globale e di impegno e partecipazione senza confrontarsi con le sfide attuali, che interessano tanto la giustizia ambientale quanto le forme di inclusione, i processi di decolonizzazione o le prospettive di giustizia sociale e cognitiva – e non solo? (Pashby, 2011; Thiong'o, 2015, Mellino, 2021; De Sousa Santos, 2021).

Molteplici possono essere gli ambiti di interesse dell'ECG, così come plurali le sue definizioni, le prospettive di studio e gli orientamenti. Il modo con il quale vogliamo e possiamo intendere l'educazione alla cittadinanza globale produrrà un certo tipo di impatto in termini di apprendimenti e disposizioni degli studenti e delle studentesse, e allo stesso tempo contribuirà a sostenere la partecipazione e il coinvolgimento civico non in modo neutrale. Si tratta di orientamenti che «not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied into projects to change the world in particular directions» (Fairclough, 2003, p. 124).

3. *Il processo della ricerca*
3.1. *Dall'analisi dei dati alla concettualizzazione tematica*

La ricerca sul campo prende avvio con la realizzazione di 16 *Focus group* in Scuole Secondarie di secondo grado del territorio romano e viterbese; trattandosi di aule scolastiche composte da un numero variabile di studenti-esse, significativamente più alto degli 8-12 partecipanti previsti dallo strumento *Focus group*, si è scelto di adeguare i gruppi in modo flessibile, composti da un numero di partecipanti compreso tra 5 e 11. Le conduttrici sono state impegnate nella gestione del FG in modo intenso e dialogico, monitorando e favorendo un utilizzo del tempo appropriato, costruendo una circolarità maggiormente guidata, capace di sollecitare la partecipazione, evitando attese e sovrapposizioni. In coerenza con il paradigma qualitativo, si è scelto di esaminare integralmente il contesto facendo riferimento alla *Thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2014), procedendo inizialmente con la trascrizione dei *focus group* e la familiarizzazione con i contenuti, per poi organizzare e semplificare la complessità dei dati in codici, categorie e temi significativi e gestibili. Durante la raccolta dei dati, l'analisi tematica opera iterativamente come «uno strumento di ricerca flessibile e utile, per fornire potenzialmente un resoconto ricco e dettagliato, ma complesso, dei dati» (Braun & Clarke, 2006, p. 4). La letteratura di settore consultata ha fornito diverse procedure sistematiche; nella Tab. che segue, si dà conto di una sintesi ragionata (cfr. Peel, 2020).

3.2 *Fase tre: codifica degli Estratti*

La fase di codifica è iniziata identificando estratti significativi nelle trascrizioni e generando codici iniziali. Per il WP7 le prime codifiche (individuazione di parole-chiave, fase 3) sono state le seguenti, organizzate per tema principale, che possono essere utili per sintetizzare i concetti chiave in Tab. 8.

Tab. 7 – *Il processo di raccolta e analisi dei dati in sei fasi (Braun & Clarke, 2006; Merriam, 2009; Creswell, 2013; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014)*

Fase di raccolta e analisi dei dati	Braun & Clarke (2006) Fasi ricorsive	Creswell (2013) Spirali procedurali	Merriam (2009) Livelli di analisi	Miles et al. (2014) Nodi simultanei
1. Raccolta dei dati	Fare riferimento a tutti i dati raccolti come corpus (dati eterogenei)	Spostarsi tra i nodi iterativamente durante la raccolta dati		
2. Engagement con i dati	Familiarizzare con i dati leggendo e rileggendo le trascrizioni, ascoltando le registrazioni e annotando eventuali osservazioni iniziali (memo)	Gestire i report trascrivendo i dati, organizzando e riflettendo in relazione alle domande di ricerca per familiarizzare con il problema	Lavorare sulle trascrizioni e annotare note, commenti, osservazioni e domande come memorie (memo)	
3. Codice degli estratti dai dati	Generare codici iniziali ed etichette per rappresentare caratteristiche dei dati rilevanti per le domande di ricerca (parole chiave)	Formare un elenco di codici provvisori che si espandono mano a mano che i dati vengono rivisti e riletti	Identificare unità di dati che sono segmenti potenzialmente significativi per rivelare informazioni rilevanti per le domande di ricerca	Codificare gli estratti dei dati e scrivere memorie analitiche
4. Generazione delle categorie di codici dai codici	Identificare idee e concetti che informano il contenuto semantico dei dati (attributi/ caratteristiche-proprietà esplicative)	Ridurre i codici e categorie nel processo di aggregazione categoriale	Nominare categorie che sono astrazioni derivate dai dati	Generare categorie per condensare dati
5.Concettualizzazione dei temi dagli estratti codificati categorizzati**	Cercare temi come schemi coerenti e significativi nei dati e definire la natura di ciascun tema in relazione alla letteratura di riferimento	Interpretare i dati per astrarre oltre le categorie al significato più ampio, collegando i dati grezzi con la letteratura di riferimento	Consolidare e ridurre i dati per dare significato collegando elementi interrelati	Sviluppare temi
6. Concettualizzazione e rappresentazione dei risultati**	Intrecciare insieme la narrazione analitica e gli estratti di dati "in vivo" per informare i risultati	Presentare un quadro dettagliato dei dati analizzati	Interpretare per dare significato e sviluppare un modello di interrelazioni per costruire un modello	Comprimere i significati che emergono dai dati e assemblare le informazioni utilizzando tabelle e reti

Tab. 8 – *Lista dei codici*

Lista dei codici e prima categorizzazione/ concetti chiave	Lista dei codici
Appartenenza e identità:	Popolo; Nazione; Stato; Comunità; Cittadini; Cittadini del mondo;
Diritti e Doveri:	Istruzione; Voto; Sanità; Libertà di parola; Libertà di espressione; Libertà di religione; Rispetto della legge; Tasse
Cittadinanza Attiva e Impegno:	Cittadinanza attiva, Impegno, Responsabilità; Partecipazione; Informarsi; Voto consapevole; Volontariato; Manifestare; Solidarietà; Contributo; Azione
Educazione Civica:	Inefficace; Ripetitiva; Teorica; Power Point; Dibattito; Testimonianze; Attività Pratiche
Modelli di Cittadinanza:	Mattarella; Falcone; Ghandi; Liliana Segre; Zero Calcare
Social Media:	Informazione; Disinformazione; Manipolazione; Algoritmo
Cittadinanza Globale:	Interdipendenza; Solidarietà tra popoli; Sensibilità ambientale; Diritti umani; Povertà; Cambiamento
Diversità e Inclusione:	Pregiudizi; Rispetto

I codici sopra elencati possono essere considerati "mattoni" per identificare schemi di significato nei dati, sostenuti da un concetto organizzativo centrale.

L'elenco dei codici provvisori si è espanso man mano che i dati venivano rivisti e riletti (Creswell, 2013); questa fase di analisi ricorrente ha gradualmente coinvolto l'intero corpus di dati (Braun & Clarke, 2006).

Ciò ha comportato il passaggio dal contenuto semantico degli estratti di dati al riconoscimento di interpretazioni latenti (Braun & Clarke, 2006). La scelta di dove includere un estratto deriva dalla corrispondenza tra le parole, le azioni delle/i studentesse/studenti partecipanti e le dichiarazioni descrittive che definivano i codici, le assenze e i silenzi e, a volte, l'uso sottile del linguaggio come metafore e figure retoriche (Cousin, 2009).

In proposito, si riportano alcuni esempi ritenuti significativi:

- "Bolle di pensiero" (FG4), in riferimento all'esposizione tramite i social media che possono diventare ambienti dove si è esposte/i solo a opinioni simili alle proprie, limitando il confronto e il dibattito.
- "Cittadini a metà" (FG6), per descrivere chi partecipa alle attività civiche solo formalmente, senza un vero impegno o comprensione.
- "Siamo tutti sulla stessa barca" (FG11), che suggerisce il riferimento alla comunità di destino (Morin, 1993) e all'interdipendenza di tutti i viventi, dove le azioni di un paese si ripercuotono sul resto del mondo.
- "Identità come un sacco" (FG5), metafora che è usata per descrivere l'incertezza e la difficoltà dicotomica nell'idea che l'identità sia qualcosa di statico e immutabile che le persone "si portano dietro" e, allo stesso tempo, l'idea contraria che l'identità è dinamica ed evolve attraverso le relazioni e le esperienze.

Queste metafore e figure retoriche arricchiscono il testo rendendo più vivide e immediate le idee espresse dalle/dai partecipanti ai *focus group*. Durante il processo di lettura, rilettura e identificazione dei codici per individuare gli elementi fondamentali nei dati, il gruppo di ricerca ha evitato di segmentare eccessivamente le trascrizioni, selezionando citazioni per sostenere l'analisi iterativa dei dati.

3.3 *Generazione delle categorie*

La fase successiva dell'analisi dei dati ha corrisposto all'aggregazione categoriale (Creswell, 2013). Attraverso questo processo di codifica ampiamente intuitivo, il ricercatore ha generato dichiarazioni descrittive dei codici ed estratti codificati per identificarne schemi e correlazioni emergenti.

Tab. 9 – *Categorie e aggregazione categoriale*

Categorie	Codici/aggregazione categorie
Appartenenza e Identità:	a. Appartenenza alla comunità (senso di appartenenza a un gruppo, nazione, stato) b. Identità locale/nazionale (legame con il territorio e la cultura di appartenenza) c. Identità globale (senso di appartenenza a una comunità mondiale)
Diritti e Doveri:	a. Diritti fondamentali (diritto alla vita, salute, istruzione, ecc.) b. Diritti politici (diritto di voto, di espressione, di partecipazione) c. Doveri legali (rispetto della legge, delle norme) d. Doveri sociali (pagare le tasse, contribuire alla comunità) e. Doveri ecologici (rispetto dell'ambiente, raccolta differenziata)
Cittadinanza Attiva e Impegno:	a. Cittadinanza attiva (partecipazione alla vita della comunità, informarsi, votare consapevolmente) b. Impegno attraverso il volontariato (partecipazione ad associazioni, aiuto al prossimo) c. Impegno politico (partecipazione a manifestazioni, attivismo) d. Impegno attraverso l'informazione (ricerca di notizie e conoscenze, consapevolezza) e. Impegno attraverso lo studio e la formazione f. Impegno attraverso le azioni concrete (fare la raccolta differenziata, donare il sangue, ecc.)
Educazione Civica:	a. Educazione civica inefficace (lezioni teoriche, ripetitive, non coinvolgenti) b. Proposte per una educazione civica efficace (attività pratiche, dibattiti, testimonianze, focus sull'attualità) c. Critica all'organizzazione dell'educazione civica come materia a sé o trasversale
Modelli di Cittadinanza:	a. Modelli di cittadinanza personali (genitori, nonni, figure di riferimento) b. Modelli di cittadinanza pubblici (personaggi famosi, figure istituzionali) c. Modelli di cittadinanza ideali (persone che lottano per i propri ideali)
Social Media:	a. Social media come strumento di informazione (accesso a notizie e dibattiti) b. Social media come strumento di disinformazione (notizie false, manipolazione, propaganda) c. Social media come strumento di polarizzazione (creazione di bolle di pensiero, mancanza di contraddittorio) d. Social media e il loro impatto sulla partecipazione e l'impegno
Cittadinanza Globale:	a. Cittadinanza globale (interdipendenza, solidarietà tra popoli, sfide globali) b. Sfide globali ambientali (cambiamento climatico, sostenibilità) c. Sfide globali legate alla povertà e alle disuguaglianze d. Sfide globali legate ai diritti umani
Diversità e Inclusione:	a. Rispetto per la diversità (accettazione delle differenze individuali, culturali, religiose) b. Inclusione (creazione di una comunità accogliente e partecipativa per tutte/i) c. Lotta ai pregiudizi (decostruzione di stereotipi e discriminazioni)

4. *Concettualizzazione dei temi dai codici e dalle categorie di codici*

A partire dagli estratti codificati e categorizzati, è stato possibile concettualizzare i temi più coerenti e significativi (Braun & Clarke, 2006), al fine di raggiungere un livello più elevato di astrazione (Creswell, 2013) e attribuire un significato più ampio ai dati (Merriam, 2009). La costruzione di un quadro concettuale (Peel, 2020) è stata guidata dalla letteratura di riferimento, che ha svolto un ruolo centrale informando e guidando l'analisi tematica dei dati raccolti. In particolare, dall'elaborazione dei dati è emerso un costrutto di *cittadinanza responsabile e impegnata* che, tuttavia, presenta diverse contraddizioni interne e spesso appare in contrasto con la sua traduzione nelle pratiche di impegno civico. Nel dettaglio, il costrutto viene declinato dagli studenti e dalle studentesse secondo i seguenti temi:

- *diritti e doveri* come pilastri della cittadinanza;
- *appartenenza e identità* come base per l'impegno civico;
- *pratica di cittadinanza attiva e impegno* come espressione di responsabilità;
- *cittadinanza globale* come visione allargata di responsabilità;
- *diversità e inclusione* come valori fondanti di una cittadinanza responsabile e impegnata;
- *educazione civica* come strumento per sviluppare l'impegno civico;
- *modelli di cittadinanza* come fonte di ispirazione;
- *social media* come strumento e arma a doppio taglio.

Volendo in questo spazio ragionare in modo particolare su come le conoscenze e le percezioni supportano alcune forme di impegno civico nei giovani, si approfondiranno solo alcuni dei temi espressi subito sopra.

In modo particolare si segna l'emersione di una percezione della cittadinanza sul piano giuridico che poco riesce a tradursi in termini di civic engagement, sebbene la conoscenza di diritti e doveri rappresenti un punto cruciale. Accanto a questa concezione di cittadinanza, si nota anche una prospettiva comunitaria (Taylor, 1989), basata su un sentimento di *appartenenza e identità* come base per l'impegno civico, che sembra assumere maggior rilievo per gli intervistati. Le parole raccolte ci restituiscono, infatti, l'importanza di sentirsi parte di una comunità o in estrema sintesi, di «essere un collettivo» (FG9). Identificarsi con un gruppo più ampio alimenta il senso di responsabilità verso la propria collettività e si configura come «un'attività desiderabile» (Kymlicka & Norman, 1994): «un cittadino è anche chi secondo me fa del bene per la comunità» (FG4); essere cittadini responsabili significa «rispettare la propria comunità» (FG13) e «dare un contributo alla comunità» (FG13); «non siamo singoli individui

ma siamo tante persone che si uniscono fra di loro, quindi è importante aiutarsi» (FG 9). Viceversa, contribuire al benessere comune promuove il senso di appartenenza comunitaria: «facendo azioni del genere, insomma, ti senti anche più…più coinvolto, diciamo, nel… nel far star bene le persone che vivono insieme a te nella città e quindi magari ti dà anche un senso di sollievo, insomma, […] perché ti senti parte di qualcosa» (FG3). La cittadinanza responsabile e impegnata, quindi, trascende il puro status giuridico e implica una partecipazione attiva per il bene della comunità di appartenenza: i diritti e i doveri sono interpretati come i pilastri della cittadinanza, non solo da un punto di vista giuridico, ma anche in un'ottica trasformativa e democratica. In sintesi, emerge una visione di cittadinanza che integra l'idea di *status* con quella di *ruolo* (O'Shea, 2003), intesa non solo come uno stato acquisito automaticamente alla nascita, ma come una condizione in cui diritti e doveri richiamano i concetti di partecipazione e comunità, costituendo le basi per una società democratica. Tuttavia, bisogna sottolineare che emerge una concezione di identità comunitaria rigida, accompagnata da una fatica a percepire la possibilità di identificarsi con appartenenze plurali e, dunque, di agire su più livelli, in una dimensione tanto globale quanto locale.

Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla ricerca ritengono che la responsabilità verso la comunità si concretizzi attraverso una *pratica di cittadinanza attiva e impegno*. Si tratta di una partecipazione civica consapevole e orientata, il cui scopo è rappresentare i diversi "mondi possibili" (Fairclough, 2003) e favorire una trasformazione sociale: «uno non pensa solamente a se stesso ma fa anche delle azioni che possono, comunque, contribuire anche al benessere degli altri» (FG7); bisogna dunque «sfruttare il fatto di essere cittadini attivi […] per cambiare le cose» (FG6). Centrale è il concetto di azione: «sapere di non far niente è peggio che magari fare qualcosa e peggiorare, uno a 'sto punto magari ci prova, senza che si astiene» (FG3). Il ventaglio di azioni che possono essere messe in campo è ampio: ad esempio, una studentessa afferma che «per essere una buona cittadina, provo sempre a documentarmi su quello che succede (quando riesco) e ad avere a cuore la mia istruzione. Faccio la raccolta differenziata e comincio a dare le mie opinioni alle persone intorno a me. Ho a cuore i luoghi pubblici, evitando di sporcarli o di buttare cose in giro» (FG10). Uno studente sottolinea l'importanza della partecipazione e dell'interesse nella propria comunità di appartenenza, anche scolastica: «non sono proprio in politica…però comunque mi interesso delle questioni…faccio parte di alcune associazioni di discussione, partecipo a manifestazioni… so quello che succede» (FG4); oppure «faccio l'assemblea studentesca… questo tipo di attività mi impegna anche politicamente…al di fuori della scuola» (FG4). O, ancora, «basterebbe anche semplicemente fare rumore

e far capire che fare rumore è permesso» (FG4). Tuttavia, si rileva anche un profondo sentimento di inefficacia e impotenza, che spinge molte delle persone intervistate a credere di non poter incidere sulla realtà attraverso il proprio impegno civico: «perché le manifestazioni spesso vengono fatte ma poi le cose spesso rimangono uguali […]. Sono inutili […]. Non servono a niente. Sono un ammasso di gente che va lì, protesta con le bandiere e non serve a niente» (FG6). «Oppure vai alla manifestazione dell'ambiente ehm… sì, andiamo, manifestiamo, ci ribelliamo… e poi il giorno dopo stiamo da capo a dodici. Io mi sento… presa in giro dalla gente che… che fa così» (FG3). Pertanto, risulta centrale anche il concetto di *normalità* dell'impegno civico, il quale dovrebbe configurarsi non tanto come un comportamento sporadico, bensì come un apprendimento interiorizzato: «all'inizio sì... poi però deve diventare la normalità. Cioè non devono essere cose sporadiche... non tocca distinguerci per farle...nel senso che fare del bene dovrebbe essere una cosa normale» (FG5); «se vuoi andare a manifestare devi… avere quel comportamento sempre, non solo il giorno che, appunto… cioè, ce devi crede» (FG3).

Restando sul piano delle pratiche di cittadinanza e volgendo lo sguardo a una dimensione più ampia, si rileva la consapevolezza di una possibile declinazione della cittadinanza con il costrutto di *cittadinanza globale* (Tarozzi, 2015). Emerge, infatti, la coscienza di un'interconnessione planetaria e della responsabilità di impegnarsi per problemi globali: «non si può vivere guardando soltanto il posto in cui si vive, […] al di là di essere cittadini si è prima di tutto esseri umani, e secondo me non si può non guardare a quello che succede fuori dal proprio mondo, inteso come posto in cui si vive» (FG4); è importante «smettere di guardare solamente al proprio orticello [o] solamente quella che è […] la punta del naso» (FG3), perché «avere una cittadinanza globale vuol dire riconoscere che le azioni di ciascuno di noi possono influire su tutto il mondo» (FG10). Dunque, è necessario «agire in modo responsabile per costruire un futuro migliore per tutti, e quindi lavorare insieme per superare sfide comuni o impegnarsi per problemi globali» (FG10) e la cittadinanza globale «implica agire con responsabilità verso gli altri e il pianeta, valorizzando la diversità, promuovendo la giustizia e contribuendo al bene comune con consapevolezza e impegno» (FG10). Tuttavia, nella prassi, emerge un agire appiattito, limitato alle questioni ecologiche e alla promozione di stili di vita rispettosi delle risorse del pianeta, in linea con i costrutti di "coscienza terrestre" (Gelpi, 1998) e di *Heimat* (Morin & Kern, 1994): «essere un cittadino globale significa […] prendersi cura dell'ambiente e delle risorse naturali, pensando alle generazioni future» (FG10), «avere a cuore […] il mondo e la natura» (FG11), «rispettando […] l'ambiente in cui si vive» (FG10); implica avere una coscienza ambientale, «che riguarda tutti a livello inter-

nazionale... l'inquinamento ambientale... lo spreco e i rifiuti... i consumi come l'acqua» (FG4). Si nota invece un sentimento di inconsapevolezza e impotenza per altre questioni globali, quali ad esempio i diritti umani: «vabbè, il cambiamento climatico...o gnuno fa la sua parte, come per esempio la raccolta differenziata, oppure come ho detto prima non buttare carte a terra e stare attenti, comunque, a ciò che si consuma. Relativo ai diritti umani non ne ho idea» (FG7).

Com'è noto, uno dei principali strumenti per sviluppare l'impegno civico e promuovere l'interiorizzazione di queste pratiche dovrebbe essere l'*educazione civica* (Westheimer, 2015; Pontes, Henn, & Griffiths, 2019). Tuttavia, gli studenti e le studentesse spesso percepiscono l'educazione civica attuale come inefficace: «[i percorsi di educazione civica] non si fanno» (FG3) o, se si fanno, «non rimane nulla» (FG3), «non abbiamo imparato niente» (FG3); «cioè, alla fine… tu le cose le sai […] perché ti sei informato in qualche modo al di fuori della scuola» (FG3). Secondo i partecipanti all'indagine, una delle principali criticità è che viene considerata dai docenti come un obbligo, un problema, una perdita di tempo: «molto spesso non abbiamo tempo di farla come materia e finisce che la facciamo così velocissimamente e deve essere una cosa fatta per forza, poi esce pure male» (FG5); «nel pratico i professori non hanno voglia di perdere tempo e quindi […] perde un po' il senso» (FG5); «con alcune materie l'abbiamo fatto tutti insieme, così tutti insieme si sono levati il problema» (FG3). Inoltre, i temi proposti vengono percepiti come troppo teorici e ripetitivi: «molti docenti presentano le stesse tematiche... quindi nell'arco di una stessa giornata capita che trattiamo la stessa questione» (FG4); «gli argomenti son sempre quelli e si ripetono negli anni le stesse cose» (FG6). Per di più, l'aspetto globale è, anche in questo caso, molto schiacciato su alcuni temi specifici, quali quello dell'Agenda 2030, l'ambiente e la legalità, tralasciando temi altrettanto importanti e interessanti, quali la giustizia sociale (Nussbaum, 2013), la giustizia ambientale, o un approccio postcoloniale (Burgio, 2022) e decoloniale (Borghi, 2020; Mignolo & Walsh, 2024) al tema della cittadinanza: «ormai è da anni che ci propongono sempre l'Agenda 2030 con gli stessi obiettivi che comunque non cambiano» (FG9). Pertanto, gli studenti e le studentesse propongono di adottare un approccio più pratico, coinvolgente, legato all'attualità e al dibattito, che permetta di interiorizzare i valori della cittadinanza: «gioverebbe a tutti trattare varie tematiche e in maniera differente, non solo limitando la lezione a un semplice power point, […] ma anche trattare di tematiche che riguardano soprattutto noi che siamo entrati nell'ottica adulta... il diritto al voto e queste cose qua...» (FG4). Dunque, è condivisa la richiesta di revisione del curricolo, al fine di sviluppare un senso di responsabilità verso la comunità: dovrebbe essere «una disciplina a parte in cui si parla con continuità delle

questioni che riguardano la cittadinanza» (FG4), che «ci insegna ciò che giusto e ciò che no. Cioè nel senso… ti aiuta a essere più consapevole sulle scelte da fare, magari» (FG3). In quest'ottica, si propone di «renderla una materia come tutte le altre» (FG13), con «un professore specifico» (FG3), «senza voto, dove si crea proprio un dibattito nella classe» (FG3). Inoltre, al fine di promuovere l'interiorizzazione di alcune di queste pratiche, emerge il ruolo del contesto extra-scolastico, che richiama l'idea frabboniana di un "sistema formativo integrato" (Frabboni, 1989; Tarozzi, 2020; Yemini, Cegla, & Sagie, 2018): «anche fare esperienze proprio…direttamente sul campo… magari entrando in associazioni […] nelle quali tu puoi fare la la tua parte, stando nel… diciamo nel disagio […]. E poter contribuire così» (FG3). Emerge l'impatto di esperienze svolte al di fuori del contesto scolastico, ma realizzate in sinergia con quest'ultimo, quali ad esempio il volontariato all'interno della Caritas o di Retake: «noi, ad esempio, l'anno scorso abbiamo fatto, forse due anni fa, non mi ricordo, un'attività di volontariato alla Caritas con la scuola, […] ci siamo trovati molto bene e abbiamo avuto tutti dei compiti diversi da fare […]. Io mi sono occupato di fare, diciamo, relazioni sociali perché ho parlato con le persone che hanno delle difficoltà sia economiche sia di qualsiasi tipo, che vengono là appunto a mangiare e comunque hanno visioni diverse, hanno tutti storie diverse e hanno tutte delle storie particolari» (FG7); «a noi, ad esempio, ci hanno fatto fare il progetto del Retake, […] ci hanno fatto pulire una… una piazzetta… […] per fare del bene, più che altro, per rendere il posto che ci circonda migliore per noi stessi, per gli altri» (FG1). Pertanto, il rapporto sinergico tra la scuola e il territorio si rivela, ancora una volta, preziosissimo, in quanto «ti fa aprire gli occhi… ti… fa ragionare due volte su… una scelta che prima facevi senza ragionare» (FG1).

Inoltre, è emersa l'importanza dei *modelli di cittadinanza* come fonte di ispirazione: siano essi figure pubbliche o persone vicine, forniscono esempi concreti di come essere cittadini responsabili e impegnati. Difatti, in un contesto sociale in cui i giovani si sentono esclusi dalla società e lamentano l'impossibilità di avere concrete opportunità di partecipazione (Lucisano & du Mérac, 2019), emerge la necessità di modelli che li ispirino e motivino a impegnarsi attivamente nella società, attraverso l'impegno politico, il volontariato o l'azione concreta nella vita di tutti i giorni: «qualcuno dovrebbe guidare o far capire a noi o a più piccoli di noi, che c'è una cosa più grande che dovremmo seguire per migliorarci e migliorare la situazione del mondo» (FG6). I modelli presi in considerazione spaziano dai familiari stretti ai personaggi pubblici: «mio nonno è sempre stato attivo in politica quindi fin da piccolo sono stato interessato alla politica; quindi, lui è il mio modell» (FG4); le «persone che hanno più visibilità se si riescono a impegnare dal punto di vista di aiutare la collettività possono essere di esempio

per i giovani che comunque vivono tutti i giorni sui social» (FG4). Con riferimento a queste ultime, l'indagine conferma la centralità delle figure di rilievo storico e sociale (Lucisano & du Mérac, 2015): «magari sono portata anche a guardare personaggi che hanno una certa autorità... anche musicisti... artisti, […] ad esempio a me piace molto ZeroCalcare... come si impegna, da sempre» (FG4); «io ho pensato a persone come Falcone e Borsellino... anche come sono morti... la speranza che la loro morte non sia stata vana» (FG4).

Infine, uno dei principali strumenti per promuovere l'impegno civico, ma anche esercitarlo concretamente (Pasta & Rivoltella, 2022; Tommasi, 2022), sono i *social media*: «i social […] mi hanno reso più partecipe di quello che sta succedendo» (FG5), «sostanzialmente chi comunque viene visto c'ha del potere sia sui social sia sulla televisione, e quindi viene seguito, cioè la gente ti segue e ascolta quello che dici» (FG5). Tuttavia, secondo alcuni non vengono sfruttati adeguatamente, in quanto potrebbero essere utilizzati per promuovere pratiche di cittadinanza responsabile e impegnata: «quindi forse invece di parlare di creme per il viso magari si potrebbe parlare più di attualità. Magari una propaganda per andare a donare il sangue...cioè c'hanno comunque un potere enorme i social però non viene sfruttato» (FG5). Inoltre, è condivisa una visione dei social come uno strumento a doppio taglio, in quanto possono anche veicolare disinformazione e polarizzazione: «dai social non…non c'è sempre una visione… vera» (FG1) e «possono anche diventare polarizzanti, cioè stai in una bolla di pensiero e non esci dalle idee che già hai. Quindi sicuramente è un modo per conoscere persone che la pensano come te, ma ti devi impegnare per trovare poi quello che la pensa diversamente» (FG4). Pertanto, risulta fondamentale un uso consapevole dei social per una cittadinanza responsabile e impegnata: «è un buono strumento, ma deve essere utilizzato nella maniera giusta» (FG4).

5. *Riflessioni conclusive*

In merito alle dimensioni che interessano l'impegno civico si evidenzia una generale e profonda disillusione rispetto alla possibilità di produrre cambiamento sociale da parte dei soggetti più giovani, e non solo, confermando un sentimento di disaffezione dal proprio contesto di riferimento. L'aspetto che sembra essere, però, più "colpito" da tale disposizione riguarda la difficoltà a impegnarsi sui territori e a partecipare in senso trasformativo, a causa di un basso livello di fiducia nei processi di autodeterminazione collettiva e individuale (ad esempio "da solo che faccio?", "gli scioperi non servono a niente"); ciò è meno vero per il coinvolgimento politico,

che sembra rimanere uno degli aspetti universalmente ancora riconosciuti come validi o quantomeno possibili (es. votare). In alternativa, una risposta alla passività registrata sembra tradursi più volte da parte dei giovani nel richiamo alla "violenza", testimoniando possibili assenze o scarsità di occasioni di confronto in merito alle azioni di manifestazione di dissenso pacifiche e l'educazione al conflitto nonviolento, di cui l'Italia vanta un'importante tradizione – da Maria Montessori ad Aldo Capitani, Alexander Langer e Danilo Dolci, solo per fare alcuni esempi – forse poco valorizzata all'interno dei percorsi di educazione civica. Riflessioni analoghe emergono anche in studi internazionali che sottolineano come il disincanto dei giovani rispetto alla partecipazione sia il risultato di un indebolimento delle reti sociali ma anche della difficoltà nel promuovere un'educazione alla cittadinanza seria ed efficace (Harris, 2017; Borges, 2020) Allo stesso tempo, la scuola appare assumere un ruolo marginale nel promuovere una coscienza civica sul piano globale: si citano spesso i temi improntati all'educazione alla sostenibilità (es. raccolta differenziata) e alla legalità (es. contrasto alle mafie), piuttosto che riflessioni ampie sulle questioni di giustizia sociale e/o ambientale (es. i flussi migratori, le marginalità sociali, i conflitti mondiali) e ciò appare riflettersi sulle azioni restituite nella ricerca dai/dalle partecipanti (poche e con poca consapevolezza). Tale evidenza conferma la necessità di promuovere percorsi in cui integrare l'educazione alla cittadinanza globale con la responsabilità sociale (Grad & Van der Zande, 2022; OECD, 2024). In tal senso il recupero di una prospettiva di educazione alla cittadinanza globale attraverso un percorso strutturato nel tempo, in cui le prospettive e le pratiche dell'intercultura, dell'educazione alla pace e ai diritti umani possano assumere un significato importante per ragionare e discutere sulle appartenenze, le identità plurali e le relazioni di interdipendenza, supportando un rinnovato sentimento di cura verso l'altro, in grado di trasformare una sorta di "impegno ideale" in una "azione reale", consapevole e partecipata.

I giovani, infatti, lamentano il più delle volte un'educazione alla cittadinanza proposta in modo disorganico, frammentato e astratto, attraverso modalità poco partecipative e coinvolgenti, di cui si fatica a trovare una progettualità dalla quale possa trasparire la centralità di questa traiettoria a scuola. L'educazione alla cittadinanza si sperimenta a fatica, riuscendo molto poco a tradursi non solo in un insieme di apprendimenti e conoscenze, ma in esperienze di educazione viva, in cui il conoscere e la sperimentazione pratica si compenetrano, supportando apprendimenti profondi, sollecitando sguardi e prospettive critiche, orientando i comportamenti e innescando trasformazioni. Recuperare tale prospettiva è l'unica strategia possibile per restituire alla scuola e all'educazione civica quel ruolo di laboratorio di democrazia che ha spesso ricercato e promosso: uno spazio di

incontro, dialogo, confronto e scoperta, necessario oggi più che mai per maturare consapevolezze plurali e educarsi alla cura dell'altro e alla partecipazione collettiva, in nome di un bene collettivo che necessita dell'impegno ci ciascuno in una prospettiva di equità e giustizia sociale.

Bibliografia

Adler, R.P., & Goggin, J. (2005). What Do We Mean by "Civic Engagement"? *Journal of Transformative Education*, *3*, 236-253.

Banyan, M.E. (2013). Civic Engagement. In *Encyclopædia Britannica*.

Boniforti, D., Albanesi, C., & Zatti, A. (Eds.) (2017). *Frontiere di comunità. Complessità a confronto*. In https://core.ac.uk/reader/143609670#page=37

Borges, A.C.M. (2020). Youth Agency in Civic Education: Contemporary Perspectives from Cabo Verde. *Societies*, *10*(3), 53

Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2014). What Can "Thematic Analysis" Offer Health and Wellbeing Researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *9*(1), Article 26152.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.

Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York: Routledge.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Denzin, N.K. (2007). Epistemology of Resistance. In *Critical pedagogy and Qualitative Research* (pp. 1-20). New York: Routledge.

De Sousa Santos, B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi.

Diller, E C. (2001). *Citizens in Service: The Challenge of Delivering Civic Engagement Training to National Service Programs*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London & New York: Routledge.

Frabboni, F. (Ed.). (1989). *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.

Francesconi, D. (2021). Enactive Networks, Sustainable Development and Civic Engagement. The Case of FridaysforFuture. *Pedagogia oggi*, *19*(2), 116-123.

Gelpi, E. (1998). Culture et construction de la paix. *Pourquoi? 238*, ottobre, 4-9.
Grad, J.M., & Van Der Zande, I S.E. (2022). Cultivating Global Citizenship through Higher Education: A Reflection on the Development from Civic to Global Engagement. *Education Sciences*, 12(11), 766.
Greco, S., & Palmerio, L. (Eds.). (2024). *Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo*. Milano: Franco Angeli.
Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Harris, R. (2017). Exploring Youth Civic Engagement: A View from England. In C. Broom (Ed.), *Youth Civic Engagement in a Globalized World: Citizenship Education in Comparative Perspective* (pp. 37-58). New York: Palgrave Macmillan.
Iwasaki, Y. (2016). The Role of Youth Engagement in Positive Youth Development and Social Justice Youth Development for High-Risk, Marginalised Youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, *21*(3), 267-278.
Kern, M.L., & Wehmeyer, M.L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Palgrave Macmillan.
Kilinc, E., & Tarman, B. (2022). Citizenship Types, Social Media Use, and Speaking Foreign Language as Predictors of Global Competence. *Citizenship Teaching & Learning*.
Kymlicka, W.M., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A survey of Recent Work on Citizenhip Theory. *Ethics*, *104*(2), 352-381.
Lucisano, P., & du Mérac, E.R. (2015). *Teen's Voice: Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
Lucisano, P., & du Mérac, E.R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche. In P. Lucisano & A. Notti (Eds.), *Convegno Internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes* (pp. 609-622). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Mellino, M. (2021). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*. Milano: Meltemi.
Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Mignolo, W.D., & Walsh C.E. (2024). *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi*. Roma: Castelvecchi.
Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications. In https://www.metodos.work/wpcontent/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf
Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer. (Ed. or. 1990)
Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Morin, E., & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
Moro, G. (2003). *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
Moxon, D., & Escamilla, A. (2022). *Can citizenship education inspire youth participation in democratic life?* European Union-Council of Europe youth partnership.
Nussbaum, M.C. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
OECD. (2024). *Promoting Youth Volunteering and Civic Service Engagement: A Stocktake of National Programmes across OECD countries.* OECD Working Papers on Public Governance, *77*
O'Shea, K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 427-442. https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326
Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
Peel, A.K. (2020). A Beginner's Guide to Applied Educational Research Using Thematic Analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *25*(2), 1-15.
Perazzone, A., Ricchiardi, P., Emanuel, F., Torre, E.M.T., & Tonon, M.D. (2024). For a Global Education. A Research-Training Project to Integrate Sustainable Development and Global Citizenship. *Form@re. Open Journal Per La Formazione in Rete*, *24*(1), 38-58.
Pietracci, R. (2024). L'impegno civico degli studenti. In S. Greco & L. Palmerio (Eds.), *Indagine internazionale IEA ICCS 2022. I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo* (pp. 91-125). Milano: Franco Angeli.
Pontes, A.I., Henn, M., & Griffiths, M.D. (2019). Youth Political (Dis)Engagement and the Need for Citizenship Education: Encouraging Young People's Civic and Political Participation through the Curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice*, *14*(1), 3-21.
Tarman, B., & Kilinc, E. (2023). Predicting High School Students' Global Civic Engagement: A Multiple Regression Analysis. *The Journal of Social Studies Research*, *47*(1), 56-63.
Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
Tarozzi, M. (2020). Role of NGOs in global citizenship education. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 133-148). Bloomsbury.

Tarozzi, M. (2024). ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono". 4 Idealtipi di ECG. *GLOCITE. Editorial Series on Global Citizenship Education*.

Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: il Mulino.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.

Thiong'o, W.N. (2015). *Decolonizzare la mente*. Milano: Jaca Books.

Tommasi, M. (2022). Tra linguaggi e ambienti. L'innovazione digitale per costruire relazioni e nuove forme di comunità. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori* (pp. 195-207). Roma: Carocci.

Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In L. Mortari (Ed.), *Service-Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 71-215). Milano: FrancoAngeli.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729

Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.

Yemini, M., Cegla, A., & Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEA-NGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*, *33*(2), 243-261.

EDUCARE ALLA CITTADINANZA GLOBALE: CREDENZE, PRATICHE E SFIDE DEI DOCENTI ITALIANI

EDUCATING FOR GLOBAL CITIZENSHIP: BELIEFS, PRACTICES AND CHALLENGES OF ITALIAN TEACHERS[1]

di Lavinia Bianchi (Università Roma Tre)
Alessandra Casalbore (Università Roma Tre)
Giuditta Giuliano (Università di Foggia)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna)[2]
DOI: 10.30557/MT00367

Abstract

Il presente contributo analizza i principali risultati di un'analisi cross-regionale svolta nell'ambito del progetto PRIN GloCivEd sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). L'indagine ha coinvolto complessivamente centinaia di docenti di scuola secondaria superiore (titolari di discipline differenti) con 50 interviste (20 a Foggia, 15 a Roma, 15 a Bologna) e 10 *focus group* (6 a Foggia, 2 a Bologna e 2 a Roma). Inoltre, ha visto la somministrazione di oltre 300 questionari (150 a Foggia, 84 a Bologna, 79 a Roma). Il presente articolo ha come obiettivo la triangolazione dei risultati emersi nelle differenti realtà territoriali relativamente alle percezioni, alle credenze, alle pratiche e ai temi della ECG nell'ambito dell'Educazione Civica. Il confronto tra i tre contesti territoriali (Nord-Centro-Sud Italia), pur non presentandosi come una vera e propria comparazione, ha consentito di analizzare similitudini, possibili linee di relazione, prospettive affini e differenze rispetto alle rappresentazioni e alle buone pratiche dei docenti, in tal modo fornendo spunti di riflessione per progettare nuovi percorsi di cittadinanza attiva.

[1] Progetto PRIN2022 – TAROZZI - finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa eResilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practicethrough civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZXAF - CUP F53D23006180006; Foggia: D53D23012790006; Bologna: J53D23011270006

[2] Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli/lle autori/ici. Tuttavia, Valerio Palmieri ha redatto il § 1, Giuditta Giuliano il § 2, Lavinia Bianchi i § 3 e § 4, Alessandra Casalbore il § 5, mentre il § 6 è stato redatto congiuntamente. Infine Massimiliano Tarozzi ha curato la revisione generale.

Parole chiave: Docenti; Cittadinanza; Globale; Educazione; Triangolazione.

This paper analyzes the main results of a cross-regional analysis carried out as part of the PRIN GloCivEd project on Global Citizenship Education (GCE). The survey involved a total of hundreds of upper secondary school teachers (teaching different subjects) with 50 interviews (20 in Foggia, 15 in Rome, 15 in Bologna) and 10 *focus group*s (6 in Foggia, 2 in Bologna, and 2 in Rome). In addition, over 300 questionnaires were administered (150 in Foggia, 84 in Bologna, and 79 in Rome). The aim of this article is to triangulate the results that emerged in the different geographical areas regarding perceptions, beliefs, practices, and themes of GCE in the context of Civic Education. The comparison between the three geographical contexts (Northern, Central, and Southern Italy), while not presenting itself as a true comparison, has allowed us to analyze similarities, possible lines of connection, similar perspectives, and differences with respect to the representations and good practices of teachers, thus providing food for thought for designing new paths of active citizenship.

Keywords: Teachers; Citizenship; Global; Education; Triangulation.

1. *Introduzione e metodologia*

In questo articolo si riportano i dati di confronto cross-regionale riferiti agli/le insegnanti di scuola secondaria superiore, sulla base degli esiti delle investigazioni condotte dall'Unità di ricerca di Foggia e successivamente replicate in forma "ridotta" dalle Unità di Bologna e Roma. Tale confronto cross-regionale si basa sull'indagine (WP4) compiuta, nelle tre realtà territoriali, relativamente alle convinzioni, credenze, rappresentazioni e disponibilità degli/le insegnanti della Scuola Secondaria di Secondo Grado rispetto all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e alla sua introduzione attraverso l'Educazione Civica (EC). Contestualmente, attraverso lo *step* successivo di ricerca (WP5), si è inteso verificare se, e in che modo, gli/le insegnanti hanno incorporato nelle pratiche didattiche i temi relativi alla ECG all'interno dell'Educazione Civica.

In particolare, per le Unità di Roma Tre e Bologna, sono state realizzate 15 interviste a testimoni privilegiati, tutti insegnanti della Scuola Secondaria di Secondo Grado (Liceo Scientifico, Liceo Scientifico scienze applicate, Liceo delle Scienze Umane, Istituto Tecnico, Liceo Artistico, Liceo Classico, Liceo Linguistico) con incarichi direttamente connessi all'Educazione civica o, comunque, coinvolti in progetti affini e, ancora, due

Focus group che hanno visto coinvolti 20 insegnanti (di ruolo, precari, di sostegno, coordinatore di classe, referente EC/ECG, capo Dipartimento, tutor). L'Unità di Foggia ha realizzato 20 interviste e 6 *focus group* tra docenti e dirigenti scolastici per un totale di oltre 70 docenti coinvolti. Tutte le interviste e i *focus group* erano guidati da una traccia comune e seguivano lo stesso schema di interrogazione. Sul piano metodologico, in coerenza con il paradigma qualitativo e con i precedenti step della ricerca complessiva, si è scelto di esaminare integralmente il contesto (Duran et al., 2006) facendo riferimento alla *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006, 2014; Merriam, 2009; Creswell, 2013), un metodo di analisi che consente di identificare e interpretare i pattern di significato presenti nei dati e di identificare dei modelli che vengono poi interpretati per il loro significato intrinseco (Braun & Clarke, 2006; Liebenberg, Ungar, & Theron, 2020; Xu & Zammit, 2020), al fine di formulare nuove ipotesi interpretative e una più profonda comprensione del fenomeno indagato (Boyatzis, 1998; Elliott, 2018; Thomas, 2006). Inizialmente si è proceduto con la trascrizione dei *focus group* e la familiarizzazione con i contenuti.

Successivamente si è proceduto all'individuazione di parole-chiave o codici mediante la Thematic Analysis. Si tratta di elementi fondamentali per individuare schemi di significato all'interno dei dati, sostenuti da un concetto organizzativo centrale. L'elenco iniziale dei codici si è ampliato progressivamente con la rilettura e l'analisi continua dei dati (Creswell, 2013); questo processo iterativo ha coinvolto gradualmente l'intero insieme dei dati.

Tale approccio ha permesso di passare da un'analisi basata sul significato esplicito dei dati a una comprensione più profonda e interpretativa dei contenuti latenti (Braun & Clarke, 2006).

Durante la definizione dei codici, è stato fondamentale attribuire etichette chiare e coerenti, accompagnate da descrizioni dettagliate, per garantire che il significato associato a ciascun codice fosse ben compreso. In linea con i principi della ricerca qualitativa, l'analisi è stata di tipo induttivo e interpretativo, finalizzata non solo alla categorizzazione ma anche alla comprensione dei significati. Tali criteri metodologici sono stati comuni alle tre realtà territoriali, proprio al fine di poter comparare fra loro i risultati, benché non si sia trattato di uno studio comparativo propriamente detto.

Per il confronto cross-regionale, l'obiettivo è stato quello di triangolare i risultati dei due macro-ambiti di indagine (WP4 e WP5) condotti con gli/le insegnanti delle tre regioni di riferimento. A questo si aggiunge un confronto con i dati quantitativi emersi dalla somministrazione agli/le insegnanti di un questionario strutturato, composto da 18 domande chiuse a scelta singola/multipla e da una domanda aperta, prevalentemente nell'area Dauna (n.144) e poi replicato in misura ridotta nel Lazio (n=79) e in Emilia-Romagna (n=84).

Come per la parte di triangolazione riferita agli/le studenti, le ragioni di questa scelta discendono dalla volontà di valorizzare la ricchezza delle specificità territoriali e del materiale empirico raccolto, mettendo a confronto rappresentazioni, pratiche e condizioni d'attuazione della ECG in contesti scolastici caratterizzati da configurazioni socio-territoriali diverse. Questo ha permesso di ampliare le riflessioni condotte sui singoli contesti e restituire un più vasto sguardo incentrato in modo specifico su alcuni nodi concettuali di interesse condiviso. Tale comparazione rappresenta dunque un'occasione utile non tanto per stabilire gerarchie valutative quanto per operare una triangolazione interpretativa che evidenzi convergenze, fratture e potenziali piste di trasferibilità delle pratiche didattiche osservate.

2. *Credenze e percezioni*

Dall'analisi svolta delle tre Unità di ricerca emerge che la percezione degli/delle insegnanti circa l'ECG e la sua integrazione nell'EC rivela ampi margini di problematicità e si presta a differenti prospettive interpretative. Nonostante il riconoscimento unanime del valore cruciale dell'Educazione alla cittadinanza globale così come dell'educazione civica, vengono esplicitate numerose criticità attuative.Dal confronto tra i dati delle tre unità emerge una generale condivisione su alcuni aspetti dei quali si evidenziano al contempo elementi positivi e negativi:

- valore e scopo educativo.

L'EC è ampiamente considerata una disciplina fondamentale, definita come una delle «grandi mancanze» nella formazione degli studenti. È percepita come un'opportunità essenziale per fornire una «traiettoria etica al sapere» e stabilire una connessione tra gli studenti e la realtà circostante, rispondendo ai loro bisogni. L'ECG, d'altro canto, viene vista come una naturale evoluzione e integrazione dell'EC, indispensabile per la formazione di cittadini consapevoli in un contesto globalizzato.

- percezioni critiche e *svalorizzazione*.

In contrasto con il riconoscimento valoriale, l'introduzione dell'EC è spesso vissuta come un onere aggiuntivo imposto dall'alto, percepito talvolta come un «adempimento ulteriore» o una «rottura di scatole». Questa percezione può condurre a un'attuazione poco motivata, finalizzata principalmente all'obbligo formale, e a una sensazione che la disciplina sia «inutile» o una «perdita di tempo» se non strutturata adeguatamente. Gli/le insegnanti lamentano che l'EC sia troppo teorica e non sempre presa sul serio dagli studenti.

- valori promossi e non-neutralità etica.

Il corpo docente condivide profondamente l'idea che l'educazione non possa essere *neutra* dal punto di vista etico. Al contrario, deve farsi portatrice di valori coerenti con la visione dell'Educazione alla cittadinanza globale promossa dall'UNESCO, offrendo alle/agli studentesse/i strumenti concreti per agire con responsabilità nel mondo. Tra i valori fondamentali che guidano questo approccio, l'empatia e la capacità di costruire relazioni significative, il rispetto delle idee e la valorizzazione della diversità, intesa come ricchezza e opportunità emancipativa. Le insegnanti riferiscono altresì che – in riferimento, per esempio, all'integrazione scolastica di coetanei appartenenti a (o provenienti da) altri mondi culturali e/o di diverse identità sessuali e di genere – le/gli studentesse/i mostrano una naturale propensione all'accoglienza.

L'educazione si configura così come spazio di giustizia sociale, solidarietà e consapevolezza, capace di promuovere una visione globale che incoraggi l'impegno e la sensibilità verso ciò che accade nel mondo. In questo contesto, la cittadinanza critica diventa una pratica quotidiana: non si tratta solo di conoscere, ma di imparare a interrogare, a superare i giudizi affrettati e a partecipare attivamente alla costruzione di una società più equa e consapevole.

Secondo i docenti delle tre aree (Roma-Bologna-Foggia) l'ECG è «già dentro» l'insegnamento dell'EC e non va necessariamente introdotta come contenuto nuovo, perché è già implicita nella Costituzione, nella letteratura, nella pratica quotidiana. Inoltre, l'ECG è associata a diritti umani, pace, rispetto, interdipendenza globale, sostenibilità. La parola più ricorrente è "apertura". Alcuni docenti, tuttavia, si fermano a una cittadinanza europea, non pienamente planetaria, per la paura di «perdita d'identità» o di omologazione. Emerge, infine, una visione responsabilizzante perché capace di «formare cittadini del futuro», cittadini *consapevoli e agenti*, non solo informati. Ma anche astratta/difficile in quanto viene percepita come concetto "alto", non sempre facilmente traducibile in pratiche quotidiane o comprensibili dagli studenti.

Rispetto alle differenze emerse dai dati delle tre UdR occorre segnalare alcune, seppur lievi, disomogeneità. In particolare, dalle risposte date dai docenti di Bologna emerge una maggiore enfasi sulla dimensione critica e sull'apparente neutralità della EC oltre alla percezione di una sensazione di pressione nella valutazione, mentre l'ECG viene percepita come orizzonte formativo della scuola pubblica.

Sempre a Bologna viene segnalata dai docenti un'ambiguità concettuale rispetto alle tematiche dell'ECG. A Foggia, invece, emerge uno spettro tematico più ampio, a sua volta condizionato da una "paura" limitata per

la "perdita d'identità" o il rischio di omologazione ad altri contesti. Queste peculiarità evidenziano il ruolo che l'ECG ricopre nelle credenze e percezioni dei docenti della scuola italiana.

3. *Pratiche e impegno civico connessi*

Rispetto alle pratiche dei docenti, emerge una chiara corrispondenza tra i risultati delle analisi delle tre Unità di ricerca. L'integrazione dei temi legati all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) avviene spesso grazie alla motivazione personale, alla sensibilità individuale e alla ricerca autonoma degli insegnanti, più che attraverso una progettazione sistemica strutturata e sostenuta. Il corpo docente privilegia approcci didattici attivi, partecipativi ed esperienziali, orientati a coinvolgere le/gli studentesse/i in modo significativo. Tra le metodologie adottate si annoverano il dialogo socratico, il *cooperative learning*, il lavoro di gruppo, il dibattito e il *circle time*, oltre ad attività pratiche e sul campo, come esperienze di educazione ambientale o sociale.

L'uso di materiali multimediali – video, film, canzoni, contenuti da piattaforme come *TikTok* – arricchisce ulteriormente il percorso formativo. Il coinvolgimento attivo di tutte/i è considerato essenziale, con un'attenzione particolare all'empatia e alla comprensione delle loro fragilità. In questo contesto, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, offrendo strumenti di lettura critica della realtà piuttosto che trasmettere visioni personali. I contenuti legati alla cittadinanza globale vengono integrati trasversalmente nelle diverse discipline. La storia mondiale diventa occasione per affrontare tematiche ricorrenti, la storia dell'arte si apre all'analisi dei siti UNESCO e dei fondi internazionali per la tutela dei beni culturali, mentre le lingue straniere e la letteratura favoriscono il decentramento dello sguardo. Temi attuali come la crisi climatica, la sostenibilità ambientale, la violenza di genere e l'educazione alle emozioni trovano spazio nei percorsi didattici.

L'impegno civico si concretizza anche attraverso attività laboratoriali e collaborazioni con enti del Terzo Settore, come Emergency, il Centro Astalli e la Caritas, spesso nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (ex PCTO). Tra le esperienze più significative si segnalano i laboratori sul bullismo e cyberbullismo, le iniziative di sensibilizzazione ambientale – come lo scambio di abiti – e le attività di cura degli spazi urbani, che contribuiscono a formare cittadini consapevoli, attivi e solidali. In particolare, sono ampiamente diffusi i progetti con associazioni del territorio su tematiche come la legalità, il volontariato, l'ambiente. Particolare interesse suscitano negli/le studenti le testimonianze vive di ospiti

esterni invitati a scuola: migranti, attivisti, imprenditori sociali che generano un forte effetto di realtà e un grande impatto emotivo sui ragazzi. Tra le specificità emerse, a Bologna vengono proposti laboratori esperienziali e il teatro sociale.

4. *Fattori abilitanti e disabilitanti*

Pur nel generale e comune riconoscimento dell'importanza dell'educazione alla cittadinanza globale correlata all'educazione civica, e pur rilevando – come riportato nel paragrafo precedente – un impegno concreto da parte dei/delle docenti nella pratica didattica, si rileva una qualche discordanza tra il riconoscimento del potenziale educativo dell'ECG (la "speranza pedagogica") e le persistenti difficoltà, in alcuni casi dovute a vincoli strutturali e organizzativi che ne limitano l'efficacia. Prima di dar conto delle aree tematiche emerse, si riporta, a titolo di esempio, la codifica effettuata dall'Unità di Roma con la relativa individuazione delle parole-chiave. Tali punti sono ampiamente rintracciabili anche nei dati raccolti dalle Unità di ricerca di Foggia e Bologna:

- sovraccarico di lavoro (per docenti e studenti/esse);
- iper-frammentazione della disciplina, dovuta alla distribuzione tra più insegnamenti curricolari;
- mancanza di tempo (per la co-progettazione, per le attività extra);
- mancanza di formazione specifica/preparazione dei docenti (sulla didattica e sui contenuti dell'ECG);
- richieste ministeriali aggiuntive;
- mancanza di strategie di coping;
- bassa motivazione (dei docenti e, di conseguenza, degli studenti);
- basso livello di attenzione/concentrazione degli studenti;
- difficoltà degli studenti nelle ricerche approfondite;
- semplificazione eccessiva dei testi scolastici;
- difficoltà a coinvolgere i ragazzi (a causa della velocità dei contenuti social);
- apatia/mancanza di senso/mancanza di sogni/desideri negli studenti;
- linguaggio povero/volgare degli studenti;
- difficoltà a gestire problematiche degli studenti (es. dipendenza da cellulare, autolesionismo, violenza);
- limitazioni/blocchi da parte della dirigenza scolastica o del Collegio docenti;
- mancanza di co-progettazione/coordinamento tra i docenti;
- diffidenza verso le risorse esterne alla scuola;

- obbligo del voto finale sull'educazione civica e le sue criticità (mancanza di continuità, media sul breve periodo);
- politicizzazione/forte influenza del governo sulle tematiche;
- assenza di dialogo e conflitto costruttivo tra generazioni all'interno della classe;
- violenza (anche intesa come non riconoscimento del bene comune o degli altri);
- mancanza di strumenti per esprimere le emozioni (negli studenti);
- rischio di "scientismo" o "tecnicismo" senza la traiettoria etica dell'educazione civica;
- disinteresse o "ritrosia" di alcuni docenti;
- mancanza di una visione completa e organica dell'ECG da parte del Consiglio di Classe;
- sovrapposizione con l'orientamento (ex PCTO);
- mancanza di sezioni adatte all'ECG nei libri di testo.

Da questa codifica, emergono le seguenti aree di analisi e di confronto.

- Fattori disabilitanti
  - sovraccarico e frammentazione burocratica (evidente soprattutto nelle risposte dei docenti di Bologna e Roma): l'EC è caratterizzata da iper-frammentazione della disciplina e da un sovraccarico di lavoro per i docenti. La distribuzione delle 33 ore annuali tra vari docenti porta a una mancata continuità e organicità. Il tempo destinato all'EC è percepito come «sempre meno» e come un elemento che «toglie tempo alla didattica normale». La figura del referente EC è spesso ridotta a un ruolo prevalentemente burocratico (gestione ore e voti);
  - carenze formative e inadeguatezza (evidente soprattutto nelle risposte dei docenti di Foggia): vi è una forte mancanza di formazione specifica e preparazione adeguata sui contenuti e le metodologie dell'ECG. I docenti si sentono «buttati nell'arena» e ritengono che i corsi di formazione disponibili siano spesso «inutili» o non adeguati alle reali esigenze della didattica;
  - resistenza istituzionale e politica (comune a tutte e tre le aree geografiche): l'attuazione dell'ECG è ostacolata dalla politicizzazione e dalla forte influenza del governo sulle tematiche. Si registrano limitazioni o «blocchi» da parte della dirigenza scolastica o del Collegio docenti su «temi scomodi» (ad esempio genere o geopolitica);
  - difficoltà di valutazione (comune a tutte e tre le aree geografiche): l'obbligo del voto finale sull'educazione civica è percepito come incoerente con la natura formativa della disciplina e ne evidenzia le criticità (mancanza di continuità, media sul breve periodo);

• *disengagement* studentesco (evidente soprattutto nelle risposte dei docenti di Roma): si riscontrano sfide nel coinvolgimento degli studenti, spesso caratterizzati da apatia, basso livello di attenzione/concentrazione, e mancanza di sogni/desideri.

- Fattori Abilitanti (opportunità e impegno volontaristico)

• impegno attivo e motivazione soggettiva: il fattore abilitante principale è la motivazione personale e l'impegno attivo del/della singolo/a docente. Molti si dichiarano «predisposti» più che «preparati», ma pronti a ri-studiare e fare ricerca;

• relazionalità ed empatia: l'approccio educativo basato su dialogo, relazione ed empatia funge da leva per l'attivazione. L'EC/ECG offre l'opportunità di costruire un senso di appartenenza/comunità e di stimolare la libertà di espressione degli studenti;

• transdisciplinarietà e aderenza alla vita reale: la possibilità di lavorare in modo interdisciplinare/trasversale e l'aderenza maggiore alla quotidianità degli studenti sono viste come grandi opportunità. L'EC/ECG funge da strumento per affrontare temi attuali e per connettere la didattica ai «nodi della loro vita».

5. *Alcuni dati quantitativi sulle istanze dei docenti*

Nell'ambito del questionario somministrato ai docenti delle tre aree (n=307, di cui 144 a Foggia, 79 a Roma, 84 a Bologna) focalizziamo l'attenzione su alcuni item in particolare, che fanno riferimento ai contenuti e alle metodologie attraverso cui viene promossa l'EC. Nella domanda 6, relativa ai nuclei concettuali più rilevanti che affrontano i docenti nell'ambito delle loro ore di educazione civica, i dati provenienti dall'Unità di Roma evidenziano come i nuclei tematici legati alla sfera del diritto siano considerati prioritari dagli insegnanti.

Prendendo come riferimento la somma delle modalità di risposta "mediamente rilevante" e "molto rilevante", la conoscenza dei diritti e doveri del cittadino raggiunge il 93,6% tra "molto rilevante" e "mediamente rilevante", seguita dalla Costituzione e dall'educazione alla legalità (entrambe al 77,2%). L'interesse verso questi temi sembra confermare il ruolo della scuola nella formazione di cittadini consapevoli, capaci di comprendere e agire nel quadro democratico. Anche l'educazione all'uso responsabile delle tecnologie emerge come dato rilevante (81%), evidenziando la consapevolezza da parte degli insegnanti dell'attualità della questione urgente d'affrontare le sfide della cittadinanza digitale. Allo stesso tempo, il dato relativo alla tutela della biodiversità (69,6%) mostra una crescente at-

tenzione verso le dimensioni ecologiche e globali dell'educazione civica (Agenda 2030). Nel complesso, i contenuti ritenuti più significativi da parte del corpo docente sono orientati alla consapevolezza dei diritti e dei doveri dell'essere cittadini/e alle sfide globali, in termini di sostenibilità ambientale, ma anche digitale/tecnologica.

Ciò può indicare una prospettiva effettivamente globale di cittadinanza sostenuta da parte dei docenti, in cui i contenuti più aderenti a particolarismi identitari e localismi, come l'Inno o la storia della bandiera tricolore, assumono un'importanza minoritaria (solo l'1,3% lo considera "molto rilevante"). Questo dato può essere letto come un segnale di distacco da una visione simbolica e celebrativa della cittadinanza, a favore di un approccio più critico e sostanziale. A Foggia, invece, sono emerse le seguenti tendenze: Educazione alla legalità (74%), Conoscenza dei diritti e doveri del cittadino (73%), Tutela del lavoro (61%), Conoscenza dell'Inno e della bandiera (41%).

Per quanto riguarda Bologna, invece, il tema dei Diritti e doveri si conferma prioritario, anche se meno pervasivo del contesto romano (80,2% lo considera "mediamente" o "molto rilevante"). Situazione diversa per il tema della Costituzione (59,3%), peraltro considerato da oltre il 22% dei soggetti "per nulla rilevante"; si conferma un alto interesse verso l'uso delle tecnologie (82,7%), coerente con le sfide della cittadinanza digitale (lo stesso vale per Roma con l'80% delle risposte dei docenti). Seguono – oltre al già menzionato Diritti e doveri – Legalità (77,7%), Patrimonio culturale (72,8%), Stili di vita sani (71,5%) e Biodiversità (65,4%). I temi che hanno ricevuto minore considerazione in termini percentuali sono Educazione finanziaria (30,9%) e Inno (14,1%), che si colloca all'ultima posizione.

La domanda 9 metteva in evidenza le metodologie principali utilizzate dai docenti nell'insegnamento dell'Educazione civica. O meglio, ciò che gli/le insegnanti dichiarano di praticare in classe, in quanto ricordiamo che in questa parte della ricerca i dati non si riferiscono a osservazioni di fonti primarie, le pratiche agite, ma hanno raccolto fonti secondarie, le pratiche dichiarate e forse solo sperate. In particolare, dalle Unità di ricerca emergono dati simili, con qualche leggera differenza nel caso di Bologna. A Roma le percentuali più alte si registrano per le seguenti metodologie didattiche:

- il *cooperative learning* (67,1%), che promuove la collaborazione tra pari;
- il *debate* (51,9%), che stimola il pensiero critico e l'argomentazione;
- la lezione frontale (48,1%), che rimane una pratica tradizionale ancora diffusa.

Dai docenti di Foggia emergono dati leggermente diversi, che privilegiano la lezione frontale rispetto a metodologie più partecipative e attive:

- lezione frontale (51,57%);
- *cooperative learning* (47,8%);
- *debate* (28,3%).

Per quanto riguarda Bologna, invece, l'uso delle metodologie emerge dai questionari come segue:

- lezione frontale (oltre metà dei docenti privilegia questo metodo);
- *cooperative learning* (48,1%);
- *debate* (33,3%).

Infine, l'item 16 riguardava i temi affrontati a scuola in collaborazione con enti del Terzo settore o attori della società civile. Nelle Unità di ricerca di Roma e Foggia non è emerso un tema prioritario nell'ambito dell'educazione civica affrontato con il supporto di associazioni o attori della società civile. A Roma, per esempio, i dati mostrano una distribuzione piuttosto equilibrata tra le diverse aree tematiche proposte nel questionario. L'educazione di genere risulta leggermente più presente (73,3%), seguita da quella ai diritti umani (70,7%) e dall'educazione ambientale (69,3%). A queste si affiancano l'educazione alla pace (64%), l'educazione alla giustizia sociale (60%) e l'educazione interculturale (58,7%). Situazione significativamente diversa nei risultati ottenuti dalla UdR di Foggia dove, per esempio, appare una percentuale molto bassa rispetto all'educazione di genere (23,90%). Per quanto riguarda Bologna si osservano, invece, alcune differenze: il tema della Sostenibilità (50,62%) risulta quello più affrontato con associazioni o attori esterni, saguito da Educazione ai diritti umani (66,67%); Genere (39,51%) e, infine, Pace (39,51%). Da segnalare come in tutte e tre le unità, l'educazione ai diritti umani è quella in cui si ha una percentuale più alta.

Tab. 10 – *Comparazione tra le percentuali emerse dalle tre aree nell'item 16: temi affrontati a scuola in collaborazione con enti esterni (in percentuale)*

	Foggia	Roma	Bologna
Educazione interculturale (SQ001)	23,90%	58,7%	37,04%
Educazione alla pace (SQ002)	30,82%	64%	39,51%
Educazione ai diritti umani (SQ003)	47,17%	70,7%	66,67%
Educazione di genere (SQ004)	23,90%	73,3%	39,51%
Educazione alla giustizia sociale (SQ005)	18,24%	60,0%	29,63%
Educazione ambientale/sostenibilità (SQ006)	35,22%	69,3%	50,62%
Altro	0,63%	0.00%	2,47%

6. *Conclusioni: connettere il mosaico delle priorità territoriali*

Il confronto cross-regionale di tre aree del Paese, Nord, Centro e Sud, complessivamente mostra che le specificità territoriali non incidono significativamente sui modi in cui gli/le insegnanti elaborano discorsivamente l'ECG e la praticano nella scuola secondaria. Sembrano prevalere, piuttosto, elementi di continuità dovuti probabilmente all'uniformità istituzionale dell'organizzazione scolastica, alla formazione iniziale dei/le docenti e al loro ruolo all'interno della scuola. Tuttavia, non mancano elementi di discontinuità, nel nostro studio solo parzialmente rilevabili e che meriterebbero di essere ulteriormente indagati. In conclusione, vale la pena evidenziare proprio gli elementi di discontinuità che evidenziano specificità territoriali che possono rappresentare una risorsa per un radicamento efficace dell'ECG nella scuola secondaria di secondo grado.

Nonostante la visione etica sia complessivamente condivisa, l'attuazione dell'ECG disegna un mosaico di priorità che varia tra le aree territoriali, in particolare nella scelta delle priorità curriculari e nel grado di interazione con l'esterno.

Nella Capitale, il *focus* degli insegnanti è strettamente legato alla dimensione legale e costituzionale: un ancoraggio alla "Legge" che mette in evidenza l'enfasi sulla sfera del diritto e sul quadro democratico. La conoscenza dei diritti e doveri del cittadino è considerata prioritaria (93,6% tra "molto rilevante" e "rilevante"), così come la Costituzione e l'educazione alla legalità (entrambe al 77,2%). I contenuti più identitari o pragmatici, come l'Inno e la Bandiera, risultano marginali (solo 1,3% li considera "molto rilevanti"). Il coinvolgimento di attori esterni non emerge come tema prioritario univoco e la distribuzione è equilibrata (Genere 14,2%, Diritti Umani 70,7 %).

In Emilia-Romagna si mostra un alto interesse per l'uso responsabile delle tecnologie (82,7%) e il Patrimonio culturale (72,8%). Una differenza cruciale è la minore priorità attribuita alla Costituzione (59,3%), che viene addirittura considerata "per nulla rilevante" da oltre il 22% degli intervistati. I/le docenti bolognesi mostrano la specificità di privilegiare ancora la lezione frontale, nonostante metodologie attive come il *cooperative learning* (48,1%) e il *debate* (33,3%) siano ampiamente usate. Allo stesso tempo, sono i più inclini all'interazione con l'esterno, dimostrando un tasso di coinvolgimento esterno molto elevato e focalizzato, in particolare sui temi della Sostenibilità (77,8%) e dell'Educazione ai diritti umani (71,6%).

I/le docenti nell'area Daunia si distinguono per un'attenzione più bilanciata. Sebbene assegnino percentuali numericamente inferiori alla Legalità e alla conoscenza dei Diritti e Doveri (entrambi 30%) rispetto alle altre due aree, si osserva un'attenzione comparativamente più alta ai contenuti

identitari come l'Inno e la bandiera (20%). Il coinvolgimento di attori esterni risulta più diffuso rispetto a Roma in molteplici ambiti (ad esempio, Educazione ai diritti umani: 47,17% a Foggia contro 70,7% a Roma).

Complessivamente, le/gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado manifestano una buona consapevolezza del valore educativo e dell'impatto socio-culturale dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG).

Tale consapevolezza si accompagna a una esplicita disponibilità personale, che si esprime sia nella volontà di autoformarsi e ricercare, sia nella dimensione emotivo-relazionale del loro agire educativo. Tuttavia, l'attuale assetto normativo e organizzativo non consente di valorizzare appieno questo potenziale, generando frustrazione e rallentando l'integrazione di una prospettiva globale nella didattica quotidiana. Emergono con chiarezza la necessità di una formazione mirata, la richiesta di spazi reali di co-progettazione e il bisogno di un riconoscimento istituzionale del ruolo educativo dell'ECG.

Nonostante approcci differenti, le/i docenti si accordano, anche se non sempre consapevolmente, sui valori coerenti con l'orizzonte pedagogico delineato dall'UNESCO: rispetto, inclusione, giustizia sociale, solidarietà, pensiero critico, impegno e consapevolezza. È diffusa la convinzione che l'educazione non possa essere eticamente neutrale, ma debba fornire strumenti per comprendere la complessità del mondo e agire responsabilmente, evitando ogni forma di imposizione dogmatica. L'analisi, allo stesso tempo, sembra far emergere una qualche resistenza politico-istituzionale all'implementazione dell'ECG, nonostante la forte presenza di un orientamento umanistico-valoriale.

Le parole-chiave emerse (democrazia, solidarietà, rispetto, responsabilità, giustizia, empatia, dignità, pace) confermano la centralità dei valori universali e una visione dell'educazione centrata sulla formazione della persona e della coscienza morale, in linea con la tradizione pedagogica dell'UNESCO. È rilevante anche la presenza di un orientamento trasformativo, che concepisce l'educazione come processo di cambiamento individuale e collettivo. In questa prospettiva, la scuola è intesa come spazio per sviluppare consapevolezza critica, senso di appartenenza e capacità di agire localmente e globalmente. L'orientamento cosmopolita, funzionale a un'idea di cittadinanza planetaria, seppur moderatamente presente, si manifesta attraverso riferimenti all'educazione interculturale, ai diritti umani, alla sostenibilità ambientale e alla lotta contro le discriminazioni. Risultano invece marginali l'orientamento economico/di mercato e quello critico. La trasmissione di contenuti e visioni globali è ostacolata da un apparato burocratico rigido e dalla limitata disponibilità di tempo e spazi. In questo contesto, l'insegnante si trova spesso a svolgere il ruolo di "equilibrista",

cercando di conciliare le richieste ministeriali (Costituzione, legalità, diritti e doveri, Agenda 2030, cittadinanza digitale) con tematiche emergenti e urgenti (inclusione, uguaglianza di genere, educazione stradale, sessuale e alimentare, patrimonio culturale, storia globale, stereotipi, rapporto Stato-cittadino). Molti insegnanti sottolineano l'importanza di un approccio educativo fondato sulla relazione, sull'ascolto e sull'empatia, privilegiando una didattica dialogante rispetto alla trasmissione frontale dei contenuti. Si rileva però che quando l'ECG riesce a trovare spazio, ciò avviene grazie all'impegno volontario e attivo del singolo docente piuttosto che come impegno collegiale o ancor meno di istituto (*whole school approach*).

Infine, le analisi individuano le principali barriere all'implementazione dell'ECG: la distanza tra intenzioni e pratiche, la burocratizzazione del lavoro, la valutazione come elemento contraddittorio e la carenza di formazione specifica. Sebbene siano raccomandate metodologie attive e partecipative, la loro applicazione risulta discontinua e ostacolata dalla frammentazione organizzativa e dalla mancanza di una visione pedagogica condivisa. In estrema sintesi, l'educazione civica è considerata come uno spazio necessario ma fragile perché viene riconosciuta come attività di grande spessore educativo e valoriale, ma sembra intrappolata tra la retorica istituzionale, l'incompiutezza organizzativa e la distanza dalla realtà giovanile. Una categoria-chiave che contrassegna l'educazione civica è rappresentata dal suo carattere di trasversalità, che si rivela come fattore di grande potenzialità educativa, civile e culturale ma che appare fortemente indebolita e poco realizzabile senza un presidio pedagogico stabile e senza coordinate curricolari e culturali condivise. Nell'alveo di quest'ampia considerazione rientrano anche tutti gli aspetti legati all'educazione alla cittadinanza globale.

Bibliografia

Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Thousand Oaks: Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke V. (2014). Thematic Analysis. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Duran, D. et al. (2006). *Context and Learning in Qualitative Research*. Londra: Routledge.

Elliott, R. (2018). Reflecting on the Use of Thematic Analysis. *British Journal of Psychology*, *109*(3), 435-438.

Liebenberg, L., Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience in Action: Thematic Analysis and Youth Development. *Youth & Society*, *52*(6), 1053-1073.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative EVALUATION data. *American Journal of Evaluation*, *27*(2), 237-246.

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Practical Example. *The Qualitative Report*, *25*(2), 468-480.

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE E IMPEGNO CIVICO: UN'ANALISI CROSS-REGIONALE DELLE CREDENZE E DELLE PRATICHE DEGLI STUDENTI E DELLE STUDENTESSE[1]

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION AND CIVIC ENGAGEMENT: A CROSS-REGIONAL ANALYSIS OF STUDENTS' BELIEFS AND PRACTICES

di Aurora Bulgarelli (Università degli Studi Link)
Valerio Palmieri (Università di Foggia)
Ilaria Paolicelli (Università di Foggia)
Annalisa Quinto (Università di Bologna)
Lisa Stillo (Università degli Studi Roma Tre)[2]
DOI: 10.30557/MT00368

Abstract

L'articolo presenta i principali risultati di un'analisi cross-regionale condotta nell'ambito del progetto PRIN GloCivEd sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e l'impegno civico nelle scuole secondarie di secondo grado. L'indagine ha coinvolto complessivamente 52 *focus group* con studenti e studentesse delle classi quinte: 10 a Foggia, 10 a Bologna e 32 a Roma. L'obiettivo è triangolare i risultati emersi in relazione all'integrazione dei temi e approcci della ECG nel curricolo di Educazione civica e alle pratiche didattiche quotidiane che ne derivano. Il confronto tra i tre contesti territoriali, pur non configurandosi come comparazione, ha permesso di evidenziare convergenze, differenze e fattori abilitanti o disabilitanti rispetto alle rappresentazioni, alle esperienze

[1] L'indagine di cui si dà conto nel presente articolo è esito di un *work package* di un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN), finanziato dall'Unione europea – *Next Generation* EU, Missione 4 Componente 1 CUP F53D23006180006_ Prin 2022 (Codice Progetto MUR 20229PZXAF) - (GloCivEd), denominato *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)*, condotto da un partenariato composto dall'Università degli Studi di Bologna (*Principal Investigator* e responsabile dell'Unità: Massimiliano Tarozzi), Università di Foggia (responsabile: Isabella Loiodice) e Università Roma Tre (responsabile: Marco Catarci).

[2] Si segnala che Aurora Bulgarelli è autrice del paragrafo *2. Metodologia della ricerca*, Valerio Palmieri è autore del paragrafo *4. Pratiche/impegno civico connesso all'EC e all'ECG*, Ilaria Paolicelli è autrice del paragrafo *5. L'EC e l'ECG a scuola: fattori abilitanti e disabilitanti*, Annalisa Quinto è autrice del paragrafo 3. 3. *La dimensione concettuale della cittadinanza: credenze, percezioni, valori e conoscenze* e Lisa Stillo è autrice dei paragrafi 1. *Introduzione* e 6. *Riflessioni conclusive*.

e alle forme di impegno civico degli studenti, offrendo spunti per la progettazione di percorsi di cittadinanza attiva più coerenti e trasferibili.

The article presents the main findings of a cross-regional analysis conducted within the framework of the PRIN GloCivEd project on Global Citizenship Education (GCE) and civic engagement in upper secondary schools. The study involved a total of 52 *focus group*s with fifth-year students: 10 in Foggia, 10 in Bologna, and 32 in Rome. The aim is to triangulate the results concerning the integration of GCE themes and approaches into the Civic Education curriculum and the related everyday teaching practices. The comparison among the three territorial contexts, while not intended as a formal comparison, made it possible to highlight convergences, differences, and enabling or constraining factors in students' representations, experiences, and forms of civic engagement, offering insights for the design of more coherent and transferable active citizenship pathways.

1. *Introduzione*

L'articolo intende presentare i principali risultati di una sintesi cross-regionale operata nell'ambito del progetto PRIN GloCivEd. Come già specificato nei contributi precedenti, l'indagine ha coinvolto tre unità di ricerca attive in contesti urbanistici nazionali distinti – Roma, Bologna e Foggia – e si è concentra sulle prospettive degli studenti e delle studentesse delle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado.

L'obiettivo del contributo è quello di triangolare i risultati dei due macro ambiti di indagine legati alla fase della ricerca condotta con studenti e studentesse: da un lato, l'esplorazione di come i temi e gli approcci propri dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) vengano integrati nel curricolo delle scuole secondarie di secondo grado attraverso il punto di ingresso dell'Educazione civica; dall'altro, l'analisi delle modalità con cui tali approcci si traducono concretamente nella pratica didattica quotidiana e nelle esperienze di apprendimento vissute da studenti e studentesse.

Le ragioni di questa scelta sono insite nella volontà di valorizzare la ricchezza delle specificità territoriali e del materiale empirico raccolto, mettendo a confronto rappresentazioni, pratiche e condizioni d'attuazione della ECG in contesti scolastici caratterizzati da configurazioni socio-territoriali diverse.

Questo ha permesso di amplificare le riflessioni condotte sui singoli contesti e restituire un più vasto sguardo incentrato in modo specifico su alcuni nodi concettuali di forte interesse condiviso. Tale confronto non vuole tradursi in un improprio lavoro di comparazione, in ogni caso non

previsto dal disegno originale di ricerca, bensì in un'occasione attraverso cui operare una triangolazione dei dati raccolti, sia rispetto a quanto emerso dalle concettualizzazioni e le credenze sull'ECG sul piano delle politiche educative e formative, sia in riferimento alle idee e le pratiche messe in campo da insegnanti e corpo studentesco. L'intento, dunque, non è tanto di stabilire gerarchie valutative, quanto di operare una triangolazione interpretativa che evidenzi convergenze, fratture e potenziali piste di trasferibilità delle pratiche didattiche osservate.

Pur riconoscendo le numerose differenze insite nei territori di interesse, che a loro volta si fanno portatori di una forte eterogeneità interna, sembra essere interessante rintracciare alcune corrispondenze o discrepanze sui suddetti nodi di ricerca, restituendo ancor di più il senso di una progettualità condivisa a livello nazionale.

L'articolo si struttura come segue. Nella prima sezione saranno presentate le categorie analitiche principali emerse dall'indagine (credenze, percezioni, valori e conoscenze); nella seconda sezione si discuteranno le pratiche e le forme di impegno civico rilevate e il rapporto tra EC e ECG nella quotidianità scolastica; nella terza sezione si individueranno i fattori abilitanti e disabilitanti emergenti dalla prospettiva studentesca. Le conclusioni offrono una sintesi interpretativa e alcune implicazioni operative per la progettazione di percorsi di ECG più coerenti e traducibili in pratiche di cittadinanza attiva.

2. *Metodologia della ricerca*

L'obiettivo dell'indagine è stato quello di esplorare le rappresentazioni e le percezioni di studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) e sulle modalità con cui tali temi vengono integrati nei percorsi di Educazione civica (EC). L'approccio scelto è stato qualitativo, volto a indagare in profondità esperienze, significati e motivazioni soggettive.

Un elemento metodologicamente rilevante del disegno di ricerca è la scelta di lavorare in tre territori collocati rispettivamente nel Nord, Centro e Sud Italia (Bologna, Roma e Foggia). Questa articolazione geografica non ha solo un valore descrittivo, ma costituisce un dispositivo critico che consente di interrogare come l'EC e l'ECG vengano integrate e vissute all'interno di sistemi scolastici che, pur collocandosi nello stesso quadro normativo nazionale, operano in contesti socioeconomici, culturali e infrastrutturali fortemente differenziati. La prospettiva comparativa Nord–Centro–Sud rappresenta dunque un valore aggiunto dell'indagine, poiché permette di osservare continuità e disuguaglianze territoriali, mo-

dalità di implementazione eterogenee e opportunità educative non sempre equivalenti. La triangolazione tra i tre territori non produce una semplice somma di dati, ma diventa uno strumento interpretativo capace di evidenziare pattern ricorrenti, scarti significativi e dinamiche di posizionamento, interrogando criticamente l'effettiva equità e coerenza del sistema educativo nell'attuazione dell'educazione alla cittadinanza.

Lo strumento principale di raccolta dei dati è stato il *focus group* (FG), scelto per la sua capacità di attivare la discussione tra pari, far emergere rappresentazioni condivise o divergenti e favorire la co-costruzione di significati.

Nel complesso, sono stati realizzati 52 *focus group* (FG), distribuiti nelle differenti aree geografiche di ricerca, coinvolgendo studentesse e studenti provenienti da licei, istituti tecnici e professionali, così da garantire un'adeguata varietà di percorsi formativi e di vissuti scolastici, come riportato nella seguente Tab.:

- Roma – 32 *FG*
- Bologna – 10 *FG*
- Foggia – 10 *FG*

Tab. 11 – *Tabella di decodifica dei focus group*

Data	FG	Scuola
Roma		
15/03/24	FG.1 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.1 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.2 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.2 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.3 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
15/03/24	FG.3 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma

29/05/24	FG.4 WP6	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.4 WP7	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.5 WP6	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.5 WP7	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.6 WP6	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
29/05/24	FG.6 WP7	Liceo Scientifico Statale, "Ruffini", Viterbo
25/10/24	FG.7 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.7 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.8 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.8 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.9 WP6	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
25/10/24	FG.9 WP7	Liceo Statale Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane ed Economico Sociale "Vittoria Colonna", Roma
18/11/24	FG 10 WP6	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
18/11/24	FG10 WP7	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
18/11/24	FG11 WP6	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
18/11/24	FG11 WP7	Liceo Ginnasio Statale "Orazio", Roma
11/12/2024	FG12 WP6	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG12 WP7	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG 13 WP6	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG 13 WP7	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG14 WP6	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
11/12/2024	FG14 WP7	Istituto Tecnico per il Turismo "Livia Bottardi", Roma
17/12/2024	FG15 WP6	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma
17/12/2024	FG15 WP7	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma
17/12/2024	FG16 WP6	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma
17/12/2024	FG16 WP7	Istituto Tecnico Industriale Statale "G. Armellini", Roma

Bologna		
27/01/2025	FG1 WP6	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
27/01/2025	FG2 WP6	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
16/04/2025	FG3 WP6	IPSAS "Aldrovandi Rubbiani", Bologna
16/04/2025	FG4 WP7	IPSAS "Aldrovandi Rubbiani", Bologna
21/02/2025	FG5 WP6	Liceo Artistico "Arcangeli", Bologna
21/02/2025	FG6 WP7	Liceo Artistico "Arcangeli", Bologna
12/04/2025	FG7 WP6	Istituto di Istruzione Superiore "Belluzzi – Fioravanti", Bologna
12/04/2025	FG8 WP7	Istituto di Istruzione Superiore "Belluzzi – Fioravanti", Bologna
02/05/2025	FG 9 WP7	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
02/05/2025	FG 10WP7	Liceo Scientifico Statale "Augusto Righi", Bologna
Foggia		
24/03/2025	FG1 WP6	Istituto Tecnico Commerciale "B. Pascal", Foggia
26/03/2025	FG2 WP6	Liceo Scientifico "A. Volta", Foggia
31/03/2025	FG3 WP6	Liceo Scientifico "Marconi", Foggia
04/04/2025	FG4 WP6	Istituto Tecnico "Einaudi", Foggia
05/04/2025	FG5 WP6	Liceo Psicopedagogico "C. Poerio", Foggia
06/05/2025	FG6 WP7	Liceo Scientifico "Checchia Rispoli Tondi", San Severo
13/05/2025	FG7 WP7	Liceo Scientifico "Righi - Albanese", Cerignola
13/05/2025	FG8 WP7	Liceo Classico "Zingarelli", Cerignola
21/05/2025	FG9 WP7	Liceo Scientifico "Roncalli-Fermi-Rotundi-Euclide", Manfredonia
23/05/2025	FG10 WP7	Istituto Tecnico "Notarangelo", Foggia

I *FG* sono stati condotti secondo un protocollo comune, elaborato dall'unità di ricerca dell'Università RomaTre e condiviso con le altre due unità di ricerca che hanno replicato le attività nei loro contesti con un campione di ricerca ridotto.

I *FG* hanno coinvolto studentesse e studenti delle classi quinte delle scuole secondarie di secondo grado riportate nella Tab 11. Ogni incontro è stato moderato dalla figura del ricercatore/facilitatore, con il compito di stimolare il dialogo, favorire la partecipazione e mantenere la discussione focalizzata sugli obiettivi di ricerca.

Le discussioni sono state orientate da domande guida costruite in coerenza con i due *work package* di riferimento:

WP6 – *In che modo i temi e gli approcci legati alla ECG sono integrati nel curricolo delle scuole secondarie di secondo grado attraverso il punto di ingresso dell'Educazione civica?*
WP7 – *In che modo le pratiche e gli approcci legati alla ECG vengono effettivamente tradotti nella didattica quotidiana e nelle esperienze di apprendimento degli studenti e delle studentesse?*

Le sessioni sono state audio-registrate e integralmente trascritte e l'analisi dei dati è stata condotta mediante la Thematic Analysis (TA) (Braun & Clarke, 2006), al fine di individuare, analizzare e interpretare i *pattern* di significato emergenti dai dati raccolti. L'analisi ha seguito il medesimo protocollo in ogni UdR e ha utilizzato la TA come descritto nell'articolo "Indagine sulla rappresentazione di cittadinanza globale e di educazione alla cittadinanza globale da parte di studentesse e studenti della scuola secondaria di II grado" e "Approcci dell'educazione alla cittadinanza globale (GCED) e impatto sull'impegno civico degli studenti" contenuti nel presente volume. In linea con i principi della ricerca qualitativa, l'analisi è stata di tipo induttivo e interpretativo, orientata non solo alla categorizzazione, ma alla comprensione dei significati (Liebenberg, Jamal, & Ikeda, 2020; Xu & Zammit, 2020).

Tale approccio ha permesso di formulare ipotesi interpretative e di approfondire la comprensione delle modalità attraverso cui i giovani percepiscono e vivono l'educazione alla cittadinanza globale (Boyatzis, 1998; Elliott, 2018; Thomas, 2006).

Si sottolinea, inoltre, che nell'interpretazione dei significati riguardanti le credenze e le pratiche della EC e della ECG di studenti e studentesse si è fatto riferimento alla Bussola degli idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024), di cui si è trattato ampiamente nei contributi 1 e 2 di questo volume.

La scelta di questo dispositivo ha permesso di mettere in relazione le tre prospettive territoriali non in termini gerarchici, ma come lenti complementari utili a comprendere come gli studenti e le studentesse vivano e interpretino la cittadinanza globale all'interno dell'Educazione civica. La Bussola dell'ECG ha rappresentato una cornice interpretativa fondamentale: il suo impiego ha consentito di collocare le credenze, le percezioni e i significati attribuiti dagli studenti ai temi della cittadinanza globale lungo assi concettuali ben precisi, permettendo di confrontare i diversi posizionamenti emersi nei tre contesti facilitando sia l'individuazione di elementi trasversali che accomunano le diverse realtà scolastiche, sia delle specificità locali.

3. *La dimensione concettuale della cittadinanza: credenze, percezioni, valori e conoscenze*

L'analisi dei *focus group* realizzati con studenti e studentesse dei differenti territori ha portato all'emersione sia di credenze e valori condivisi, sia di aspetti caratteristici di ogni dimensione territoriale.

Per quanto riguarda le credenze comuni e i valori condivisi, in tutti i contesti a prevalere è l'orientamento etico-valoriale rispetto all'idea di cittadinanza, per cui questa è connotata da valori che rimandano all'idea di inclusione, solidarietà, uguaglianza, responsabilità verso gli altri e condivisa in senso comunitario.

In tutti e tre i territori, la Bussola permette di riconoscere che l'orientamento prevalente è quello *cosmopolita* accompagnato – seppur in maniera timida – da elementi che rimandano a posizionamenti più trasformativi e talvolta critici. Studenti e studentesse, infatti, riconoscono l'interconnessione esistente tra la dimensione locale e quella globale, richiamando una concezione di umanità come comunità allargata. Ne consegue un'idea di cittadinanza che certamente implica l'impegno individuale, ma in direzione del bene collettivo e della sostenibilità ambientale, individuata come una delle principali sfide dell'era contemporanea insieme al tema della giustizia, dell'uguaglianza, della responsabilità sociale, dell'empatia, del dialogo e del pensiero citrico.

Pur all'interno di questo nucleo comune, le traiettorie interpretative non sono omogenee. Come anticipato, infatti, ogni territorio si distingue dagli altri per alcune credenze specifiche in riferimento all'EC e alla relazione con l'ECG.

Per quanto concerne il territorio romano, di pari passo all'orientamento *cosmopolita,* emerge una visione di cittadinanza che richiama un forte legame con l'identità nazionale, che si traduce nel consolidamento del pensiero secondo cui la cittadinanza è strettamente legata al possesso di diritti e doveri derivanti dallo status giuridico riconosciuto dallo Stato (Marshall, 1950). Per studenti e studentesse, il contratto sociale che lega il cittadino alle istituzioni è fondamentale per la definizione identitaria, culturale e territoriale, rinforzando una visione nazionalista radicata nel valore della lingua, delle tradizioni e dei costumi condivisi.

Al contempo, però, emerge anche un timido richiamo ad altri orientamenti ovvero quello trasformativo e critico che riconosce l'importanza della relazione e del confronto con l'alterità per la definizione del sé, aprendo la riflessione a una coesistenza tra appartenenza nazionale e globale, ispirata all'idea di "Terra Patria" (Morin & Kern, 1994), in cui la cittadinanza globale è percepita come esperienza di empatia, interdipendenza e giustizia universale. Essere "cittadini del mondo", allora, non preclude l'idea di

identità nazionale, ma la integra con una visione più fluida, interculturale e planetaria (Nussbaum, 2002; Reimers, 2020; UNESCO, 2015).

Rispetto alle credenze e alle percezioni di studenti e studentesse del territorio bolognese, l'idea di cittadinanza cosmopolita e planetaria emerge in maniera marcata e significativa. L'educazione alla cittadinanza globale è vissuta come una postura esistenziale più che come un insieme di conoscenze disciplinari: un atteggiamento di apertura, empatia e curiosità verso l'altro, spesso connesso al desiderio di giustizia sociale e al riconoscimento delle disuguaglianze. Sul piano cognitivo, gli studenti dimostrano una comprensione intuitiva e situata dei concetti chiave dell'ECG (interdipendenza, sostenibilità, equità, pace), che si manifesta attraverso linguaggi concreti e riferimenti a esperienze quotidiane o a eventi di attualità. Nel complesso, la visione degli studenti bolognesi si colloca tra gli orientamenti *trasformativo* e *cosmopolita*: una cittadinanza globale intesa come empatia, connessione e responsabilità, con aperture verso il polo critico ma ancora priva di una piena elaborazione concettuale o politica.

Così come nel territorio bolognese, anche per quanto riguarda il contesto territoriale di Foggia emerge l'orientamento cosmopolita nella consapevolezza delle sfide globali e nell'apertura verso il mondo, testimoniato dalla riflessione di studenti e studentesse in merito al valore dello scambio interculturale e ai temi dell'Agenda 2030. L'idea di cittadinanza e di comportamento civico travalicano i confini nazionali, valorizzando le responsabilità condivise verso il Pianeta. È interessante come, all'orientamento *cosmopolita*, si affianchi un'idea di cittadinanza partecipata e fortemente operativa, riconducibile all'orientamento *trasformativo*. Questa propensione civica si radica nella convinzione che piccoli gesti e iniziative "dal basso" possano generare cambiamento, come la riqualificazione di aree urbane o l'organizzazione di eventi di sensibilizzazione su temi sociali.

4. *Pratiche/impegno civico connesso all'EC e all'ECG*

Rispetto alla dimensione delle pratiche e dell'impegno civico connesso all'educazione civica (EC) e all'educazione alla cittadinanza globale (ECG), nei diversi territori di interesse emergono prospettive differenti, probabilmente specchio delle specificità locali e delle configurazioni territoriali in cui si sviluppano politiche educative e formative eterogenee. In linea generale, dai *focus group* realizzati emerge come l'impegno civico sia una dimensione fortemente desiderata ma non pienamente concretizzata: per lo più gli studenti e le studentesse manifestano sentimenti di solidarietà, senso di responsabilità e desiderio di partecipazione civica e politica, ma tali orientamenti valoriali faticano a tradursi in pratiche "vive"

o costanti nel tempo, con alcune diverse implicazioni a seconda dei luoghi di riferimento. Nel contesto bolognese, ad esempio, si coglie una forte intenzionalità educativa, promossa da scuole attente al tema dell'EC, ma che non riesce a sedimentarsi e in un percorso organico. L'impegno civico assume i tratti di una sorta di "partecipazione a progetto", legata a eventi occasionali o l'iniziativa di singoli docenti, restando episodico e frammentato sia nell'esperienza scolastica che al di fuori. La stessa tensione emerge nel contesto romano, dove l'impegno civico è desiderato più che agito, frenato da una forte disillusione e percezione di scarsa autoefficacia personale, che impedisce il radicarsi di forme di coinvolgimento civico.

Tuttavia, se a Bologna prevale una fiducia nel ruolo educativo della scuola, a Roma sembra emergere una maggior distanza tra l'istituzione scolastica e il vissuto e la partecipazione civica dei giovani, a testimonianza forse di una più complessa gestione delle relazioni tra scuola ed extra-scuola. Diversa è la situazione di Foggia, dove la cittadinanza è narrata come esperienza di vita e prossimità, fortemente connesse alla costruzione di un bene comune che si sostanzia in pratiche quotidiane e spontanee radicate nei valori della solidarietà e nei legami comunitari che trascendono le proposte scolastiche. Anche in questo caso, però, non sembra emergere una sistematicità delle pratiche e una connessione forte con il contesto scolastico: confrontando quanto emerso da Bologna, i giovani di Foggia sperimentano un maggior impegno civico comunitario a discapito di una sistematicità e connessione con l'istituzione scolastica; mentre rispetto a Roma sperimentano una fiducia più marcata nella possibilità di incidere sulla realtà, anche attraverso piccoli gesti.

5. *L'EC e l'ECG a scuola: fattori abilitanti e disabilitanti*

Studenti e studentesse dei diversi territori coinvolti nell'indagine condividono un'essenziale visione rispetto al ruolo della scuola nell'orientare e costruire saperi e conoscenze riguardo la cittadinanza globale. Infatti, ritengono che la scuola sia uno spazio educativo fondante nella riflessione sulla consapevolezza civica, luogo privilegiato di formazione del pensiero critico.

Quest'ultimo può essere promosso tramite approcci didattici e metodologie attive e partecipative come, ad esempio, laboratori, progetti di gruppo, dibattiti, *role playing* o attività legate a contesti reali. Questi momenti consentono la sperimentazione di pratiche di cittadinanza concrete, fondate sulla cooperazione, la responsabilità e lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo (Freire, 2018). Promuovere e impegnarsi per un insegnamento della EC più attivo richiede un maggiore coinvolgimento degli

studenti e la creazione di momenti e spazi di confronto orizzontale, nei quali co-costruire pratiche e significa nuovi e orientati alla ECG.

Particolarmente rilevante risulta essere il coinvolgimento di enti, realtà territoriali o esperti, i quali, in qualità di testimoni privilegiati, contribuiscono a una maggiore significatività delle tematiche trattate, connettendo la realtà scolastica con esperienze significative, tangibili e con una ricaduta reale e concreta (Dewey, 1897, 1938; Frabboni, 1989; Kolb, 1984; Yemini, Cegl, & Sagie, 2018; Tarozzi, 2020). In tal senso, risultano rilevanti le esperienze che riescono a connettere le sfide globali – come la questione ambientale, i diritti umani, le migrazioni e le disuguaglianze – con questioni riguardanti la vita quotidiana o con iniziative locali di volontariato, sensibilizzazione e cura del territorio.

Riguardo alle tematiche, emerge una criticità significativa: pur affrontando argomenti fondamentali – come i diritti costituzionali o l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile – in modo trasversale nelle tre realtà territoriali, studenti e studentesse manifestano il bisogno di trattare questioni che, a loro avviso, restano un "tabù" per gli/le insegnanti. A tal proposito, a Roma è emerso il desiderio che l'insegnamento di educazione civica affronti tematiche complesse ma considerate essenziali per comprendere le relazioni globali, come i conflitti, i rischi legati all'uso di sostanze stupefacenti o l'educazione sessuo-affettiva. Allo stesso tempo, viene segnalata una certa ripetitività e mancanza di aggiornamento dei contenuti, spesso percepiti come troppo teorici e distanti dalla realtà quotidiana dei giovani, con il rischio di ridurre l'interesse e la partecipazione attiva. A tal proposito, in tutte e tre i territori l'offerta educativa dell'EC è ritenuta eccessivamente nozionistica, risultando poco concreta, distante dalla realtà quotidiana, scarsamente significativa.

È condivisa anche un'ulteriore critica all'EC rispetto all'efficacia dell'insegnamento e alla preparazione del corpo docente. Si lamenta un generale disinteresse da parte dei/delle docenti rispetto all'insegnamento della materia, la quale viene percepita come un obbligo burocratico, riducendo, conseguentemente, l'efficacia educativa complessiva. A causa di ciò, spesso l'insegnamento risulta discontinuo, poco coerente, frammentato, disattento ai bisogni di studenti e studentesse.

6. *Riflessioni conclusive*

Quanto emerso dai tre territori restituisce una percezione condivisa della cittadinanza, che è intesa per lo più in un'accezione cosmopolita, spesso orientata a dimensioni etico-valoriali quali l'inclusione, la pace, l'uguaglianza e la solidarietà, in cui i riferimenti ai temi specifici dell'ECG

appaiono essere frutto più di intuizioni conoscitive e disposizioni emotive che dello sviluppo di uno sguardo critico sul tema. Gli aspetti che sostanziano un'educazione alla cittadinanza globale vengono trattati a partire da documenti internazionali, quali l'Agenda 2030, con un'attenzione specifica ai temi della sostenibilità ambientale, della tutela dei diritti umani e le forme di solidarietà tra comunità e popoli. Dalle parole dei giovani intervistati emerge la consapevolezza della necessità di assumere una "coscienza planetaria" (Morin, 1999) in grado di interconnettere il locale con il globale che origina dal riconoscimento di un'interdipendenza globale con la quale è oggi importante misurarsi. Giornate di attenzione specifica verso i temi della pace o della giustizia sociale, così come della legalità o delle questioni di genere sono implicite occasioni di ragionare in merito a una cittadinanza globale, che molto spesso però non riesce a tradursi in un coinvolgimento civico reale, restando per lo più un orizzonte ideale a cui tendere. Sia rispetto ai piani conoscitivi che alle pratiche messe in campo, infatti, la cittadinanza globale sembra rimanere un processo educativo incompiuto, che richiede interventi organici per farsi realmente pratica viva.

L'assenza di un nesso stretto tra la teoria e la prassi connesse all'EC e all'ECG coglie uno dei principali nodi problematici della scuola di oggi, che rischia sempre più spesso di essere imprigionata in cornici procedurali e gabbie burocratiche che ne impediscono progettazioni di ampio respiro, nelle quali gli studenti e le studentesse non sempre si sentono pienamente considerati e partecipi. Rispetto a questo, sono proprio le occasioni in cui la scuola riesce a "uscire fuori" ad assumere valore in un'ottica di educazione alla cittadinanza globale, vissuta e percepita anche e soprattutto in quanto impegno sostanziale e condivisione. Nel complesso, in tutti e tre i contesti l'educazione civica risulta più efficace quando incentrata su esperienze relazionali, partecipative e interdisciplinari, capaci di connettere in una prospettiva integrata la scuola con l'extra-scuola, la teoria con la prassi, concretizzando quell'imparare facendo (Dewey, 1949) che ha posto le basi di una trasformazione radicale dell'educazione nel Novecento.

Sono le metodologie collaborative, la costruzione di attività laboratoriali, la promozione di dialogo e confronto in classe a contribuire maggiormente nel percorso di maturazione e sviluppo di pensiero critico di studenti e studentesse, in modo particolare in un tempo presente spesso percepito come distante e inafferrabile. La tensione tra desiderio di partecipazione e sentimenti di inefficacia registrata dai *focus group* si inserisce in una più ampia condizione di impotenza appresa (Bauman, 2014), in cui in modo particolare i giovani, ma non solo, vivono e sperimentano la difficoltà di sentirsi reali agenti di cambiamento. Tale sfiducia e senso di inefficacia spesso si traducono in sentimenti di disaffezione e scarsa partecipazione

alla vita pubblica, impedendo un reale coinvolgimento dei più giovani in quanto cittadini alla società, depotenziandone la portata trasformativa e/o critica. É a partire da questa frattura che sembra necessario agire in una prospettiva educativa che sappia recuperare coerenza nei percorsi e nelle proposte di EC ed ECG, supportando una maggior sistematicità delle proposte e recuperando uno spazio di co-costruzione degli apprendimenti, in cui anche studenti e studentesse possano sentirsi pienamente partecipi del proprio percorso di crescita, nel quale la scuola si fa palestra di democrazia e laboratorio di cittadinanza attiva. Tali prerogative invitano coloro che si occupano di educazione alla cittadinanza a ripensarla non come ambito disciplinare chiuso bensì come processo dinamico, connettivo e politico, possibile solo se supportato da una regia condivisa e un'organicità di senso delle proposte, in cui la voce degli studenti e delle studentesse può tradursi in una prima e sostanziale espressione di cittadinanza, intesa come impegno civico e partecipazione alla vita della comunità scolastica, che diviene anche comunità di pratica (Michelini, 2016).

É proprio nella capacità dei luoghi e dei contesti di farsi comunità che è possibile rintracciare un fattore divergente all'interno delle esperienze raccontate, che può divenire ulteriore elemento di riflessione per promuovere maggior impegno civico. Una ipotesi riguarda, ad esempio, la differente fisionomia delle tre città prese in esame, e la capacità di questi luoghi di essere realmente abitati e partecipati, non solo attraversati; di farsi luoghi (Augè, 2009) e spazi relazionali ed educativi. Se nel contesto romano i sentimenti di inefficacia personale si traducono in un'esperienza disincarnata, in cui forse all'alienazione spaziale può corrispondere un'assenza di prossimità fisica e reale impegno, in territori meno ampi e complessi – come Bologna o Foggia – emerge una maggior capacità di tradurre un desiderio di partecipazione e appartenenza in azioni effettive, in cui anche i luoghi, scolastici ed extra-scolastici diventano spazi di riconoscimento ed esercizi di diritti e opportunità.

A tal proposito, le buone pratiche emerse fanno riferimento in modo particolare a esperienze di apprendimento situato, in cui si fa "esperienza diretta" del mondo, attraverso un forte nesso tra la dimensione locale e quella globale. Si tratta di coltivare un pensiero che da tempo è stato definito genericamente glocale (Robertson, 1995; Marramao, 2003), che permetta di pensare globalmente e agire localmente, riconoscendo la natura dialettica e di reciprocità esistente tra elementi universali e particolari, e assumendo una postura di analisi critica in merito. Tale prospettiva può, ad esempio, tradursi per la scuola nell'interconnettere i diversi luoghi di vita e apprendimento situati in un certo spazio, attraverso la costruzione di reti territoriali e partenariati con enti locali e associazioni che permettano un dialogo costante tra le parti, in cui diverse prospettive, esigenze partico-

lari e orizzonti più universali convivano e si compenetrino. Si tratta di un reale esercizio di incontro e confronto che può permettere la costruzione di alleanze educative in grado di recuperare una dimensione sostanziale di partecipazione alla vita collettiva, rivendicando un principio di responsabilità e soggettività storica, in nome di quell'*I-care* di milaniana memoria (Don Milani, 1971) che implica il rifiuto a ogni forma di indifferenza a favore della lotta per maggior giustizia sociale.

Bibliografia

Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* USA: Sage Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione.* Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1987). *My Pedagogical Creed*. The School Journal, 54(3), 77-80.

Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, *23*(11), 2850-2861.

Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Liebenberg, L., Jamal A., & Ikeda, J. (2020). Extending Youth Voices in a Participatory Thematic Analysis Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.

Marramao, G. (2003). *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*. Torino: Bollati Boringhieri.

Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli

Milani, L. (1971). *L'obbedienza non è più una virtù.* Firenze*:* Libreria Editrice Fiorentina.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone.* Bologna: Il Mulino.

Reimers, F.M. (2020). *Educating students to improve the world: Global citizenship education for the 21st century*. Cambridge: Springer.

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time–Space and Homogeneity–Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.)*, Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage.

Tarozzi, M. (2020). Role of NGOs in global citizenship education. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 133–148). Bloomsbury.

Tarozzi, M. (2024). *ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono". GLOCITED – Editorial Series on Global Citizenship Education*. In: https://unescochairgced.it/glocited/ecg-dal-che-cosa-al-come-mi-posiziono/ (17/09/2025).

Thomas, D.R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, *27*(2), 237-246.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris. In: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993 (17/09/2025).

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.

Yemini, M., Cegla, A., & Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEA-NGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*, *33*(2), 243-261

Augè, M. (2009). *Nonluoghi Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.

CONCLUSIONI.
UN MANIFESTO PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

CONCLUSIONS. A MANIFESTO FOR GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

di Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre)
Isabella Loiodice (Università di Foggia)
Annalisa Quinto (Università di Bologna)
Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna)
DOI: 10.30557/MT00369

Abstract

In questo articolo conclusivo si ripercorre l'itinerario di ricerca condotto all'interno del progetto Educazione Civica Globale e se ne riassumono i principali risultati. Poiché la ricerca aveva anche una finalità trasformativa e non soltanto descrittiva o analitica si presentano alcune indicazioni per l'azione sotto forma di un Manifesto per l'Educazione alla Cittadinanza Globale.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza globale, educazione civica, Manifesto per l'Educazione alla cittadinanza globale

This final article reviews the research carried out as part of the Global Civic Education project and highlights its key findings. As the study aimed not only to describe and analyze but also to promote transformation, it concludes with a set of action-oriented recommendations presented as a Manifesto for Global Citizenship Education.

Keywords: global citizenship education, civic education, Manifesto for global citizenship education

In questo fascicolo abbiamo riportato l'itinerario di ricerca condotto nell'ambito del progetto *Global civic education. transforming global citizenship education into practice through civic education*.

Il progetto si proponeva un duplice obiettivo: da un lato, comprendere come le politiche globali di promozione dell'ECG siano state recepite e adattate nel contesto italiano; dall'altro, indagare se e in che modo l'ECG sia stata effettivamente introdotta nelle pratiche scolastiche delle scuole secondarie di secondo grado, attraverso l'educazione civica nei primi tre anni dalla sua reintroduzione a seguito della Legge 92/2019.

L'ambizione di GloCivEd era dunque non solo analitica, ma anche trasformativa: partendo dall'analisi delle politiche, delle pratiche didattiche e delle percezioni di insegnanti e studenti, il progetto mirava a fornire un orizzonte interpretativo e strumenti per sostenere l'introduzione dell'ECG in modo coerente e sistematico. Con questo itinerario in mente, nel primo articolo Luca Vittori e Annalisa Quinto hanno offerto un'analisi concettuale e terminologica dell'ECG attraverso un'esplorazione della letteratura scientifica internazionale, restituendone la complessità interpretativa e a tratti la sua ambiguità semantica attraverso un confronto sistematico tra le principali tradizioni linguistiche con un'attenzione particolare al contesto italiano.

Il secondo contributo, di Marcella Milana e Annalisa Quinto, ha delineato il quadro politico sull'attuazione dell'ECG nelle scuole secondarie, intrecciando la dimensione normativa internazionale con le pratiche e le politiche educative nazionali.

Ne è emersa una significativa scissione fra indirizzi e linee guida internazionali e le politiche nazionali. Una scissione che inevitabilmente si riflette sul piano delle pratiche scolastiche. Infatti, nel terzo articolo, Isabella Loiodice, Giuseppe Annacontini, Valerio Palmieri, Giuditta Giuliano e Ilaria Paolicelli e nel quarto contributo, Daniela Dato, Manuela Ladogana, Giuditta Giuliano, Valerio Palmieri e Ilaria Paolicelli, sulla base dei dati emersi dall'analisi di *focus group*, interviste e questionari a insegnanti e dirigenti, hanno mostrato che di fatto non c'è una piena implementazione dell'ECG all'interno dell'educazione civica, benché l'analisi delle didattiche sull'ECG abbia anche fatto trasparire buone pratiche di collaborazione interdisciplinare, di apertura ai territori, di applicazione di approcci partecipativi.

Sul versante delle studentesse e degli studenti, Aurora Bulgarelli, Alessandra Casalbore Marco Catarci, e Veronica Riccardi nel quinto articolo hanno riportato i risultati relativi ai vissuti delle studentesse e degli studenti di scuola secondaria rispetto ai temi dell'ECG nei curricoli scolastici, da cui si desume uno scarto fra pratiche didattiche legate a una concezione ristretta della cittadinanza e una sensibilità globale che non sembra trovare spazio all'interno dell'educazione civica. Infatti, nel sesto articolo, Lavinia Bianchi, Francesca Gabrielli e Lisa Stillo hanno restituito i risultati relativi ai processi di attivazione civica in relazione alle tematiche di ECG come emerse dai *focus group* con studentesse e studenti diciottenni che hanno mostrato il bisogno di affrontare a scuola temi globali più attuali e in forma maggiormente esperienziale.

Seguono i due articoli che hanno riportato una sintesi cross-regionale su insegnanti e studenti, rispettivamente settimo e ottavo articolo, dai quali non emergono differenze significative, specie per la parte riferita a studentesse e studenti, mentre qualche disallineamento dovuto a caratteristiche territoriali si percepisce in riferimento al corpo docente. Tuttavia, la

comparazione non era un obiettivo della ricerca che qui presentiamo, pertanto ci limitiamo a constatare gli elementi di continuità dei nostri risultati che emergono analogamente nelle scuole del nord, centro e sud del Paese.

1. *Principali risultati dell'indagine*

La ricerca GloCivEd mirava a sviluppare una domanda generativa di ricerca: *In che modo i temi e gli approcci legati all'ECG sono integrati nel curricolo delle scuole secondarie di secondo grado attraverso l'insegnamento dell'Educazione Civica?* Nel paragrafo seguente cercheremo di rispondere a questa domanda riepilogando i principali risultati presentati nei contributi precedenti. In generale si deve osservare che, malgrado i chiari indirizzi internazionali, complessivamente l'ECG non è integrata all'interno delle pratiche di educazione civica in modo coerente e sistematico né lo è all'interno della normativa scolastica. Tuttavia, l'autonomia scolastica e la competenza professionale consentono agli insegnanti di introdurre buone pratiche che articolano l'ECG all'interno del curricolo e questo ci consente di fornire evidenze in relazione alle domande di ricerca specifiche.

Analisi teorica e delle politiche sull'ECG

La fase teorica della ricerca ha messo in evidenza, da un lato, l'urgenza di una più solida e condivisa chiarificazione concettuale del costrutto di ECG, o meglio la necessità di un posizionamento etico e politico come condizione preliminare per la sua effettiva integrazione nei contesti scolastici, dall'altro, la necessità di dotare i professionisti dell'educazione di strumenti interpretativi in grado di favorire la costruzione di un linguaggio comune e di un terreno d'azione condiviso. Tali elementi risultano fondamentali per garantire un'integrazione coerente e sistematica dell'ECG nei curricula scolastici, attraverso il quadro di riferimento dell'Educazione Civica (EC).

L'analisi empirica condotta in questa fase ha evidenziato un costante incremento della produzione scientifica internazionale relativa all'ECG a partire dal 2015, segno di un crescente interesse della comunità accademica e politica nei confronti di questo paradigma educativo. Le diverse declinazioni concettuali riscontrate appaiono tuttavia fortemente influenzate dai contesti linguistici, culturali, istituzionali e geografici. In particolare, in Italia l'ECG tende a essere prevalentemente associata agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) e a tematiche quali l'educazione alla pace, allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza democratica. È emerso, inoltre, che sebbene il termine "Educazione Civica" non costituisca una componente concettualmente stabile all'interno del lessico specifico dell'ECG, permane in letteratura una

tendenza all'associazione semantica e pratica tra i due ambiti, spesso interpretati come dimensioni complementari di uno stesso processo formativo.

Quadro politico-normativo

L'analisi del quadro politico e normativo ha messo in luce differenze sostanziali tra i documenti internazionali e la normativa italiana. Nei documenti di riferimento delle organizzazioni internazionali – quali UNESCO, OCSE e varie articolazioni europee – il concetto di cittadinanza è delineato in una prospettiva multipla e transnazionale, che trascende la dimensione giuridica per configurarsi come un atteggiamento orientato alla responsabilità collettiva, alla solidarietà globale e alla partecipazione democratica in un contesto strutturalmente interdipendente. In contrasto, le politiche educative italiane tendono a concepire la cittadinanza prevalentemente in termini giuridico-istituzionali e identitari, ponendo l'accento sul senso di appartenenza allo Stato-nazione e sullo sviluppo di competenze civiche funzionali alla convivenza civile e all'inserimento nel mercato del lavoro.

Un ulteriore disallineamento riguarda la presenza della dimensione globale nei documenti di indirizzo: mentre nei testi internazionali essa costituisce un elemento fondativo, strettamente connesso ai concetti di interconnessione planetaria, globalizzazione e interdipendenza politico-economica, nella normativa italiana – in particolare nella Legge 92/2019 – il termine "globale" risulta pressoché assente. Esso compare solo marginalmente nelle Linee guida e per lo più nella bibliografia, con riferimenti limitati al contesto europeo o a tematiche quali crescita economica, sviluppo sostenibile, diversità culturale ed educazione ambientale, interpretate tuttavia attraverso una prospettiva nazionale e localistica.

Indagine con i docenti

L'indagine qualitativa condotta attraverso *focus group* e interviste semi-strutturate con gli insegnanti ha consentito di rilevare credenze, pratiche e livelli di preparazione in relazione all'implementazione dell'ECG all'interno dell'Educazione Civica.

Le credenze espresse dai docenti si articolano su più livelli. In relazione alla cornice normativa, emerge una diffusa percezione di scarsa chiarezza e coerenza legislativa, accompagnata da un senso di disallineamento con la realtà scolastica e da una certa impronta anacronistica, talvolta percepita come potenzialmente funzionale a una visione neo-nazionalista dell'educazione civica. Per quanto riguarda gli obiettivi formativi, gli insegnanti riconoscono il valore dell'alfabetizzazione politica, della partecipazione attiva e del rafforzamento democratico. Rispetto ai contenuti, l'ECG viene associata prevalen-

temente a tematiche ambientali, all'educazione alla pace e alla nonviolenza, nonché alla promozione delle differenze culturali e di genere.

Le pratiche didattiche rilevate mostrano che l'organizzazione dell'educazione civica nelle scuole è sovente affidata a un referente specifico e dipende in larga misura dalle decisioni del collegio dei docenti. I contenuti trattati spaziano da tematiche nazionali – quali la Costituzione, la simbologia repubblicana e il diritto – a questioni globali, come l'Agenda 2030, le energie rinnovabili, il patrimonio UNESCO, la parità di genere e il diritto internazionale. Gli approcci didattici variano da modalità monodisciplinari a percorsi interdisciplinari e partecipativi, includendo talvolta collaborazioni con enti e associazioni del territorio.

Tra le criticità, i docenti segnalano la mancanza di una formazione specifica e adeguata sull'ECG, le difficoltà di valutazione e il timore di affrontare temi politicamente o eticamente sensibili. Viene inoltre evidenziato un divario generazionale e culturale con gli studenti, percepiti come portatori di linguaggi, riferimenti e sensibilità differenti. Tra i punti di forza, emergono invece l'importanza attribuita all'Educazione Civica, l'autonomia professionale dei docenti e il riscontro positivo da parte degli studenti.

Indagine con gli studenti

L'indagine condotta con gli studenti e le studentesse restituisce un quadro prevalentemente critico. L'educazione civica viene frequentemente percepita come una disciplina inefficace, ripetitiva e poco coinvolgente, caratterizzata da contenuti superficiali e da un approccio prevalentemente trasmissivo. L'attribuzione di un voto tende, secondo molti, a ridurre ulteriormente l'interesse e la partecipazione.

Gli studenti esprimono il desiderio di un cambiamento metodologico orientato verso approcci più esperienziali, dialogici e legati all'attualità, privilegiando strumenti quali il dibattito, la discussione guidata, le testimonianze e le esperienze dirette, in alternativa alla lezione frontale tradizionale.

Nel processo di definizione dei modelli di cittadinanza, gli studenti individuano come figure di riferimento non solo personalità pubbliche – quali il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella o Giovanni Falcone – ma anche persone comuni (genitori, amici, volontari) che incarnano concretamente i valori di impegno civico e solidarietà, evidenziando il ruolo esemplare dell'azione quotidiana.

I social media sono percepiti come strumenti ambivalenti: da un lato rappresentano spazi di informazione, mobilitazione e partecipazione; dall'altro costituiscono canali di disinformazione, polarizzazione e diffusione di discorsi d'odio, amplificati da meccanismi algoritmici di filtraggio e omogeneizzazione delle opinioni.

Nel complesso, la cittadinanza globale viene concepita dagli studenti in forma umanistica, come un insieme di valori etici e civili fondati sull'interconnessione, sull'inclusività e sulla consapevolezza delle sfide globali. I dati restituiscono un modello di cittadinanza attiva e responsabile, tesa a coniugare identità e apertura alle differenze, pur rimanendo attraversata da tensioni tra principi ideali e pratiche concrete di impegno civico.

2. *Esiti pratici e indicazioni per le politiche educative*

La ricerca non intendeva solo restituire elaborazioni sul piano descrittivo e analitico riguardo all'implementazione dell'ECG nella scuola secondaria di secondo grado bensì – a partire da queste e attraverso il confronto con insegnanti e studenti – aspirava a fornire un orizzonte interpretativo e proposte progettuali per l'implementazione dell'ECG. Le pratiche scolastiche presentate nei contributi precedenti e i punti di forza che emergono dal confronto fra contesti (bolognese, foggiano, romano) differenti, resi più concreti dalla consapevolezza delle criticità pure emerse, hanno delineato un quadro teorico e interpretativo dell'ECG che può contribuire a superare quell'ambiguità teorica lamentata sia da studiosi che da pratici, anche in questa indagine. Quanto a fornire indicazioni operative e a sviluppare il valore d'uso dei risultati di questa indagine, cui la ricerca pedagogica non può sottrarsi, intendiamo concludere questo articolo presentando un Manifesto per l'educazione alla cittadinanza globale che, sulla base delle evidenze qui presentate, possa offrire quelle indicazioni operative che legittimamente la comunità scolastica (dirigenti, studenti e insegnanti) reclama.

3. *Manifesto per l'ECG*

Il presente manifesto è stato elaborato al termine del percorso di ricerca "*Global civic education. transforming global citizenship education into practice through civic education*" (GloCivEd), nell'ambito di un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN 2022, Prot. 20229PZXAF). Esito di un lavoro di analisi, riflessione e confronto, il testo intende delineare principi e orientamenti per la promozione di un'educazione alla cittadinanza globale fondata su consapevolezza, responsabilità e partecipazione. L'ECG può essere declinata come una prospettiva innovativa che consente di comprendere, riconcettualizzare e integrare temi educativi, culturali, politici e sociali ben noti – come intercultura, ambiente, diritti, giustizia sociale, pace – entro una prospettiva educativa capace di dare nuovi significati alle sfide della cittadinanza in società globali, plurali ed eterogenee.

In questo senso, l'ECG costituisce un approccio volto a sviluppare la consapevolezza di appartenere a una comunità umana interdipendente, in cui i diritti, le responsabilità e le opportunità sono condivisi a livello planetario. Un tale orientamento promuove una visione dell'educazione come strumento di giustizia sociale e di trasformazione, orientata alla costruzione di società più eque, inclusive e sostenibili. Educare alla cittadinanza globale significa formare soggetti capaci di pensiero critico, disponibili al dialogo interculturale, alla partecipazione democratica e all'impegno per la tutela dei diritti umani e dell'ambiente, riconoscendo la complessità delle sfide contemporanee e la necessità di risposte solidali.

Un contesto globalmente interdipendente

La condizione umana è intrinsecamente interdipendente e globale: la circolazione di persone, informazioni, così come la vulnerabilità condivisa rispetto a crisi politiche, ecologiche, sanitarie ed economiche, legano i destini individuali e collettivi oltre i confini degli Stati. Questa interconnessione non annulla le appartenenze locali e nazionali, ma le ricolloca in un orizzonte più ampio di responsabilità reciproca, cura dei beni comuni e tutela dei diritti umani, richiedendo competenze di lettura della complessità e di cooperazione transnazionale.

In tale contesto, nazionalismi e populismi rappresentano un rischio perché propongono risposte semplificanti a problemi complessi: costruiscono narrazioni identitarie esclusive, alimentano la logica del capro espiatorio, normalizzano e banalizzano la contrapposizione "noi/loro", favoriscono atteggiamenti di chiusura che riducono gli spazi di pluralismo, inibiscono il pensiero critico, contrastano qualunque espressione, individuale e collettiva, di solidarietà. In questo contesto, insegnare a riconoscere interdipendenze e aprire spazi di elaborazione critica non è un aspetto accessorio, ma una condizione per la qualità della democrazia e per la costruzione di società più giuste, inclusive e sostenibili, riconoscendo che la dignità di ogni soggetto è legata a quella di tutte e tutti gli altri. Peraltro, è proprio a scuola che si rende possibile formare un pensiero complesso, plurale, dialogico, aperto e rispettoso delle differenze, attraverso cui scoprire e accogliere le connessioni tra tutti i sistemi viventi, intraspecie e interspecie.

Giustizia sociale, diritti e sostenibilità

L'impegno per l'educazione alla cittadinanza globale è inscindibile dalla tensione etica per la giustizia sociale, la tutela dei diritti umani e la sostenibilità. Un impegno che conferma la natura utopica dell'educazione come motore dell'innovazione scolastica, *in aule-mondo* organizzate come spazi

comunitari, all'interno delle quali le occasioni di apprendimento non sono disgiunte da quelle relazionali ma si alimentano l'una con l'altra, spazio reale di incontri e di incroci di saperi, di esperienze, di relazioni, di valori ispirati alla logica e alla pratica del reciproco riconoscimento, nel rispetto delle differenze che, insieme, distinguono e uniscono.

Come ricordava Alexander Langer: «Contro la guerra, cambia la vita», un invito a riparare "piccoli pezzi di mondo", partendo dall'etica del qui e ora, negli stili di vita, perché la pace si costruisce nella quotidianità, con scelte coerenti e pratiche nonviolente; una "conversione" che egli sintetizzava anche nell'orizzonte "*lentius, profundius, suavius*".

Per un impegno in una prospettiva di ECG

Un'educazione che formi cittadini attivi, capaci di pensare criticamente, agire con responsabilità e costruire comunità solidali esige un ampio e diffuso impegno negli spazi di educazione formale e non formale.

La prospettiva è quella di un *Sistema formativo integrato,* capace di riportare a unità la molteplicità complessa dei contesti di vita e di esperienza – la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, gli spazi della partecipazione culturale, sociale, politica, religiosa - nel comune obiettivo di costruire *comunità fraterne,* consapevoli del legame di interdipendenza che lega ormai indissolubilmente persone, contesti, culture a livello planetario, riunificandoli in una stessa *comunità di destino*, come ben sottolinea Morin (2020).

In conclusione, riteniamo significativo chiudere questo articolato percorso teorico ed empirico proponendo, sotto forma di manifesto, una sintesi delle indicazioni rivolte ai decisori politici e agli operatori. Pur radicate nelle evidenze emerse dalla nostra indagine nazionale, queste indicazioni intendono soprattutto offrire uno stimolo per un'ulteriore riflessione e per un dialogo aperto con tutti gli attori che, nella scuola, collaborano alla ricerca di spazi e prospettive per integrare in modo autentico i temi dell'educazione alla cittadinanza globale.

1. *ECG è un sapere trasformativo*

L'educazione alla cittadinanza globale non è una nuova materia né un semplice metodo didattico. È un invito a rileggere in chiave attuale discipline, competenze e saperi già presenti nella scuola. Si fonda su tre dimensioni dell'apprendimento, tra loro intrecciate: quella cognitiva, quella socio-emotiva e quella comportamentale. Richiede strategie trasformative che non puntano solo all'efficacia dei processi cognitivi, ma promuovono cambiamenti nei comportamenti, nelle relazioni e nella sfera emotiva, con l'obiettivo di formare agenti di cambiamento sociale.

2. *ECG è una postura etica*

In quanto orientata al cambiamento e alla trasformazione, la ECG non può essere eticamente neutrale, ma richiede un posizionamento etico.

È un ethos, una visione etica e responsabile del sapere, che incoraggia l'empatia, la solidarietà e il rispetto per la diversità umana e ambientale. Pertanto, un posizionamento teorico e etico-politico è essenziale per dare senso compiuto a interventi pedagogici ispirati alla ECG.

3. *ECG è uno sfondo integratore per intercultura, sostenibilità, pace e giustizia sociale*

Educazione interculturale, ai diritti umani, alla pace, alla sostenibilità, alle differenze di genere, alla giustizia sociale sono fili educativi che innegabilmente compongono la trama della ECG, senza però che essa si riduca a uno solo di essi. L'ECG non è soltanto la somma delle sue parti tematiche. La sua peculiarità risiede nella capacità di fungere da sfondo integratore, collegando in modo olistico e organico varie componenti mostrandone le interrelazioni educative.

4. *ECG è declinare le materie in prospettiva globale*

L'ECG è un'educazione dello sguardo che sposta l'attenzione dall'oggetto alla capacità del soggetto di dare senso alla realtà, di risignificare conoscenze, abilità e competenze. La globalità non è quindi *nelle* cose, negli oggetti di apprendimento, ma *nello sguardo* che li significa.

Così intesa, si presta a essere integrata in molte discipline diverse, toccando argomenti e questioni reali che sono attuali e significative per gli studenti. Storia, letteratura, scienze: ognuna può offrire uno spazio per esplorare questi temi.

5. *ECG è all'interno e intorno all'educazione civica*

L'ECG può essere incorporata come parte di specifiche materie scolastiche. In questo caso l'attenzione si concentra sull'arricchire le singole materie con contenuti che riflettano i principi della cittadinanza globale. Ciò vale soprattutto per l'educazione civica, specialmente nell'ambito dell'asse tematico sullo sviluppo sostenibile dove trovano spazio naturale i temi e la prospettiva globale dell'ECG e per lo sguardo globale. Allo stesso tempo, l'ECG offre una cornice che amplia e rilegge l'idea di cittadinanza come appartenenza globale al pianeta, integrandola senza contraddirla con le dimensioni locale e nazionale.

6. *ECG è parte essenziale della formazione iniziale insegnanti*

Tutti gli insegnanti, non solo in Italia, lamentano la mancanza di un'adeguata preparazione sui temi dell'ECG. Tale formazione non può essere

lasciata alla sola formazione in servizio a macchia di leopardo ma deve essere parte strutturale della formazione della professionalità docente. La formazione insegnanti è anche lo strumento più potente per rendere effettivo ogni intervento politico di riforma del curricolo per implementare l'ECG, che senza l'azione dal basso degli insegnanti risulta inevitabilmente inefficace.

7. *ECG è protagonismo degli studenti*

Nella scuola secondaria di secondo grado la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse diventa un elemento imprescindibile per sviluppare impegno civile e una reale partecipazione. Coinvolgerli in processi decisionali, attività collaborative e percorsi di responsabilità condivisa permette di trasformare la scuola in un laboratorio vivo di cittadinanza. La collaborazione virtuosa tra insegnanti e studenti, costruita giorno per giorno nella comunità scolastica, rappresenta una delle esperienze più potenti di formazione politica alla democrazia.

8. *ECG è apprendimento esperienziale*

ECG è un'attenzione allo sguardo e alla sua capacità di conferire senso al mondo e ai modi con cui ne facciamo esperienza.

Per questo la dimensione esperienziale non è un elemento facoltativo, ma un pilastro della pratica educativa. È attraverso l'esperienza diretta di contesti diversi e l'incontro reale con altre persone, corpi e storie che può maturare una consapevolezza autenticamente globale. Senza questa immersione concreta, il rischio è che la cittadinanza globale resti un insieme di richiami astratti e superficiali, ridotti a generiche invocazioni di solidarietà internazionale. L'esperienza, invece, radica quei concetti nella realtà e li trasforma in comprensione viva e responsabile.

9. *ECG è collaborazione fra scuola e territorio*

L'incontro tra educazione formale e non formale, coltivato attraverso la collaborazione tra scuole e organizzazioni della società civile nei territori, genera pratiche trasformative, innovative ed efficaci. Ne sono esempi l'outdoor education, il service learning e gli scambi interculturali, che ampliano gli orizzonti degli studenti e radicano l'apprendimento nella realtà. Per essere realmente efficace nel contesto scolastico, l'educazione alla cittadinanza globale richiede un approccio multiattoriale che coinvolga enti locali, società civile, terzo settore e università in un'azione educativa condivisa.

10. *ECG è parte integrante del PTOF*

Assegnare una collocazione chiara alla cittadinanza globale all'interno della visione e nella missione nonché della pianificazione della scuola è segno della rilevanza assegnata al tema.

L'ECG deve essere un elemento centrale della cultura, delle politiche e delle pratiche dell'intera scuola. Uno sfondo integratore che non si limita all'insegnamento nelle classi, ma permea tutte le attività scolastiche, dalla gestione amministrativa alle relazioni tra insegnanti, studenti e comunità. È un modo per integrare i valori della cittadinanza globale (come la giustizia sociale, la sostenibilità e la cooperazione) in ogni aspetto della vita scolastica.

Puoi conoscere tutti i libri
della collana
MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni.
Speciali di MeTis
scansionando il QR Code

I nostri volumi
sono acquistabili dal sito
www.progedit.com
e presso tutte le migliori librerie,
anche quelle online.

Progedit