Educazione alla cittadinanza globale come approccio pre-didattico

Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna

Abstract

Il presente capitolo introduttivo intende proporre una riflessione teoretica sui presupposti pedagogici alla declinazione della ECG in approcci didattici. Dopo aver brevemente affrontato la questione relativa alla possibilità di intendere la ECG come un "modello pedagogico" si delineeranno le principali modalità per introdurre il tema all'interno della scuola (approccio d'istituto, approccio trasversale, integrato, a sé stante) discutendone pro e contro in relazione ai capitoli successivi. Infine, si propone la ECG come un approccio pre-didattico, uno sguardo in grado di risignificare contenuti culturali e disciplinari già esistenti nella scuola primaria e secondaria. Così intesa, la ECG diviene un paradigma di inquadramento che agisce in modo trasformativo sui livelli più profondi dell'apprendimento (socio-relazionale e comportamentale) sviluppando la capacità di risignificare il mondo dei soggetti in apprendimento interagendo attivamente con esso attraverso esperienze significative incorporate in grado di sviluppare il sentimento del sublime.

Difficoltà a inserire ECG a scuola

Nonostante nelle Indicazioni Nazionali per la scuola primaria e secondaria non sia esplicitamente menzionata l'Educazione alla cittadinanza globale (ECG), temi ad essa correlati – come intercultura, pace, ambiente e diritti umani – hanno sempre trovato spazio nei programmi scolastici, in particolare a partire dalle Indicazioni Nazionali del 2012. Non solo. In quelle indicazioni nazionali per il curricolo, ancora in vigore mentre scriviamo queste pagine (gennaio 2025), il compito della scuola sarebbe 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". In questo assunto si coglie in traluce l'influenza del pensiero della complessità di Edgar Morin, veicolato nel testo dal suo allievo Mauro Ceruti che al tempo presiedeva la commissione di esperti incaricata di elaborare le Indicazioni.

Ma la 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 questi temi. In questa forma, come prospettiva trasversale non trova traccia concreta nelle Indicazioni Nazionali o nelle riforme scolastiche introdotte successivamente.

Non sorprende quindi che, sebbene alcune dimensioni chiave della ECG possano trovare spazio nella scuola, vi sia un'evidente difficoltà diffusa tra gli insegnanti nel tradurre questa prospettiva in pratiche didattiche concrete. La difficoltà è ben comprensibile e si lega anche alla vaghezza concettuale della ECG, nonché alla più ampia complessità di introdurre nella scuola temi e prospettive eticamente sensibili che non rientrano fra le conoscenze e competenze disciplinari previste dal curricolo. A ben guardare, però, l'indeterminatezza concettuale e terminologica della ECG non è necessariamente un problema in sé. Piuttosto che una definizione univoca, ma rigida può essere preferibile in termini didattici un concetto integratore, una prospettiva unificante che possa fare da sfondo a interventi diversi. Perché sia una risorsa e non un problema, però, la ECG richiede un posizionamento etico fondato su di una comprensione profonda del tema (Tarozzi, 2024).

Ad oggi, tuttavia, la ricerca mostra che gli insegnanti, con molte felici eccezioni, faticano a trasporre in pratiche didattiche coerenti contenuti e concetti astratti che rischiano di essere visti prevalentemente come un ethos affascinante ma sterile perché difficilmente traducibile in pratica (Concord, 2018; Franch, 2020a).

Una situazione analoga si è verificata in passato con l'educazione interculturale, che spesso veniva vista come un "modello pedagogico fantasma" (Tarozzi, 2015), cioè un modello che non è in grado di organizzare concettualmente obiettivi, metodi, attività e valutazioni sulla base di assunti espliciti. Un modello incapace di pro-

durre pratiche coerenti pur riferendosi nominalmente a un'etichetta, "educazione interculturale", che esiste nel lessico scolastico. Pertanto, pur non essendo un vero e proprio modello pedagogico funziona *come se* lo fosse. L'ECG, poi, finisce per essere ancora più intangibile in quanto la sua denominazione non rientra (ancora) nel vocabolario della scuola.

Dunque, a fronte di un crescente dibattito politico e accademico sull'opportunità di integrare l'ECG nell'educazione formale, nella scuola il tema è di fatto assente. La ricerca mostra che gli insegnanti non sono e non si sentono ben preparati a insegnare questo tema (Damiani, 2020) e molto spesso non conoscono nemmeno il significato del termine complessivo e dei temi ad esso connessi (Franch, 2020). In questo il nostro paese non differisce dalla maggior parte dei paesi europei dove, con la sola eccezione della Finlandia – pioniera nell'integrarla formalmente nel proprio core curriculum (Lehtomäki & Rajala, 2020) – la ECG non è formalmente inclusa nei curricoli nazionali. Un'altra significativa eccezione italiana è rappresentata dalla Provincia Autonoma di Trento, che nel 2017 ha introdotto la ECG nei piani di studio provinciali, senza però tradurre questo inserimento in un cambiamento significativo delle pratiche scolastiche (Franch, 2020a).

Infine, è importante sottolineare che il processo di revisione delle Indicazioni Nazionali attualmente in corso sembra orientato verso un'enfasi sui valori di identità e nazione, una direzione esplicitamente contraria alle prospettive globaliste e multiculturali più affini alla ECG (Tarozzi, 2024a). Ciò pone ulteriori sfide per la promozione di un'educazione globale nella scuola italiana.

Proposte didattiche

Malgrado questi problemi strutturali non sono mancati, anche in Italia, ma soprattutto in ambito internazionale, tentativi di proporre manuali e guide didattiche per gli insegnanti per introdurre la ECG fra le varie discipline scolastiche, curricolari e soprattutto extra-curricolari, o come sfondo integratore di attività interdisciplinari (Oxfam, 2015; Reimers et al., 2016; Davy, 2013).

Alla base delle articolazioni didattiche vi sono vari tentativi di individuazione delle conoscenze e competenze che delimitano il campo della ECG. Il più noto è il Rapporto UNESCO *ECG Temi e obiettivi di apprendimento* (UNESCO, 2015), oggi disponibile anche in lingua italiana, che distingue tre principali ambiti di apprendimento della ECG: cognitivo, socio-emozionale e comportamentale (UNESCO 2015). Questi ambiti sono poi declinati in caratteristiche dei discenti, specifiche aree tematiche e obiettivi di apprendimento suddivisi per ogni grado scolastico (Figura 1).

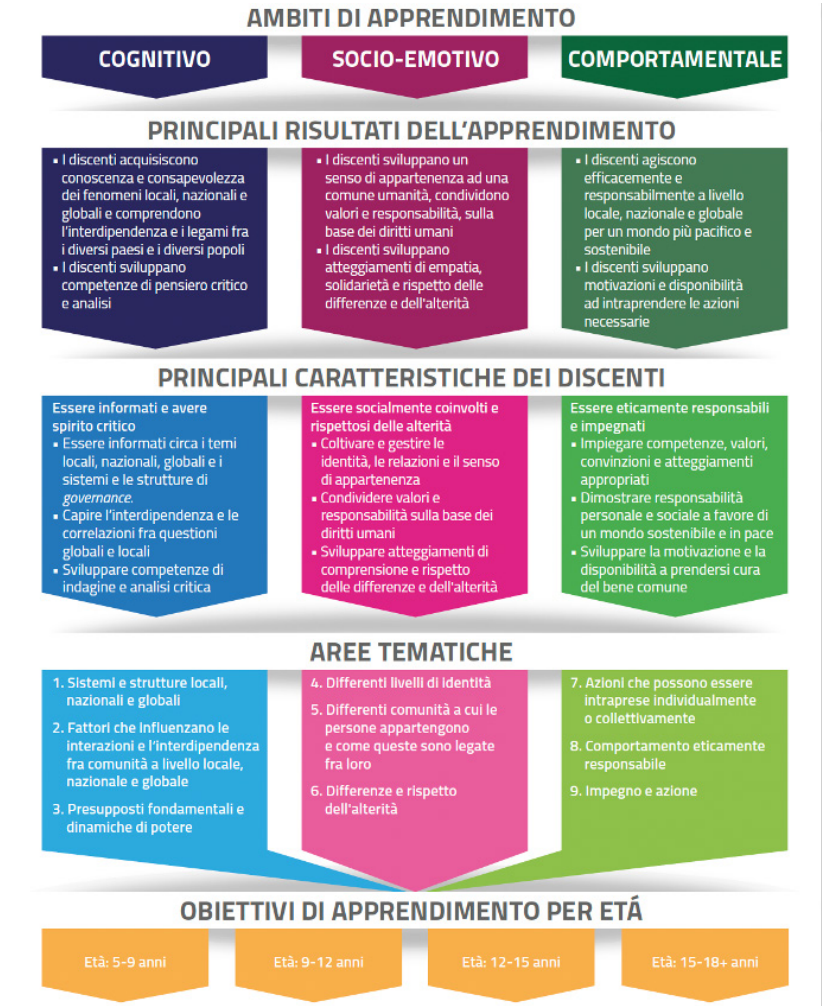

Figura 1 - Struttura generale della guida UNESCO Temi e obiettivi di apprendimento (2015)

Analogamente Oxfam UK, la ONG che ha prodotto i primi pionieristici materiali per la scuola (Oxfam, 2015a) e per gli insegnanti (Oxfam, 2015b), purtroppo non disponibili in italiano per formare cittadini globali. In quel testo ha anche proposto gli elementi chiave in termini di *conoscenze, competenze* e *valori* che abbracciano vari ambiti tematici e competenze essenziali che stanno alla base di un modello di cittadinanza globale attiva e responsabile:

Conoscenze e comprensione	Competenze	Valori e atteggiamenti
Comprendere i principi di **giustizia sociale ed equità.**	Sviluppare un pensiero critico e creativo.	Coltivare un senso di identità e autostima.
Riconoscere l'importanza dell'identità e della diversità culturale.	Praticare l'empatia.	Impegnarsi per la giustizia sociale e l'equità.
Analizzare le dinamiche della **globalizzazione e dell'interdipendenza** tra i popoli.	Sviluppare consapevolezza di sé e capacità di riflessione.	Rispettare le persone e i diritti umani.
Approfondire le tematiche dello **sviluppo sostenibile**.	Acquisire competenze comunicative.	Valorizzare la diversità.
Comprendere le cause dei conflitti e le strategie per promuovere la **pace**.	Cooperare e risolvere conflitti.	Avere a cuore l'ambiente e impegnarsi per lo sviluppo sostenibile.
Conoscere i **diritti umani** fondamentali.	Gestire la complessità e l'incertezza.	Impegnarsi per la partecipazione e l'inclusione.
Analizzare le dinamiche del **potere** e dei sistemi di **governance**.	Agire in modo informato e riflessivo.	Credere nella capacità delle persone di apportare cambiamenti.

Tabella 1 - elementi chiave che stanno alla base di un modello di cittadinanza globale attiva e responsabile (da Oxfam, 2015)

Mentre, con poche eccezioni (Azzario, Ferrara e Losana, 2024) l'editoria italiana ancora stenta a pubblicare materiali didattici sull'educazione alla cittadinanza globale, spicca il ruolo ricoperto da organizzazioni sovranazionali nel proporre declinazioni operative, linee guida, competenze chiave della ECG per la scuola. Oltre alla citata guida UNESCO del 2015, va segnalato anche il documento *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template* (UNESCO, 2018) che propone esempi di pratiche didattiche e modelli di valutazione degli apprendimenti per integrare la ECG nel curricolo e suggerisce molti altri testi didattici reperibili online. Di estrema rilevanza sono poi le risorse messe a disposizione dall'Asia-Pacific Center of Education for International Understanding (APCEIU), un istituto UNESCO con sede a Seoul, finanziato dal governo coreano che, in collaborazione con UNESCO, ha creato una "clearing house", un database internazionale facilmente accessibile per migliorare la conoscenza e la comprensione della ECG e per favorire la condivisione di materiali didattici (https://www.gcedclearinghouse.org).

Innumerevoli, poi sono i materiali didattici prodotti da organizzazioni della società civile anche in Italia a seguito di sperimentazioni e progetti condotti in collaborazione con le scuole. Fra questi si segnala la piattaforma Global Schools che raccoglie risorse didattiche in 10 lingue (https://www.globalschools.education/Activities/Educational-tools) come esito di un progetto europeo coordinato dalla Provincia Autonoma di Trento e altri partner europei fra NGO e enti locali. Lo stesso progetto ha poi pubblicato un ricco volume intitolato "Global Schools – Scuole Globali. Percorsi di Educazione alla Cittadinanza Globale. Risorse didattiche per la scuola" a cura di Martina Camatta e Giovanna Cipollari.

Strumenti di attuazione della ECG nella scuola

Fare ECG nella scuola italiana non è facile, visto lo scarso richiamo di questi temi nella normativa vigente e nei curricoli disciplinari unita all'endemica carenza di risorse e di formazione specifica. Tuttavia, questo non dovrebbe diventare un alibi per l'inazione. Infatti, non mancano strumenti concreti e meccanismi di attuazione/integrazione della ECG nei vari gradi scolastici. La Strategia nazionale sulla ECG del 2020 ha più recentemente prodotto dei *Piani d'azione nazionali* (RIFBIB) che indicano chiari riferimenti normativi su cui incardinare progetti di ECG e concreti strumenti organizzativi e finanziari per dar corpo a progetti.

Fra i riferimenti normativi, oltre alla citata *Strategia Nazionale ECG*, si segnala anche la *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile*. Due strumenti prodotti da ministeri diversi che purtroppo non dialogano molto fra loro ma che offrono un quadro normativo importante per inserire azioni di ECG nelle scuole.

Molte regioni, inoltre si sono dotate di *Piani territoriali ECG* che insieme alle *Strategie regionali per lo sviluppo sostenibile* e *Agende metropolitane per lo sviluppo sostenibile* offrono non solo un quadro normativo ma anche opportunità di finanziamento di progetti specifici attraverso bandi nazionali e bandi territoriali dedicati, senza contare i bandi a livello europeo, dove è ben consolidata una sensibilità ai temi della ECG. A questi si aggiungono, nel quadro degli interventi per gli Obiettivi di sviluppo sostenibile, i piani *ministeriali per l'educazione alla sostenibilità* e il *Piano Rigenerazione Scuola*. Sono inoltre strumenti particolarmente adeguati agli approcci whole-school gli *Accordi di collaborazione con musei, teatri e ogni attore d'interesse* e gli *Accordi di reti di scuole* che rientrano nei *Patti educativi di comunità* che permettono l'azione comune di scuole e altri soggetti pubblici e privati volti ad "aprire la scuola al territorio".

Quattro punti di accesso a scuola

Le risorse internazionali e quelle offerte da organizzazioni del terzo settore non sempre risultano facilmente integrabili nelle attività curricolari della scuola prima-

ria e secondaria. Questo si deve fra le altre cose al fatto che l'organizzazione scolastica è caratterizzata da quadri normativi, programmi e ordinamenti che variano notevolmente tra i diversi paesi e anche, per limitarsi all'Italia, da territorio a territorio. Data questa significativa variabilità istituzionale e organizzativa, l'UNESCO ha individuato quattro principali ambiti di intervento per facilitare l'integrazione dei temi e dell'approccio della ECG nei contesti scolastici.

Queste quattro direttrici, che non sono mutualmente esclusive né gerarchicamente ordinate, offrono una prospettiva pragmatica per identificare differenti punti di accesso all'implementazione della ECG nelle scuole. In questo modo, gli educatori possono adattare i principi e le pratiche della ECG alle specificità dei propri contesti scolastici, superando le limitazioni derivanti dalle differenze strutturali e normative tra i vari sistemi educativi. I quattro entry-point della ECG possono essere riassunti come segue:

1. A school-wide issue o *whole-school approach*. ECG come tema che coinvolge tutta la scuola o 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. 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.

2. A *cross-curricular issue*. Un tema trasversale e interdisciplinare.

In questo approccio, la cittadinanza globale non è trattata come una materia specifica, ma come un tema trasversale che entra in diverse discipline del curriculum. 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). Questo indirizzo didattico aiuta a collegare concetti e temi attraverso più aree di apprendimento.

La cittadinanza globale 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. Ad esempio, in Geografia, gli studenti possono approfondire il cambiamento climatico, la produzione di energia sostenibile e la distribuzione delle risorse naturali. Nelle Scienze sociali, possono studiare come il degrado ambientale influenzi i diritti dei bambini a livello globale. In Scienze, invece, si possono affrontare i temi della biodiversità e delle conseguenze della sua riduzione o esplorare come gli alberi assorbano il carbonio dall'atmosfera attraverso la fotosintesi, e fino a che punto possano contrastare il cambiamento climatico.

Integrare la cittadinanza globale all'interno delle discipline e dei progetti (e non soltanto, come spesso si crede all'interno delle scienze sociali) può darle una presenza permanente e una visibilità nel percorso educativo (Sharma, 2023).

3. *An integrated component within different subjects*. Un elemento integrato all'interno di diverse materie.

Qui, l'educazione alla cittadinanza globale 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 potrebbero esplorare questioni legate alla sostenibilità in una lezione di scienze. Ma il caso più pertinente per la scuola italiana è senz'altro l'educazione civica, reintrodotta dalla legge 92/2019 come materia obbligatoria che prevede una valutazione in ogni ordine di scuola e per 33 ore annuali.

La Legge 92/2019, pur non menzionando esplicitamente l'ECG, ha aperto un canale per integrare i temi della sostenibilità nella scuola. Tuttavia, il testo è il risultato di compromessi politici, con un linguaggio confuso e contraddittorio. Approvata da un governo di centro-destra e attuata da uno di centro-sinistra, la legge ha ottenuto un sorprendente consenso politico, includendo contributi da vari partiti e da una proposta di legge di iniziativa popolare. Questo ampio sostegno ha però portato a una sintesi pedagogica incoerente, lasciando alle scuole l'onere di attuare le 33 ore annuali di educazione civica, che comprendono tematiche disparate fra cui Costituzione, sostenibilità, cittadinanza digitale, storia della bandiera e pensiero critico.

Le Linee Guida del 2020 hanno introdotto maggiore ordine con i tre assi tematici - studio della Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale - sottolineando la necessità di una prospettiva trasversale, in questo collocandosi a pieno nella direttrice #3. Tuttavia, le carenze attuative permangono, anche a causa della clausola di invarianza finanziaria, che impedisce qualsiasi investimento nell'applicazione della riforma e il risultato rimane frammentato rispetto agli obiettivi proclamati. Senza contare, poi, che nel settembre del 2024, il governo di destra ha emanato nuove linee guida per l'applicazione della legge che enfatizzano la dimensione nazionale della cittadinanza. Nonostante tutto, però, l'asse "Sviluppo Sostenibile", che nel testo di legge è definito come segue, risponde in gran parte all'integrazione di prospettive educative globali:

> *"L'Agenda 2030 dell'ONU ha fissato i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza*

tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. In questo nucleo, che trova comunque previsione e tutela in molti articoli della Costituzione, possono rientrare i temi riguardanti l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile."

4. *A separate, stand-alone subject within the curriculum.* Una materia separata e autonoma all'interno del curriculum.

Questo approccio tratta la cittadinanza globale come una materia a sé stante, con un proprio spazio nel curriculum scolastico, obiettivi di apprendimento specifici e una programmazione dedicata. Laddove previsto dall'ordinamento scolastico (e non è attualmente il caso dell'Italia), gli studenti seguono lezioni di cittadinanza globale come farebbero per altre materie, come matematica o storia. Questo metodo offre una focalizzazione più strutturata e approfondita sui temi della cittadinanza globale, ma può richiedere risorse aggiuntive, come ore di lezione e insegnanti formati specificamente. Questa modalità non è prevista nei piani di studio italiani, ma si dà anche in forma di attività extracurricolari specificamente dedicate alla ECG, magari condotte da esperti esterni alla scuola.

Ognuno di questi approcci offre modalità diverse per integrare la cittadinanza globale nell'educazione formale, adattandosi alle esigenze e alle risorse dei contesti scolastici. Ovviamente non sono fra loro in contraddizione né si configurano come approcci fra loro esclusivi, al contrario, per ottenere un impatto maggiore, una scuola potrebbe auspicabilmente poter combinare più approcci.

Vorrei tornare sul primo dei quattro indirizzi che a mio avviso rappresenta, spesso in combinazione con altri, l'approccio più adeguato a enfatizzare il carattere trasformativo della ECG che oltre a conoscenze e competenze, prevede l'insegnamento-apprendimento di valori e comportamenti.

Un approccio *whole-school* prevede il coinvolgimento strutturale dell'intero istituto e del contesto istituzionale e fisico, in cui sorge. Internamente alla scuola prevede ad esempio di lavorare sullo strumento del PTOF, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa degli Istituti Scolastici, ma anche del PEI (Piano Educativo Individualizzato) e PDP (Piano Didattico Personalizzato) in riferimento alle strategie di inclusione. 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. Benché spesso tali riferimenti si limitino a dichiarazioni di principio o puramente di facciata, una menzione esplicita nei documenti di programmazione della ECG traccia un segno tangibile che può essere compreso da tutti gli attori della scuola: studenti, genitori, colleghi e comunità. (UNESCO, 2018)

Non c'è dubbio che l'impegno dei singoli insegnanti sia fondamentale per l'attuazione del ECG, tuttavia, è innegabile che il supporto dell'intero sistema scolasti-

co possa garantire un impatto più duraturo sugli studenti, ma soprattutto veicoli la dimensione trasformativa che coinvolge tutti gli attori. L'approccio whole-school è stato utilizzato in molti ambiti: salute, diritti umani, inclusione, tolleranza, ambiente, sostenibilità. Da segnalare in particolare il progetto *Getting Climate-Ready - A Guide For Schools On Climate Action* (UNESCO, 2016) che affronta l'educazione ai cambiamenti climatici come school-wide issue. L'approccio ai cambiamenti climatici che coinvolge l'intera scuola prevede l'inserimento di azioni per la riduzione dei cambiamenti climatici in ogni aspetto della vita scolastica. Fra questi la dirigenza scolastica, i contenuti e le metodologie di insegnamento, la gestione dell'edilizia e delle strutture, nonché la cooperazione con i partner del territorio. Il coinvolgimento attivo di tutti gli stakeholder interni ed esterni alla scuola (Figura 2), ovvero studenti, insegnanti, dirigenti, personale scolastico a tutti i livelli e la comunità scolastica in senso lato, come le famiglie e la società civile, nella riflessione e nell'azione sui cambiamenti climatici, è fondamentale per un'implementazione efficace dell'approccio globale alla scuola (UNESCO, 2016, p.3)

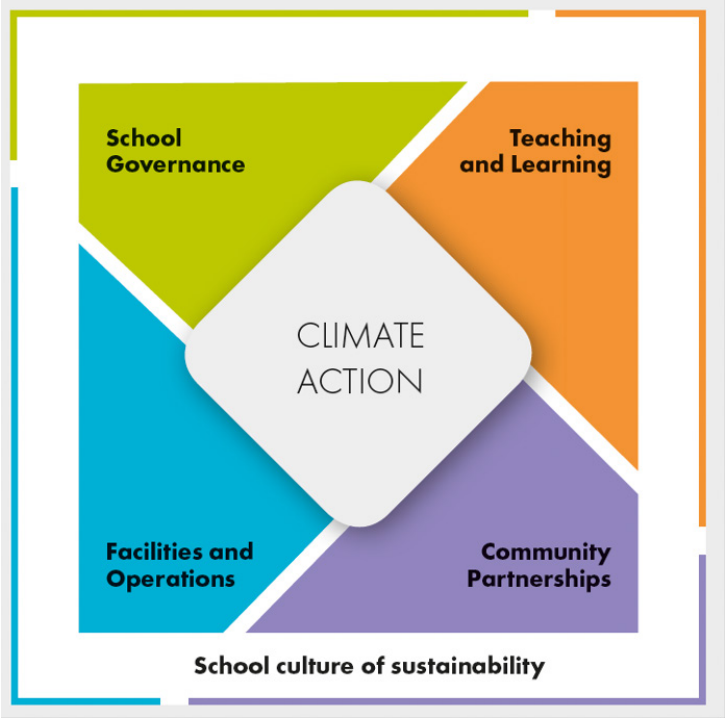

Figura 2 - The whole-school approach to climate change- tratto da UNESCO, 2016

In definitiva, un approccio che coinvolge l'intera scuola significa operare in spazi diversi all'interno della scuola, compresi i progetti, le attività curricolari, le attività extracurriculari, la formazione in servizio degli insegnanti e il coinvolgimento della comunità. Tuttavia, affinché questo approccio possa risultare efficace e moltiplicare i risultati prodotti dalle singole attività occorre che vi sia una precisa regia che consenta di portare avanti le attività in modo coordinato e integrato, con riferimento a una visione, a un posizionamento teorico-ideale e a uno scopo generale che orientino complessivamente il progetto di cittadinanza globale. La creazione di una cabina di regia in cui tutti gli stakeholders siano rappresentati è certamente un prerequisito necessario per condurre le analisi preliminari dei bisogni, fissare gli obiettivi, scegliere le azioni ai vari livelli, monitorare i risultati, valutarli e disseminarli.

ECG come approccio pre-didattico

Fra tutte queste fattispecie, anche in virtù dell'autonomia scolastica, è certamente possibile anche per il singolo docente, meglio ancora per il team docenti o il collegio docenti, individuare spazi didattici per affrontare in vario modo il tema della ECG. Eppure, oltre ai punti di ingresso delineati dall'UNESCO, integrare la prospettiva della ECG nella scuola non implica l'introduzione di una nuova materia o un nuovo metodo d'insegnamento, ma piuttosto e soprattutto invita a una risignificazione delle competenze e dei saperi già esistenti. La ECG, infatti, può essere vista come un approccio "pre-didattico", che precede l'insegnamento e l'apprendimento tradizionali. In questa veste, si configura non come una disciplina autonoma o una componente di altre materie, ma come un principio trasversale che prepara un contesto favorevole ai processi didattici successivi.

Questo approccio multidisciplinare, trasformativo e olistico non è una materia a sé stante, né una componente di altra materia, ma trascende senza contraddirle le quattro modalità indicate. Esso piuttosto predispone un ambiente di apprendimento da coltivare secondo le specificità dei contesti sociali, politici e culturali. Gli ambiti tematici della ECG – intercultura, sostenibilità, giustizia sociale e pace – e la stessa concezione che li unifica e li integra, devono essere declinati localmente, in accordo alle tradizioni culturali, sociali ed etiche. Queste specificità, e non concettualizzazioni universali di ispirazione occidentale, danno fondamento a concetti come uguaglianza, diversità culturale, parità di genere, sostenibilità ambientale e diritti umani che necessitano di una contestualizzazione che valorizzi le peculiarità locali. Questo consente anche alla ECG di liberarsi dalla critica di eurocentrismo, giustamente sollevata dalle letture postcoloniali della cittadinanza globale, suggerendo una sorta di universalismo situato dove l'universalità sta nelle premesse e nello sguardo, non nelle cose.

È la dimensione pre-didattica che può essere considerata universale, mentre ogni

cultura, ogni tradizione, ogni latitudine suggerisce gli obiettivi, i linguaggi, le modalità di apprendimento e le connessioni ai curricoli nazionali che si adattano ai contesti specifici dell'educazione formale di ciascun paese. In Italia, per esempio, i temi della ECG trovano riscontro entro quadri teorici, modelli ideali e tradizioni storiche tipiche dell'Europa come i diritti umani, il cosmopolitismo, la prospettiva critica coloniale, il mondialismo cristiano ecc. Ma ogni latitudine, ogni regione del mondo, ogni cultura pedagogica sarà chiamata a trovare i riferimenti culturali, etico-politici nonché i quadri normativi adeguati a un inserimento situato della materia ECG all'interno dei sistemi scolastici locali. I principi e i valori sottesi all'idea di cittadinanza globale e di appartenenza ecologica al pianeta hanno trovato fondamenti differenti in molte culture e civilizzazioni non-occidentali, fondati su idee spesso molto più sofisticate di quelle europee per tematizzare l'individuo nella sua relazione agli altri e più in generale al pianeta terra (Deardorff, Kiwan, e Pak, 2018; Sharma, 2018; Bosio, Wagid, 2023), come, a puro titolo di esempio, il concetto dei popoli indigeni latinoamericani di *buen vivir* o quello di *ubuntu* nell'Africa Sub-sahariana.

Una ECG pre-didattica è una visione transdisciplinare che mira ad allargare gli orizzonti, predisporre all'incontro, sviluppare una prospettiva olistica, accogliere l'unità mente-corpo e individuo-ambiente e poi ogni cultura coltiva questo spazio con apprendimenti specifici legati alla propria tradizione. Non necessariamente invece funziona il fenomeno contrario. Partire dalle proprie tradizioni, dalle identità locali o addirittura dalla nazione di appartenenza non necessariamente conduce alla costruzione di uno sguardo globale. Senza una chiara intenzionalità pedagogica, questo porterebbe soltanto a rappresentare il mondo attraverso il filtro della propria comunità, a fare della mia identità culturale la misura delle cose del mondo, che è l'esatto contrario di una prospettiva di ECG, che richiede invece di superare visioni egocentriche per abbracciare una comprensione inclusiva e interconnessa delle diversità globali.

Invece i tratti comuni, pre-didattici e universali, o perlomeno storicamente dati come globali, mirano alla costruzione di quello sguardo da cui siamo partiti in questo capitolo e in particolare in quattro direzioni principali:

1. Ampliare la visione del mondo: Accompagnare studenti e studentesse a vivere esperienze significative, allargando così il proprio campo di esperienza, che espandano il loro orizzonte culturale e personale, permettendo loro di accrescere la capacità di dare senso al presente e al futuro attraverso il confronto con il mondo e l'alterità.
2. Formare a un pensiero integrato e non dualistico: Superare dicotomie consolidate dal razionalismo occidentale, come mente/corpo, individuo/società, cultura/natura, attraverso:

- L'affermazione dell'unità costitutiva mente-corpo e il riconoscimento della centralità del corpo nelle esperienze di apprendimento.
- La consapevolezza di una comune umanità, che genera una strutturale interdipendenza che connette l'umanità.
- La valorizzazione dell'interconnessione con l'ambiente naturale.

3. Favorire il dialogo e la relazione: Sviluppare quella zona della coscienza incarnata e intersoggettiva che coltivi empatia, riconoscimento dell'alterità e relazioni interculturali paritarie.
4. Incoraggiare il decentramento cognitivo e il pensiero critico: Aiutare a comprendere l'altro nella sua unicità, sviluppando consapevolezza delle limitazioni del proprio punto di vista. Sviluppare un pensiero dubitativo, in cui il soggetto si sforza di non dare per scontato il mondo e gli altri, ma di leggerlo in maniera consapevole, critica e aperta.

Queste 4 direzioni delimitano il sostrato pre-didattico che rappresenta lo spazio pedagogico specifico della ECG. Predisposto il campo, gli ambienti di apprendimento, la disposizione soggettiva, seguono i contenuti cognitivi, le competenze, i valori. In altri termini, i temi e gli ambiti impeccabilmente strutturati da UNESCO nel report del 2015 vengono dopo.

Non abbiamo lo spazio per sviluppare qui in dettaglio quali azioni pedagogiche stimolano il raggiungimento di queste direzioni per le quali si rimanda ad altri studi più puntuali (Tarozzi, in corso di stampa). Basti osservare come queste azioni richiedano un apprendimento esperienziale, nel solco di quella che ho definito una "embodied ECG", in grado di offrire alle studentesse e agli studenti, in particolar modo adulti e giovani adulti, esperienze "incorporate", inattese e sorprendenti che generino una comprensione nuova, modifichino gli assunti consolidati e stimolino l'agentività e l'impegno individuale. Apprendimenti unicamente cognitivi o socio-emotivi, ma anche lo sviluppo di una razionalità autoriflessiva finirebbero per generare esperienze circolari, ripetitive e interiorizzare l'alterità.

Pedagogie per un'educazione dello sguardo

Le scelte metodologiche e didattiche, anche sul piano pre-didattico, richiedono di essere collocate entro un quadro teorico-pedagogico. Specie i temi eticamente sensibili della ECG non possono essere ridotti a un piano meramente strumentale e funzionale. Le proposte sommariamente presentate in questo capitolo e tutte quelle proposte nei capitoli successivi prendono senso all'interno di una pedagogia in grado di orientare razionalmente le scelte metodologiche. Per questo, in questo paragrafo faccio riferimento a un orizzonte pedagogico preciso, la pedagogia fe-

nomenologica inaugurata da Piero Bertolini (Bertolini, 2021), che si rivela particolarmente adatto a fondare una didattica della ECG, come educazione allo sguardo. Si vedrà poi come la fenomenologica non è l'unico orientamento pedagogico ad offrire un fondamento a una didattica ECG di questo tipo e tuttavia offre un approccio concettuale sicuramente rilevante e efficace.

Una prospettiva fenomenologica offre un quadro teoretico per configurare pedagogicamente la ECG come un paradigma di risignificazione in grado di dare nuovo senso a conoscenze, saperi, competenze, e anche materie scolastiche già esistenti, in tutte le 4 fattispecie sopra elencate, ma essenzialmente la sua prerogativa pedagogica si esprime in due modalità principali:

1. nella capacità di dare un nuovo senso ad apprendimenti, contenuti e proposte didattici;
2. nella possibilità di integrare fra loro apprendimenti apparentemente distanti.

In questo senso, si configura come un'educazione dello sguardo, capace di spostare l'attenzione dall'oggetto in sé alla capacità del soggetto di attribuire senso, di risignificare conoscenze, abilità e competenze. Tale rielaborazione si realizza anche grazie alla connessione fra temi apparentemente distanti, abbracciando un'epistemologia della complessità e superando semplificazioni o contrapposizioni riduttive.

Ad esempio, riflettere criticamente sul dialogo interculturale, un tema che permea e sfida la quotidianità delle classi italiane, implica la capacità di collegare fenomeni globali come le migrazioni, le disuguaglianze tra Nord e Sud del mondo, i conflitti tra stati, la globalizzazione asimmetrica, i diritti umani e questioni ambientali quali i cambiamenti climatici o la desertificazione e il loro impatto su mobilità e conflitti.

D'altro canto, senza una prospettiva di senso globale, anche temi che apparentemente sembrerebbero avere in sé un respiro e una rilevanza globali, come la sostenibilità ambientale o i diritti umani, rischiano di essere ridotti a una visione esclusivamente localistica. Per esempio, la tutela del verde pubblico in un quartiere, se non inserita in un contesto di questioni sociali, politiche ed economiche globali, non rappresenta necessariamente un'azione legata alla sostenibilità ambientale secondo una prospettiva di ECG. Al contrario, argomenti strettamente localistici, come la storia locale o la valorizzazione del patrimonio materiale di un territorio, possono acquisire una dimensione globale se reinterpretati attraverso una prospettiva che consideri responsabilità e diritti legati a un'appartenenza condivisa al mondo.

La globalità non è quindi *nelle* cose, negli oggetti di apprendimento, ma *nello sguardo* che li significa. L'attenzione allo sguardo e alla sua capacità di intenzionare e quindi dare senso al mondo e ai modi con cui ne facciamo esperienza, ci rimanda immediatamente a una prospettiva fenomenologica all'educazione. In questo sen-

so la ECG come paradigma di inquadramento si può comprendere nel quadro di una pedagogia fenomenologica che sposta l'attenzione dall'oggetto sulla coscienza intenzionale dei soggetti e sulla sua capacità di dare senso alla realtà.

Se la ECG può essere intesa come una *Weltanschauung* globale, lo scopo dell'educatore diviene quello non tanto di insegnare la cittadinanza globale, istruendo sui contenuti rilevanti che qualificano questo oggetto di studio, ma in una prospettiva decisamente trasformativa, quello di ampliare la visione dl mondo dei soggetti in apprendimento e di accrescere la loro capacità di dare senso. Di qui la centratura sull'idea di esperienza educativa che diventa la dimensione prioritaria del lavoro pedagogico orientato alla ECG. In questo quadro la pedagogia fenomenologica, come proposta da Bertolini offre non solo un orizzonte pedagogico coerente e in grado di raccogliere complessivamente le istanze di una ECG come educazione dello sguardo, ma offre anche suggestioni per una pratica educativa coerente. Ad esempio, trasponendo sul piano della ECG le indicazioni offerte da Bertolini per l'educazione dei ragazzi difficili, spiccano indicazioni teoriche e pratiche di estrema attualità come l'educare alla capacità di dare senso, il valore pedagogico dell'empatia, la prospettiva interdisciplinare, l'educazione al bello e al difficile, la visione globale e non riduzionistica e soprattutto la valorizzazione del corpo come ambito dell'esperienza educativa e della relazione con gli altri (Bertolini, 2021).

Tuttavia, la pedagogia fenomenologica ha tradizionalmente prestato scarsa attenzione alle dinamiche di potere nelle relazioni sociali e, in particolare, alla capacità dei soggetti di trasformare il contesto in cui vivono. Al contrario la costruzione di un ethos globale, che nasce da uno sguardo che interconnette, mira ad accrescere l'agentività dei soggetti ma anche a renderli consapevoli dei limiti strutturali storico sociali che impediscono il cambiamento. Per questo è utile affiancare alla fenomenologia una pedagogia dell'empowerment (Tolomelli, 2015), che pone al centro la dimensione del potere. Tale approccio riconosce che l'intenzionalità e l'agentività non sono innate o ugualmente accessibili a tutti, ma richiedono un processo di abilitazione. In altre parole, i soggetti devono essere messi nelle condizioni di esercitare la propria capacità di scelta e di intervento nel mondo. Pierre Bourdieu ci ricorda che l'agentività individuale è sempre limitata dalla resistenza delle strutture storiche e sociali. La costruzione di un ethos globale, quindi, non si limita ad accrescere l'autonomia dei soggetti, ma li rende anche consapevoli dei vincoli strutturali che possono ostacolare il cambiamento. Questo duplice obiettivo – accrescere l'agentività e riconoscere i limiti strutturali – è essenziale per un'educazione che ambisca a essere trasformativa e globale.

Ci sono altre pedagogie che, pur con sfumature diverse, spostano il focus dal contenuto al senso che questo ha per i soggetti, pedagogie che si configurano variamente come interventi sullo sguardo e non come mera trasmissione di contenuti

e che in vario modo riconoscono il valore dell'esperienza nei processi di insegnamento e apprendimento.

Il concetto stesso di *apprendimento esperienziale* ci riporta al suo iniziatore John Dewey e alla sua idea di *learning by doing* che crea le basi per coniugare conoscenza ed esperienza dal momento che la comprensione avviene attraverso la rielaborazione e la trasformazione delle esperienze (Dewey, 2014). Un principio fondante di un ampio orizzonte di filosofia dell'educazione, ripreso e sviluppato da molti epigoni post-pragmatisti in ambito pedagogico sulla scorta dell'attivismo pedagogico.

Su un altro versante, anche l'approccio per competenze, nella sua formulazione originale e estesa, e non in quella ristretta alla compilazione degli apprendimenti funzionali unicamente al mercato del lavoro, invitava a pensare alle competenze come un termine integratore che definisce quell'insieme di sensibilità, conoscenze, capacità, abilità sempre in relazione a un oggetto, a un altro soggetto e a un contesto concreto. Elaborare le competenze così intese significa porre l'attenzione sul soggetto che apprende piuttosto che sull'oggetto dell'apprendimento, sui modi in cui i soggetti si pongono rispetto agli oggetti di apprendimento e sui modi in cui organizzano la realtà attraverso i saperi.

Così intese, le competenze coniugano il sapere con l'esperienza e hanno senso solo in riferimento a un contesto specifico, solo se situate e quindi mai assolute e universali, né unicamente razionali e cognitivamente definibili ma dipendono sempre dalle domande del contesto (Aiello, 2002).

Nel campo più specifico della ECG sono state elaborate prospettive pedagogiche che vanno nella direzione di costruzione di indirizzi volti in qualche modo all'allargamento del campo di esperienza. Fra essi Vanessa Andreotti che attraverso il suo *Global citizenship Education otherwise*, offre strumenti per tentare di superare gli schemi di rappresentazioni delle relazioni Nord/Sud del mondo, a condizione di integrarli in un orizzonte pedagogico post-coloniale preciso. Andreotti propone strumenti innovativi non solo cognitivi che aiutino a educare lo sguardo o, per usare le sue parole, a "pensare altrimenti", quindi offrendo nuove prospettive di senso, per superare la colonizzazione dell'immaginario moderno che coniuga sviluppo economico e conoscenze globali (Andreotti, 2015).

Fra le riflessioni che offrono un apprendimento esperienziale, basato sull'educazione dello sguardo, tre sono particolarmente rilevanti in questa sede perché hanno offerto contributi specifici alla pedagogia della ECG da prospettive diverse: la pedagogia freiriana, l'approccio soka alla creazione di valore e il pensiero complesso.

La distinzione proposta da Freire fra un'educazione funzionale alla conservazione dello status quo con le sue diseguaglianze e ingiustizie e una funzionale al cambiamento sociale che è complementare alla liberazione dei soggetti è una pro-

spettiva feconda anche per pensare una ECG come sguardo. Non a caso il pensiero freiriano è stato ampiamente utilizzato come sfondo teorico per una ECG come educazione alla giustizia sociale globale (Tarozzi e Torres, 2016; Misiaszek, 2023; Bourn e Tarozzi, 2023) e Freire è certamente uno degli autori più citati fra gli studiosi di ECG. L'educazione depositaria è priva di ogni visione globale e integrata ma offre invece un sapere parcellizzato che riflette una realtà frantumata e un sapere frammentato. Al contrario l'educazione problematizzate invita i discenti a ricreare criticamente la realtà, secondo un "costruttivismo freiriano" che richiama le posizioni sin qui enunciate su conoscenze e apprendimenti caricandole ulteriormente di impegno per il cambiamento.

Freire non si è mai occupato direttamente di ECG, benché il tardo Freire abbia fornito una prospettiva innovativa sulla "cittadinanza planetaria" – da lui solo accennata negli anni Novanta e ulteriormente sviluppata da suoi epigoni (Gadotti 2009; Misiaszek 2017; 2020). Questa offre una prospettiva globale integrata in cui il tema della giustizia sociale è complementare alla giustizia climatica e alla giustizia culturale (Moraes et al. 2023), in un'ottica sempre trasformativa e attenta alle distribuzioni ineguali di potere.

Ecopedagogia e cittadinanza planetaria sono due dimensioni strettamente interconnesse, di cui la prima, promuove una pedagogia trasformativa per un'ecologia sociale impegnata contro l'ingiustizia; la seconda rivela come il pensiero di Freire offra una preziosa ispirazione per la formazione di una cittadinanza planetaria basata sulla giustizia sociale ed epistemica.

Più che Freire stesso, la sua eredità raccolta nell'alveo della pedagogia critica costituisce un solido fondamento pedagogico a un'educazione alla cittadinanza per una "giustizia sociale globale" (Bourn e Tarozzi 2023), dove disuguaglianze, discriminazioni e razzismo sono evidenti su scala globale come asimmetrie sociali che si combinano con le istanze di giustizia ambientale e climatica.

Su un piano diverso, un'altra prospettiva che consente di vedere la cittadinanza globale come un paradigma di inquadramento che enfatizza l'educazione dello sguardo è rintracciabile nel capability approach nelle sue applicazioni in educazione (fra gli altri Alessandrini, 2014; Carlson, Nguyen, e Reinardy, 2016; Lozano et al. 2012). Nelle sue declinazioni pedagogiche il capability approach enfatizza l'urgenza di formare negli individui quelle capacità che li mettono in condizione di vivere una vita degna, di esercitare i propri diritti e di raggiungere un benessere non solo economico. Spostare quindi l'accento formativo dagli oggetti, dalle condizioni socio-economiche oggettive a ciò che le persone sono effettivamente in grado di fare ed essere non è solo una rivoluzionaria perspettiva economica che consente di ridimensionare la centralità del prodotto interno lordo come indicatore di benessere e "sviluppo". Ma richiama anche quelle pedagogie dello sguardo di

cui stiamo presentando esempi qui, invitando a formare le capacità dei soggetti di godere del benessere e a esercitare i diritti umani di cui sono solo formalmente titolari. Non a caso, poi, Nussbaum ha anche sviluppato una concettualizzazione del cosmopolitismo contemporaneo (Nussbaum, 1996), anche se in tempi più recenti ha in parte ripensato la contrapposizione mostrando ugualmente la fallacia della tradizione cosmopolita (2020). Sul piano pedagogico, preme sottolineare come Nussbaum abbia anche teorizzato che un'"educazione liberale" consenta di pensarsi e di formarsi come cittadini del mondo, proprio in quanto in grado di potenziare le capacitazioni degli individui. In particolare, Nussbaum ha individuato tre capacità necessarie per pensarsi come cittadini globali (Nussbaum, 1999, 2002):

1. giudicare criticamente le proprie tradizioni
2. imparare a concepirsi come esseri umani
3. adottare l'immaginazione narrativa

Queste abilità richiamano quasi puntualmente tre virtù fondamentali, delineate anni prima da Daisaku Ikeda, filosofo e leader buddhista giapponese, in un discorso alla Columbia University (Ikeda, 2010):

1. la saggezza per percepire le interconnessioni fra gli esseri umani
2. il coraggio di non negare la differenza
3. la compassione per andare oltre al proprio ambiente abituale.

Ikeda le aveva descritte come capacità umane essenziali, che l'educazione può coltivare per formare cittadini del mondo. Queste fanno riferimento a tre virtù fondamentali nell'etica umanista buddista – saggezza, coraggio e compassione – che sono declinate nel contesto globale contemporaneo come capacità per formare a uno sguardo globale. Questa proposta si innesta all'interno dell'approccio educativo *soka* anch'esso orientato all'educazione dello sguardo che è stato tematizzato come particolarmente efficace alla ECG (Sharma, 2020; Bosio e Guajardo, 2023). L'educazione alla creazione di valore ("Soka") è stata teorizzata dal pedagogista giapponese Tsunesaburo Makiguchi, vissuto in Giappone nei primi decenni del secolo scorso, e morto in carcere a seguito della sua opposizione al regime totalitario filo-nazista giapponese. Nella sua teoria del valore (Makiguchi, 2004) suggerisce la necessità di sostituire alla verità il *valore* nella definizione dei tre pilastri etici posti come traguardo e sfondo dell'agire educativo. Questo spostamento dalla verità al valore, qualcosa che si può costruire al posto di qualcosa che è dato, comporta non solo una svolta pragmatista del processo educativo (l'influenza di Dewey su Makiguchi fu notevole ed esplicita), ma una precisa scelta epistemologica antioggettivista e anticontenutista che ricorda quelle pedagogie di cui si è parlato

che al posto della verità hanno collocato il senso. Anche per la pedagogia soka, non sono importanti gli oggetti in sé, i contenuti cognitivi, gli apprendimenti, i saperi, ma il valore, il senso che essi possono rivestire per il soggetto che entra in relazione con essi. Questo concetto, ben presente nella filosofia contemporanea occidentale, è centrale nella visione buddista del mondo, dove l'assenza di un centro ontologico nella fitta rete di relazioni che collega tutti i fenomeni, vanifica la ricerca della verità e di una conoscenza oggettiva ed esalta la dimensione intersoggettiva dell'acquisizione del sapere. Di qui la rilevanza che l'educazione soka ha rivestito nel fondare il concetto di ECG non solo privilegiando gli elementi esperienziali e la dimensione della felicità collettiva come finalità educativa, ma anche per la costitutiva caratteristica integrativa e olistica dell'epistemologia buddista che privilegia le reti di connessione fra concetti e fenomeni rispetto alla loro essenza (Sharma, 2018).

Infine, un ulteriore contributo per fondare una pedagogia che contribuisca all'introduzione di un paradigma globale in educazione proviene dal pensiero della complessità di Edgar Morin (1989, 1993).

Edgar Morin concepisce la conoscenza come un sistema complesso, interconnesso e multidimensionale, che va oltre la mera somma delle sue parti. Egli sottolinea l'importanza di comprendere la complessità del mondo e di adottare un approccio olistico che integri diversi punti di vista e discipline contrastando la tendenza dominante nei sistemi di istruzione globali non solo a favorire un pensiero iperspecializzato, ma anche binario e sempre disgiuntivo. Questo approccio alla conoscenza ha profonde implicazioni educative per la ECG, e in particolare per quella sua caratteristica essenziale di integrare fra loro apprendimenti apparentemente distanti. Una pedagogia della complessità rifiuta gli steccati disciplinari, le parcellizzazioni del sapere e promuove la consapevolezza della complessità delle questioni globali come un valore in sé. Questo incoraggia il pensiero critico, la riflessione e il dialogo interculturale. Nel quadro di questo approccio al pensiero e alla conoscenza non sorprende che Morin abbia anche proposto un'idea di cittadinanza multipla, in cui l'appartenenza si configura come una serie di cerchi concentrici mai in contrasto fra loro, che vanno da una cittadinanza nazionale fino a una cittadinanza come riconoscimento di una "identità terrestre" (Morin, 1999) fondata sulla la consapevolezza di appartenere ad una "comunità di destino" ampia come il pianeta.

Morin offre alla ECG uno stile di pensiero, un'idea di conoscenza, una visione della cittadinanza come appartenenza al mondo che fondano un modello pedagogico che sottolinea l'importanza di una visione etica e responsabile del sapere, che incoraggi l'empatia, la solidarietà e il rispetto per la diversità umana e ambientale.

Conclusione

Intesa come uno sguardo olistico sui fenomeni e come una prospettiva di risignificazione dei contenuti, delle competenze e delle abilità, la ECG è un approccio che invita studentesse e studenti a misurarsi con la complessità, l'incertezza e la pluralità del mondo e delle conoscenze (Stein, Ahenakwe & Andreotti, 2022). Peraltro questo sguardo critico favorisce i processi di decostruzione di immaginari atavici e consolidati di rappresentazione del sud del mondo, altrimenti segnate inesorabilmente da atteggiamenti che perpetuano una visione patriarcali e coloniali (Andreotti, 2014). Favorisce anche la percezione dello stretto legame con il pianeta e con chi lo abita, che include lo sviluppo di abilità socio-relazionali come empatia e compassione, ma anche invita a un senso di responsabilità condivisa, riconoscendo l'appartenenza a una comunità di destino attraverso il riconoscimento dell'interdipendenza, apertura mentale e autentico interesse interculturale, possibilmente rafforzate da esperienze interculturali reali (Parmenter, 2011).

Educare a questo richiede qualcosa di più di una nuova materia scolastica ma richiede un cambiamento di sguardo, una nuova prospettiva, una trasformazione del proprio *frame of reference*, come lo chiamava Mezirow, e cioè una trasformazione strutturale degli assunti attraverso cui comprendiamo le nostre esperienze. (Mezirow, 1991).

C'è spazio nella scuola per introdurre la ECG come dimensione pre-didattica? Per educare allo sguardo? Per introdurre approcci esperienziali incarnati? Sembrerebbe di no se si pensa alla progressiva *learnification* dei sistemi scolastici occidentali (Biesta, 2015) sempre più orientati a fornire apprendimenti tecnico-funzionali e competenze misurabili, soprattutto cognitive. Occorrerebbe quella rivoluzione copernicana auspicata dall'ultimo rapporto UNESCO sui futuri dell'educazione (UNESCO, 2023) e la riformulazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione basato sulla consapevolezza degli errori commessi nel passato, che non a caso insiste molto sulla centralità della ECG. Però, anche al di là di stravolgimenti radicali francamente poco plausibili, vi sono nella scuola di oggi progetti e esperienze promettenti, gruppi di docenti motivati e competenti che hanno sperimentato molteplici strategie didattiche e educative per formare a questa dimensione. Si tratta di strategie per lo più sviluppate in collaborazione fra scuola e organizzazioni della società civile e sperimentate nei territori. Sono strategie di tipo trasformativo, che non si limitano all'efficienza dei processi di apprendimento cognitivo ma mirano al cambiamento nei comportamenti, nelle relazioni e della sfera emotiva.

In definitiva, nonostante le sfide e le resistenze di un sistema scolastico spesso ancorato a modelli tradizionali, le potenzialità per trasformare l'educazione in un motore di cambiamento globale sono visibili. La passione, la creatività e l'impegno

di educatori, studenti e comunità, indirizzati negli spazi istituzionali che abbiamo sin qui delineato rappresentano la chiave per costruire un futuro in cui l'educazione alla cittadinanza globale non sia solo una vuota e astratta aspirazione, ma una realtà viva e concreta.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2014) (a cura di). La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. Milano: FrancoAngeli

Andreotti, V. (2014). Soft versus critical global citizenship education. Development Education in Policy and Practice, 21–31.
https://doi.org/10.1057/9781137324665

Andreotti, V. (2015). Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In: Ali Abdi, Lynette Shultz, and Tashika Pillay (a cura di), Decolonizing Global Citizenship Education (pp. 221-230). Sense Publishers.

Azzario, M.P., Ferrara, E. e Losana, V. (a cura di) (2024). Educazione alla Cittadinanza Globale. Trevisini.

Bertolini P. 1988/2021. L'esistere pedagogico. M. Tarozzi (a cura di). Guerini.

Biesta, G. J. (2015). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Bosio, E., & Guajardo, M. (a cura di). (2023). Value-Creating Education: Teachers' Perceptions and Practice. Taylor & Francis.

Bosio, E., & Waghid, Y. (2023). Global citizenship education in the global south. Brill.

Bourn, D., & Tarozzi, M. (2023). Pedagogy of Hope for Global Social Justice: Sustainable Futures for People and the Planet (p. 289). Bloomsbury Academic.

Carlson, J., Nguyen, H., & Reinardy, J. (2016). Social justice and the capabilities approach: Seeking a global blueprint for the EPAS. Journal of Social Work Education, 52(3), 269-282.

Concord (2018). Global Citizenship Education in Europe. How much do we care? Concord Europe.
https://concordeurope.org/wp-content/uploads/2018/03/CONCORD_GCE_FundingReport_2018_online.pdf?56c6d0&56c6d0

Damiani, V. (2020). Educating pre-service teachers on global citizenship: Research perspectives from a preliminary study in the Italian context. JSSE-Journal of Social Science Education, 19(4).

Davy, I. (2011). Learners without borders: A curriculum for global citizenship Introduction to IB position papers, 1–10.

Deardorff, D. K., Kiwan, D., & Pak, S. Y. (2018). Global citizenship education: Taking it local. UNESCO

Dewey, J. (2014). Esperienza e educazione. Raffaello Cortina Editore.

Franch, S. (2020). Global Citizenship Education: a new 'moral pedagogy' for the 21st century?. European Educational Research Journal.

Franch, S. (2020a). Reconceptualising citizenship education towards the global, the political, and the critical: Challenges and perspectives in a Province in Northern Italy. In P. Bamber (a cura di), Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment (pp. 144-155). Routledge

Gadotti, M. (2009). Education for sustainability: a contribution to the Decade of Education for Sustainable Development. Instituto Paulo Freire.

Ikeda, D. (2010). Soka education: For the happiness of the individual. Middleway Press.

In generale tutta la special issue di GSE, intitolata Mobilising Global Citizenship Education for Alternative Futures in Challenging Times' a 10 anni da un'altra special issue.

Lehtomaki, E. & Rajala, A. (2020) Global Education Research in Finland. D. Bourn (a cura di), The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning, Bloomsbury, 105-120.

Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A., (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. Journal of Philosophy of Education, 46(1), 132-147. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x.

Makiguchi, T. (2004). L'educazione creativa. La Nuova Italia.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass.

Misiaszek, G. W. (2017). Educating the global environmental citizen: Understanding ecopedagogy in local and global contexts. Routledge.

Misiaszek, G. W. (2020). Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development. Bloomsbury Publishing.

Misiaszek, G. W. (2023). Ecopedagogy: Freirean teaching to disrupt socio-environmental injustices, anthropocentric dominance, and unsustainability of the Anthropocene. Educational Philosophy and Theory, 55(11), 1253-1267.

Morin, E. (1989). La conoscenza della conoscenza. Feltrinelli.

Morin, E. (1989). La conoscenza della conoscenza. Feltrinelli.

Morin, E. (1993). Introduzione al pensiero complesso. Sperling & Kupfer.

Morin, E. (1993). Introduzione al pensiero complesso. Sperling & Kupfer.

Muraca, M. (2022). Dalla curiosità ingenua alla curiosità epistemologica. Riflessioni freiriane per la formazione di una cittadinanza responsabile e critica in rapporto alla scienza. In: Que Viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza. S. Manfredi and S. Premoli (a cura di), Speciale Metis - vol.6, 71-78. Progedit.

Nussbaum M. (2002), Education for citizenship in an era of global connection. Studies in Philosophy and Education, 21, 289-303.

Nussbaum, M. (2020). La tradizione cosmopolita. Un ideale nobile ma imperfetto. Bocconi University Press.

Nussbaum, M. C. (1999). Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea. Carocci.

Nussbaum, Martha C. (1996). "Patriotism and Cosmopolitanism" For Love of Country. Debating the Limits of Patriotism. Beacon Press.

Oxfam, (2015a) Global Citizenship in the Classroom – A Guide for Teachers, https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-teacher-guide-091115-en.pdf?sequence=9&isAllowed=y

Oxfam. (2015b). Education for Global Citizenship: a guide for schools. OXFAM. https://doi.org/10.1080/00131910500352648, https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. Globalisation, societies and education, 9(3–4), 367–380.

Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016). Empowering Global Citizens: A World Course. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Sharma, N. (2018). Value-creating global citizenship education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda as examples. Springer International Publishing.

Sharma, N. (2020). Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches. Springer Nature.

Sharma, N. (2023) 'Integrating planetary citizenship as a cross-curricular theme and a whole-school approach: using a value-creating approach to learning'. International Journal of Development Education and Global Learning, 15 (1), 14-26. https://doi.org/10.14324/IJDEGL.15.1.03

Stein, S., Ahenakew, C. & Andreotti, V. (2022). Power/knowledge: Global and Indigenous education. In R. Tierney, F. Rizvi & K. Ercikan (a cura di). International Encyclopedia of Education (4th edition) (pp. 251-260). Elsevier.

Tarozzi, M. (2015). Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale (pp. 1-230). FrancoAngeli srl.

Tarozzi, M. (2024). ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono". In: GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education. DOI: 10.6092/unibo/amsacta/7596

Tarozzi, M. (2024a). Contro l'involuzione identitaria della scuola italiana. Encyclopaideia, 28(69), I-III.

Tarozzi, M. (in corso di stampa), Sublime pedagogy. Teaching global citizenship in higher education.

Tarozzi, M. and C. Torres (2016), Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism, London: Bloomsbury.

Tolomelli, A. (2015). Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione (pp. 1-190). ed. Junior.

UNESCO (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. Trad. It. (2018) Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e Obiettivi di apprendimento. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836

UNESCO (2016). Getting Climate-Ready - A Guide For Schools On Climate Action. UNESCO

UNESCO (2018). Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template. UNESCO

UNESCO (2023). Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. UNESCO-La Scuola.