Insegnare a essere cittadini globali attraverso l'educazione civica°

Giuditta Giuliano, Isabella Loiodice,
Valerio Palmieri, Ilaria Paolicelli*

Riassunto

L'educazione alla cittadinanza globale è una prospettiva educativa che guarda alla dimensione del mondo globalizzato. Nel campo dell'educazione diviene fondamentale, dunque, dotare i soggetti di competenze necessarie per condividere il proprio punto di vista e pensare il proprio ruolo all'interno di una società globale interconnessa, con l'obiettivo di comprendere relazioni complesse che riguardano questioni sociali, culturali, ecologiche, politiche ed economiche comuni, in modo da individuare nuovi criteri di pensare ed agire. Quella dell'ECG è una sfida in divenire da progettare e co-costruire per le future generazioni. Nei documenti Unesco, essa viene pensata come apprendimento trasformativo in grado di offrire gli strumenti per generare cambiamenti a livello locale, capaci di influenzare il globale, con l'intento di educare alla cittadinanza attiva attraverso strategie e metodi partecipativi.

A partire da questa cornice teorica, il presente contributo intende riflettere sui primi risultati empirici provenienti dalla ricerca sul campo svolta dall'Università di Foggia nell'ambito del progetto PRIN intitolato "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)". L'obiettivo è quello di indagare credenze, rappresentazioni e percezione di preparazione degli insegnanti della scuola secondaria di II grado mentre, sul piano delle pratiche, l'intento è quello di analizzare forme e strumenti con cui gli stessi implementano l'ECG nell'ambito dell'educazione civica, anche alla luce delle Nuove Linee Guida promulgate dal Ministero Italiano dell'Istruzione e del Merito nel settembre 2024.

Parole chiave: *formazione; complessità; cittadinanza planetaria; docenti; scuola.*

° Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli/lle autori/ici. Tuttavia, Isabella Loiodice ha redatto il § 1, Ilaria Paolicelli il § 2, Giuditta Giuliano il § 3, Valerio Palmieri il § 4, il § 5 è stato redatto congiuntamente.

* Università degli Studi di Foggia (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 1, gennaio 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222325507 • DOI: 10.7413/2281-9568129
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

Teaching to Be Global Citizens Through Civic Education

Abstract

Global citizenship education is an educational perspective that looks at the dimension of the globalised world. In the field of education, it becomes essential to equip individuals with the necessary skills to share their point of view and think about their role within an interconnected global society, with the aim of understanding complex relationships involving common social, ecological, political and economic issues, in order to identify new criteria for thinking and acting. GCDE is an ongoing challenge to be designed and co-constructed for future generations. It is conceived as transformative learning able to offer the tools to generate changes at a local level, capable of influencing the global, with the intention of educating active citizenship through participatory strategies and methods. Starting from this theoretical framework, this contribution intends to reflect on the empirical results from the field research carried out by the University of Foggia within the PRIN project entitled "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)". The aim is to investigate the beliefs, representations and perceptions of preparation of secondary school teachers while, on the level of practice, the intention is to analyse the forms and tools with which they implement GCDE in civic education, also in the light of the New Guidelines promulgated by the Italian Ministry of Education and Merit in September 2024.

Keywords: *education; complexity; planetary citizenship; teachers; school.*

1. Per una educazione alla cittadinanza globale

Viviamo in un mondo sempre più interconnesso e interdipendente, che si rende allo stesso tempo più grande e più piccolo: più grande, perché ampliato a livello mondiale; più piccolo, perché senza barriere spaziali e temporali, unificato da comuni interessi ma anche dagli stessi rischi come dalle stesse possibilità.

Investire su una educazione alla cittadinanza globale sta diventando un *imperativo* ormai non più rinviabile di fronte allo spettro incombente di un conflitto mondiale. Nell'era della interdipendenza planetaria, scrive Ceruti (2018: 175), dobbiamo capire che "siamo legati dagli stessi problemi di vita e di morte. Siamo una 'comunità di destino'". Considerazioni, queste ultime, sostenute e amplificate dall'impegno che l'Unesco sta portando avanti ormai da molti anni attraverso una serie di documenti come la più recente *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*, del 20 novembre 2023. Nel sottolineare che cittadinanza nazionale e cittadinanza globale non sono in antitesi tra loro ma, anzi, si rafforzano a vicenda, il documento rinvia alla necessità di promuovere – attraverso un'istruzione di

tipo *trasformativo* – quelle conoscenze, competenze, valori, atteggiamenti e comportamenti idonei a consentire a tutti gli studenti di farsi agenti di cambiamento e costruttori di futuro. Non a caso il documento fa esplicito riferimento alle " (j) competenze di cittadinanza: la capacità di agire in modo etico e responsabile e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, nell'era digitale e in un contesto locale, nazionale e globale", da perseguire attraverso alcuni principi guida, quali: "(k) incoraggiare, rafforzare e sostenere la volontà e rafforzare la capacità degli individui di impegnarsi proattivamente nella risoluzione dei problemi a livello comunitario, locale, nazionale, regionale e globale[…]"; "(l) consentire una prospettiva internazionale e globale nell'istruzione, sottolineando le interconnessioni tra il locale e il globale".

Torna qui, forte, il riferimento all'imperativo altrettanto ineludibile di formare una *intelligenza della complessità*, 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 capacità di costruire un progetto politico globale. Anche Morin (2022: 32) collega la crisi della civiltà e dell'umanesimo a quella, ancora più profonda, della crisi del pensiero. Una crisi che spesso non è percepita proprio perché 'pensata' attraverso forme di "conoscenza riduttiva, parcellizzata e disgiuntiva che domina le menti".

Morin insiste molto, quindi, nel correlare la crisi attualmente in atto – ampliata a livello planetario – al persistere della crisi della conoscenza, ancora ridotta a frammenti di sapere scissi e compartimentati, sovrabbondanti a livello di quantità di informazioni e iperspecializzati. Queste caratteristiche impediscono di cogliere la natura complessa della realtà nella molteplicità dei fenomeni e degli eventi che la caratterizzano, impedendone altresì la comprensione, necessaria per collegare il tutto alle parti e le parti al tutto attraverso forme di pensiero dialogico, capace di interconnettere piuttosto che disgiungere, di far dialogare piuttosto che confliggere, di ricomporre piuttosto che contrapporre.

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*. Così scrive Bauman (2018: 5, 12-13) nella sua *Ultima lezione*: "È la sensazione di non poter prevedere come sarà il mondo quando ci sveglieremo la mattina seguente […]. Viviamo in un mondo che per molti, moltissimi aspetti, non si avvicina all'idea di futuro descritta dagli intellettuali dell'Illuminismo. […] Il futuro equivale all'ignoto, al non sapere cosa potrà accadere".

Un pensiero complesso può consentire così di governare conoscenze complesse all'interno di un mondo e di una società complessi, che a loro

volta si compongono di sistemi e comunità – la famiglia, il luogo di lavoro, i luoghi della partecipazione sociale, civile, culturale, ecc. – altrettanto complessi, per governare i quali occorre appunto 'formare' un pensiero ecologico, capace di unire e non di dividere, di decostruire ma poi anche di ricostruire. Occorre dunque un pensiero riformato, a fondamento di una *politica umanista*, che sappia contrastare la potenza delle forze regressive, 'puntando', scrive Morin (2022: 73), "sull'improbabile. I processi principali conducono verso la regressione o la distruzione ma sono solo probabili. La speranza è nell'improbabile".

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 – 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). Ne consegue l'impegno a cogliere – anche negli "inciampi" e nelle regressioni, come quelli che stanno contrassegnando il tempo della contemporaneità – una direzione di senso verso il riconoscimento della pari dignità di tutti gli uomini e le donne del pianeta, uniti nella stessa 'comunità di destino', educati ad *abitare la complessità del mondo* per imparare a viverla in modo nuovo e non autodistruttivo.

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 convivere con la problematicità del reale, di una intelligenza capace di abitare la complessità, le forme di accelerata transizione sociale, culturale, economica, politica, la ramificazione dei saperi" (Pinto Minerva, 2018: 93).

Quella dell'educazione alla cittadinanza globale è dunque una sfida in divenire da progettare e co-costruire per le future generazioni, nella consapevolezza che cittadinanza multipla, appartenenza terrestre, educazione cosmica, umanesimo ecologico, solidarietà planetaria debbono potersi tradurre in concrete azioni educative, nella pluralità dei luoghi nei quali esse si esercitano (*in primis* a scuola), cogliendo la ricchezza dell'intreccio globale di interdipendenze e di plurime appartenenze (locale, nazionale, europea, mondiale) che regolano la vita del pianeta.

Il compito di formare persone capaci di vivere *fraternamente* la loro esistenza terrena è affidato alle istituzioni intenzionalmente educative, in primis la *scuola*. Proprio a quest'ultima spetta il compito di ripensare le forme, gli strumenti, i modi dell'apprendere rendendoli adeguati ad affrontare il mondo nella sua ipercomplessità, a partire proprio dalla consapevolezza dell'appartenenza a una umanità una e molteplice, in grado di esaltare le identità territoriali proprio attraverso il riconoscimento e il reciproco intreccio.

In che modo la scuola può impegnarsi a perseguire tali obiettivi? Certamente sfruttando la 'cassetta degli attrezzi' di cui essa 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: etnica, sociale, ambientale. A queste discipline si aggiunge certamente l'*educazione civica*, il cui insegnamento scolastico è stato istituito con la Legge 92/2019 e reso attuativo attraverso *Linee Guida*, di recente 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).

Il progetto di ricerca ha coinvolto tre università: l'Università di Bologna (unità di ricerca capofila coordinata dal prof. Massimiliano Tarozzi), l'Università di Foggia (unità di ricerca locale coordinata dalla prof.ssa Isabella Loiodice) e l'Università di Roma 3 (unità di ricerca locale coordinata dal prof. Marco Catarci).

In relazione, dunque, al tema generale del PRIN – indagare in che modo i temi dell'educazione alla cittadinanza globale sono inseriti nei percorsi di educazione formale attraverso il canale dell'educazione civica –, l'Unità di ricerca dell'Università di Foggia (Unifg) ha inteso 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.

2. Quadro metodologico di riferimento

Alla luce di tale premessa epistemologica, occorre delineare ora il quadro metodologico (Trinchero, 2004) entro cui si è sviluppata la ricerca condotta dall'Unità di Ricerca di Foggia.

Nello specifico, il progetto di ricerca ha previsto due distinte unità di lavoro (Work Packages, WP):

1. sul piano della riflessività professionale, si è proceduto a indagare credenze, rappresentazioni e percezione di preparazione degli insegnanti sui temi oggetto della ricerca. A tal fine, è stata prevista la realizzazione di *focus group* e di interviste semistrutturate (Mantovani, 2006) rivolte a docenti e dirigenti scolastici delle scuole secondarie di secondo grado di Foggia e provincia;
2. sul piano delle pratiche, si è inteso indagare forme e strumenti con cui gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado implementano l'educazione alla cittadinanza globale nell'ambito dell'educazione civica. In questo caso, è stato previsto l'invio telematico di un questionario rivolto ad almeno 150 docenti di Foggia e provincia.

Va precisato che la ricerca è ancora in corso, soprattutto per quanto riguarda la seconda unità di lavoro (WP) relativa alle pratiche; il presente

contributo, quindi, riferirà sul quadro complessivo della ricerca e riporterà alcune prime considerazioni relative al WP n. 1.

Tra giugno 2024 e gennaio 2025, sono stati condotti sei *focus group* e venti interviste semistrutturate (Mortari & Ghirotto, 2019) che hanno coinvolto, appunto, docenti e dirigenti scolastici delle scuole secondarie di secondo grado di Foggia e provincia.

Il campione di riferimento utilizzato è di tipo non probabilistico, selezionato mediante un campionamento di convenienza; i partecipanti, infatti, sono stati individuati attraverso la consultazione di database relativi all'orientamento, PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) e PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) in possesso del Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia. Nello specifico, il campione risulta composto di dirigenti scolastici, docenti referenti d'Istituto e di classe per l'educazione civica, docenti contitolari delle 33 ore dedicate alla suddetta disciplina e docenti di sostegno. Tale eterogeneità ha consentito una rappresentazione diversificata dei punti di vista e delle esperienze educative, offrendo un quadro ricco e sfaccettato delle realtà scolastiche prese in esame.

Le interviste semistrutturate, della durata di circa trenta minuti, sono state rivolte principalmente ai dirigenti scolastici o, in loro assenza, ai referenti d'Istituto per l'educazione civica. Il gruppo di ricerca, riunendosi preliminarmente, ha stilato alcune domande guida per indagare le opinioni delle/gli intervistate/i in merito all'educazione civica e alla possibilità di integrare, all'interno del curricolo, proposte educative maggiormente incentrate sull'educazione alla cittadinanza globale: è bene precisare che le domande guida individuate sono state poste in ordine e in modalità diversi sulla base delle suggestioni e indicazioni ricevute dai partecipanti.

I criteri generali che il gruppo di ricerca ha seguito nella formulazione delle domande guida sono i seguenti:

1. non porre più di una domanda per volta, in modo tale da permettere all'intervistato di concentrarsi approfonditamente su un unico concetto e all'intervistatore di analizzare risposte chiare e mirate;
2. non formulare domande prolisse o piene di incisi, al fine di evitare fraintendimenti e favorire un flusso naturale nella conversazione;
3. non impiegare termini ambigui, facilitando la comprensione dell'obiettivo da parte dell'intervistato;
4. evitare termini pregni di significati morali e/o affettivi (Kanizsa, citato in Lucisano & Salerni, 2002).

I ruoli ricoperti dai membri del *team* di ricerca al momento della conduzione delle interviste sono stati essenzialmente tre: intervistatore, osservatore, segretario. Il primo ha avuto il compito precipuo di coinvolgere, seppur mantenendo uno stile comunicativo asimmetrico, l'intervistato, condividendo informazioni circa gli obiettivi della ricerca, ascoltando attivamente e motivatamente le risposte e mettendo in atto comportamenti e atteggiamenti funzionali a rendere il clima calmo e rilassato (Lucisano &

Salerni, 2002); il secondo, invece, si è occupato principalmente di audio registrare l'intervista e di far visionare e firmare all'intervistata/o i moduli di consenso informato; il terzo, infine, si è occupato di annotare informazioni relative alla comunicazione non verbale, da analizzare in maniera più approfondita in seguito, attraverso l'impiego di apposite griglie di osservazione (Soresi, 1978).

Durante la conduzione delle interviste semi strutturate è stata adottata la tecnica del *probing*, un insieme di strategie funzionali a stimolare l'intervistato/a nella formulazione di risposte dettagliate e strutturate. Il suddetto approccio si basa su una serie di accorgimenti specifici volti a favorire un'interazione fluida e approfondita, quali l'uso di domande di *follow-up* per esplorare ulteriormente un concetto, l'impiego di segnali non verbali, come cenni del capo o sguardi, accompagnati da affermazioni incoraggianti per l'intervistato nella prosecuzione del suo discorso. L'impiego di brevi pause strategiche risulta particolarmente utile, poiché lascia spazio alla riflessione e all'ampliamento delle risposte, così come la riformulazione della domanda per agevolare la comprensione o la ripetizione della risposta dell'intervistato per incentivarlo a chiarire o espandere i propri pensieri (Guala, 1993).

I *focus group*, invece, della durata di circa un'ora, hanno coinvolto le/i docenti contitolari delle 33 ore annuali dedicate all'educazione civica e di sostegno; il numero dei partecipanti di ciascun focus è oscillato tra cinque e otto, sulla base della disponibilità dei docenti stessi. Come nel caso delle interviste semi strutturate, il team di ricerca si è riunito preliminarmente per individuare alcune domande guida, naturalmente suscettibili di modifiche nell'ordine o nei contenuti sulla base delle risposte e del coinvolgimento delle e dei docenti. I temi fondanti trattati all'interno di ciascun *focus group* si sono principalmente concentrati sui punti di forza e di criticità individuati nell'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole secondarie di secondo grado e sull'eventuale presenza di contenuti e progettualità attive riconducibili all'educazione alla cittadinanza globale. Le aree considerate, oltre a quella anagrafica, nella quale le/i partecipanti sono state/i chiamate/i a fornire informazioni circa la loro qualifica e l'Istituto Scolastico di afferenza, sono tre: educazione civica, educazione alla cittadinanza globale, proposte.

Concentrandoci specificatamente sulla prima area di riferimento, è bene sottolineare che le Linee Guida adottate con Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, in attuazione della Legge 92/2019, sono state integralmente sostituite con nuove disposizioni, promulgate attraverso il decreto ministeriale 7 settembre 2024, n. 183: le suddette modifiche hanno reso necessaria una revisione delle domande guida, al fine di garantire coerenza con il nuovo quadro normativo.

Per condurre in modo efficace la raccolta e l'analisi dei dati, il gruppo di lavoro si è strutturato in ruoli specifici: moderatore, assistente del moderatore e osservatore, ognuno con compiti ben definiti. Preliminarmente, il moderatore e l'assistente si sono preoccupati di verificare il funzionamento

del registratore vocale, predisponendo contestualmente i moduli di consenso informato. È risultato di fondamentale importanza il chiarimento delle finalità del progetto e le modalità di raccolta dei dati, necessariamente in forma anonima e riservata, al fine di garantire un clima sereno e disteso in cui i partecipanti potessero sentirsi a proprio agio. Il moderatore, nello specifico, ha avuto il compito di guidare le/gli insegnanti nel dialogo, stimolando la loro partecipazione attiva, mantenendo uno stile non giudicante e impegnandosi a non far trasparire, mediante comportamenti verbali e non, approvazione o dissenso verso le opinioni espresse. L'osservatore, invece, ha avuto il compito di annotare informazioni relative a comportamenti non verbali, quali espressioni facciali, gestualità, posture e atteggiamenti messi in atto durante il confronto. Per garantire un'osservazione coerente e oggettiva, si è avvalso dell'ausilio di griglie di rilevazione appositamente predisposte, le quali hanno permesso di categorizzare e annotare in modo strutturato le dinamiche comunicative non esplicitamente verbali e di fornire una visione più completa dell'interazione tra i partecipanti.

Il *setting* è stato strutturato con cura per facilitare l'interazione tra i partecipanti, garantire una comunicazione efficace tra le/gli insegnanti e consentire al gruppo di lavoro di guidare la conversazione e osservare la messa in atto di comportamenti non verbali. Nello specifico, i partecipanti, insieme al moderatore e all'assistente, sono stati disposti in cerchio; l'osservatore, invece, si è collocato ad una distanza maggiore dal gruppo, per poter provvedere in maniera quanto più oggettiva alle annotazioni, senza intralciare in alcun modo l'interazione.

I dati raccolti (attraverso la trascrizione integrale delle registrazioni) sono, al momento, in fase di lettura e interpretazione (Ricolfi, 1997) attraverso l'ausilio di un apposito software per l'analisi qualitativa dei dati (NVivo). Tuttavia, il gruppo di ricerca ha già a disposizione una ricca serie di osservazioni derivanti dalla partecipazione attiva a interviste e *focus group*, che ha fornito importanti spunti di riflessione, consentendo una prima identificazione di temi ricorrenti, proposte concrete, perplessità e opinioni dei professionisti dell'educazione e dell'istruzione secondaria in merito all'educazione civica e all'educazione alla cittadinanza globale.

3. Prime osservazioni sulle interviste svolte

Le prime osservazioni sulle venti interviste condotte dall'UdR di Foggia nell'ambito del PRIN GloCivEd 2022 suggeriscono una certa eterogeneità di vedute, rispetto alla quale è tuttavia possibile individuare temi ricorrenti e punti *caldi*.

Innanzitutto, emerge un quadro organizzativo piuttosto variegato riguardo l'insegnamento dell'educazione civica a seconda degli istituti di riferimento. A questo proposito, torna utile la testimonianza di un dirigente, che afferma: "noto che poi esce una normativa e ognuno l'applica in modo molto eterogeneo. Scuole ad esempio dove l'educazione civica non è un

insegnamento proprio trasversale, cioè è residuale solo con una disciplina oppure la valutazione non è proprio collegiale". Ancora, in diversi istituti in cui sono state condotte le interviste, spetta effettivamente al docente o ai docenti di diritto svolgere la maggior parte delle ore di educazione civica e coordinare le attività, come la normativa consente. In altre scuole, numericamente inferiori tra quelle considerate, nonostante la presenza del docente di diritto, la disciplina resta interamente trasversale.

A tal proposito, una dirigente afferma: "l'educazione è talmente trasversale che tu non puoi limitarla, perché se parliamo e mettiamo al centro l'uomo, l'uomo è fatto di ambito umanistico, ambito tecnologico, ambito scenico […] cioè io penso a questa cosa; quindi, ho questa visione di scuola che ho esplicitato nei miei atti di indirizzo". Allo stesso modo, nella maggior parte dei casi presi in esame, i docenti devono attenersi strettamente alla programmazione di istituto riguardo l'insegnamento dell'educazione civica. In altri casi, minoritari, c'è invece una maggiore libertà d'azione da parte dei singoli consigli di classe.

Un tema piuttosto ricorrente riguarda la fatica amministrativa di coordinare la trasversalità dell'insegnamento, trasversalità che molti degli intervistati percepiscono in modo negativo, tale da rendere l'educazione civica – per ricorrere a un'espressione usata spesso – una sorta di "materia non materia". A tal proposito, una docente afferma: "tante volte si può risolvere in un discorso puramente formale e quindi nello svolgere un piccolo argomento, inserirlo nel registro elettronico per dire che ho svolto quella verifica e quindi diventa un'interrogazione". Un'altra referente di classe lamenta che la trasversalità tende a trasformare tutto in una "mera divisione di ore" tra docenti. Comuni sono anche le critiche al fatto che le *Nuove Linee Guida*, oltre a non essere state facili da assimilare per via dei tempi brevi di entrata in vigore della normativa, a ridosso del nuovo anno scolastico, non abbiano fornito direttive chiare evitando di prevedere "un'ora in più" specificamente dedicata all'educazione civica, così come un docente di riferimento. A fronte di ciò, in diversi casi viene messa positivamente in luce la maggiore articolazione interna in nuclei concettuali, obiettivi e traguardi di competenza, che nelle parole di alcuni renderebbe l'educazione civica più simile a curricoli di altre discipline, mentre per altri offrirebbe un solido canovaccio al quale agganciarsi nella programmazione. L'impressione generale però è che, anche a fronte di una maggiore articolazione interna, la normativa del 2024 sia molto simile a quella del 2019. Più di una riflessione ha inoltre testimoniato la difficoltà di trasmettere certi valori implicati nella disciplina a fronte di un sostanziale scollamento tra ciò che viene insegnato a scuola e quanto, invece, è trasmesso dalle famiglie degli studenti[1].

1 Nonostante ciò, sussiste una concezione amara, da parte di alcuni intervistati, riguardo l'educazione civica come disciplina, la cui istituzione è definita da una dirigente nei termini di "obbrobrio pedagogico". Un referente, in modo simile, afferma: "l'educazione

Addentrandoci più nel piano delle interpretazioni valoriali connesse alle *Nuove Linee Guida*, è interessante notare come i docenti e i dirigenti intervistati si esprimano sulla questione in modo discorde. Alcuni vi individuano una netta chiusura, le percepiscono politicizzate e arroccate su concetti quali 'patria', 'nazione' e 'privato', che poco spazio lasciano all'inclusione o a una visione che si allarghi oltre gli steccati nazionali(stici). Diversi tra gli intervistati, tuttavia, affermano di leggere in filigrana all'interno delle *Nuove Linee Guida* rimandi al concetto di educazione alla cittadinanza globale. Nelle loro parole, questo sarebbe desumibile da alcuni obiettivi e traguardi di competenza, che pur non citando direttamente l'Agenda 2030, ne farebbero propri molti assunti, come il discorso sulla sostenibilità (Alessandrini, 2021), che rientra peraltro tra i nuclei concettuali fondamentali delle *Nuove Linee Guida* insieme alla Costituzione e alla cittadinanza digitale.

È interessante notare anche come alcuni aspetti delle *Nuove Linee Guida* siano stati recepiti (o non) da docenti e dirigenti sulla base di un'attenzione personale a certe tematiche e/o di una lettura più o meno approfondita della legge attualmente in vigore. Tra gli intervistati, una docente credeva che i rimandi all'Agenda 2030 fossero espliciti all'interno delle Linee Guida. Alcuni erano a conoscenza del fatto che richiami diretti all'Agenda 2030 non ce ne erano – solo una dirigente si è accorta che questa è citata soltanto una volta ma all'interno di note testuali – e tra di loro c'è chi, in numero minore, ha riflettuto criticamente sul fatto che la normativa abbia posto in secondo piano la sostenibilità rispetto allo sviluppo economico nella dicitura del secondo nucleo concettuale. Si rileva, inoltre, che il concetto di *sostenibilità* viene più frequentemente associato dai docenti al tema della cittadinanza globale tra quelli presenti nella normativa, e il significato di cui rivestono l'educazione alla sostenibilità si aggancia ad un uso consapevole delle risorse comuni del pianeta, piuttosto che essere intesa come strategia che miri a costruire le basi culturali per lo sviluppo di relazioni aperte (Catarci, 2021).

Da alcune testimonianze emerge una visione olistica del concetto di educazione alla cittadinanza globale, che pare posizionarsi a metà tra l'idealtipo *trasformativo* e quello *cosmopolita* di ECG individuato da Tarozzi (2024). Per cui, una dirigente, dopo aver più volte messo in luce il carattere comunitario dell'educazione civica, dunque il rispetto di regole e norme sociali che da una comunità locale si allarghi, in maniera concentrica, fino a una planetaria, dice: "cittadinanza globale come educazione per i ragazzi a capire che ciò che noi siamo non sempre corrisponde a ciò che sono gli altri, e quindi bisogna imparare a conoscere le diversità etniche, religiose, sociali, culturali, folcloristiche per un confronto proficuo e un'apertura al mondo [...] perché il mondo è la nostra realtà di riferimento". E più avanti, aggiunge: "anche questo è un tema globale, aiutare

civica, così come intesa concettualmente, parte dall'idea sostanzialmente che i ragazzi vadano educati come se ci fosse una difficoltà nell'educare".

i ragazzi a capire che il nostro è un piccolo mondo che si inserisce in un grande mondo, e spesso i nostri piccoli problemi sono legati ai problemi del mondo. Ecco perché dobbiamo proiettarci sulla globalità, anche per risolvere i nostri piccoli problemi interni". In modo simile un docente, referente di istituto per l'educazione civica, dice: "cittadinanza globale vuol dire che io mi devo sentire parte di tante comunità che non sono una escludente l'altra, ma sono una il sottoinsieme dell'altra. Quindi io faccio parte della mia famiglia, della mia scuola, della mia città, del mio Stato, del mio continente, faccio parte del mio pianeta". Un'altra referente di istituto afferma: "in classe basta un alunno straniero e abbiamo già fatto cittadinanza globale facendoci trasferire la sua cultura, il suo punto di vista, quindi creando questa integrazione".

D'altro canto si è notato che in diverse interviste il concetto di cittadinanza globale è assimilato, o quantomeno primariamente ricondotto, a quello di globalizzazione. Queste, a tal proposito, le parole di un docente: "un mondo globale, come dicevamo prima, insomma, non riguarda soltanto più il nostro piccolo; non è tantomeno la nostra nazione, ma siamo appunto in un sistema globalizzato che ci vede tutti uniti nello stesso momento con l'azzeramento di tutte le distanze e quant'altro". Un'altra docente più volte, nel corso dell'intervista, associa l'essere cittadini del mondo al fatto di appartenere a un mondo e una società ormai globalizzati. Ancora, un dirigente riconduce la cittadinanza globale primariamente all'aspetto economico, considerandola come ciò che dovrebbe fornire ai giovani gli strumenti per muoversi soprattutto nel mondo lavorativo, rendendoli adeguati a quel modello di cittadino globale richiesto dalle multinazionali. Altri intervistati, invece, parlando di cittadinanza globale, si agganciano a concetti quali inclusione, rispetto delle differenze, all'idea per cui non sarebbe più possibile al giorno d'oggi "pensare solo entro i confini del proprio orticello".

Si è notata, nelle interviste, la ricorrenza di un altro elemento. Secondo alcuni intervistati, l'educazione alla cittadinanza globale sarebbe una sorta di acquisizione a priori per chi vive nel mondo odierno: "la cittadinanza globale è sentirsi parte del mondo in generale […], cioè se io porto rispetto a me stesso e agli altri del mio Paese lo faccio sia se sono in Italia sia se sono fuori […]. Quindi secondo me è un principio universale: sei cittadino italiano ma sei cittadino del mondo, a prescindere diciamo". Tale acquisizione sarebbe tanto più *a priori* quanto più si parla della postura educativa incarnata dall'insegnante. Perciò: "come insegnante di lingue la cittadinanza globale è in me […] tutto quello che faccio, per me è tutto […] i temi che noi affrontiamo, anche giornalmente […] i fatti occasionali vengono comunque declinati a livello globale". Un'altra docente, rispondendo alla domanda su come avvicinerebbe i suoi studenti all'educazione alla cittadinanza globale attraverso l'educazione civica, afferma: "noi già lo facciamo, perché è il nostro lavoro".

Andando più a fondo nelle credenze degli intervistati in tema di ECG, emerge in diversi casi una concezione *ristretta* del globale (Ferguson &

Brett, 2023), primariamente (quando non esclusivamente) fatto rientrare entro gli steccati dell'Unione Europea. Una referente di classe, alla domanda su quanto sia importante, in educazione civica, il riferimento al contesto nazionale e internazionale, risponde: "stiamo cercando di inculcare loro anche il senso, diciamo, di quello che significa essere cittadini europei e di quello che possono significare le opportunità, soprattutto per loro che sono giovani, di creare una comunità europea". Più avanti aggiunge che nei programmi di educazione civica della sua scuola ci sono riferimenti anche al contesto "globalizzato", ma che sarebbero marginali rispetto a quelli all'Europa che "vengono naturali" perché "è più vicina a noi". Un'altra referente, rispondendo alla stessa domanda, restringe ancora più il campo: "concettualmente è molto importante [il riferimento al contesto internazionale], è fondamentale, si spera appunto che questo possa contribuire a migliorare le sorti del nostro Paese". Anche una dirigente che si era mostrata sensibile a quella visione ecologica (Brofenbrenner & Stefani, 1986) sopracitata dell'educazione alla cittadinanza globale, rispondendo alla stessa domanda pone in primo piano il contesto europeo, e dice: "naturalmente con i riferimenti che ogni contesto ha, bisogna far capire ai ragazzi che vivere in un contesto europeo oggi significa anche avere delle regole a livello nazionale, questo passaggio va fatto […] far capire ai ragazzi che non siamo più delle isole […], ma è un mondo globalizzato dove c'è un'osmosi di culture, di esigenze, di bisogni, di economie".

Passando a un altro elemento ricorrente nelle interviste, si è notata un'ambiguità di fondo nella percezione che alcuni docenti e dirigenti hanno riguardo l'apertura degli studenti al contesto globale. Dalle parole degli intervistati, infatti, emerge in alcune interviste un quadro dei giovani di oggi come individualisti e autoreferenziali, afflitti da una *sindrome dell'apparire* (Loiodice, 2019) riflessa nelle vetrine dei *social media*: tendenzialmente aperti e accoglienti entro le mura scolastiche nei confronti di studenti con *background* migratorio, ma chiusi al di fuori di esse, dove preferirebbero frequentare persone con abitudini e atteggiamenti simili.

Si intende concludere queste prime riflessioni sulle interviste riportando un tema in cui si è registrato, invece, un sostanziale accordo tra gli intervistati: ovvero l'importanza di attuare tipologie di insegnamento nell'ambito dell'educazione civica – anche rispetto alla possibilità di avvicinare, attraverso essa, gli studenti all'ECG – che non si limitino alla lezione frontale. In più occasioni si parla di dibattiti, lezioni partecipate, compiti di realtà, incontri e confronti con realtà del territorio, visioni di film, attività extracurriculari, testimonianze di attori esterni. Ma tutti, per l'appunto, sembrano concordare sul fatto che l'educazione civica, per essere efficace, a maggior ragione se intende veicolare concetti e competenze proprie dell'educazione alla cittadinanza globale, debba mettere da parte le classiche modalità di insegnamento cedendo il passo a metodologie più inter-attive e laboratoriali.

4. Percezioni e credenze derivanti dai *focus group*

I *focus group* hanno visto la partecipazione di docenti di diverse discipline – italiano, storia, matematica, scienze, inglese, arte, religione, sostegno, informatica, diritto ed economia – tutti accomunati dall'insegnamento dell'educazione civica.

L'obiettivo principale è stato quello di analizzare l'integrazione tra educazione civica ed educazione alla cittadinanza globale, alla luce delle *Nuove Linee Guida* ministeriali. Questo tema si inserisce in un dibattito più ampio sulla formazione dei cittadini del futuro, come delineato da Dewey (1916) e Nussbaum (2010), che enfatizzano il ruolo della scuola nel promuovere il pensiero critico e la responsabilità sociale. Hanno partecipato ai *focus group* da un minimo di cinque ad un massimo di dieci docenti. La discussione si è articolata su tre macro aree: l'educazione civica, l'educazione alla cittadinanza globale e la formulazione di proposte.

Rispetto al primo tema, è emersa innanzitutto la questione relativa alla trasversalità della disciplina che ha consentito un confronto approfondito su come l'educazione civica sia percepita e applicata nei vari insegnamenti. La discussione ha subito evidenziato la diversità di opinioni riguardo la definizione e l'efficacia dell'educazione civica come materia. A tal proposito, alcuni docenti hanno sottolineato l'importanza dell'educazione civica ritenuta una disciplina "già insita nella scuola che dovrebbe conservare la sua trasversalità e non essere ridotta alle 33 ore formali che rischiano di sminuirne il suo reale valore".

Infatti, storicamente, è sempre stata inclusa nei programmi di italiano e storia ma, attualmente, la multidisciplinarietà è stata estesa anche alle materie tecnico-scientifiche. Il problema che, secondo alcuni, ne scaturisce è legato a diversi livelli di interpretazione: formale, perché manca una struttura analitica-normativa in grado di enucleare conoscenze, competenze ed obiettivi d'apprendimento; didattico, in quanto non ci sono guide strutturate e testi di riferimento; organizzativo, perché non sono previsti fondi per assumere docenti esperti; formativo, dal momento che non esiste una figura professionale davvero preparata ad approcciarsi alla trasversalità dei temi rispondenti alle linee guida dell'educazione civica.

A partire da ciò sorgono le prime problematiche e criticità rispetto alla valutazione e l'implementazione di tale disciplina. Molti docenti hanno evidenziato che "non si possono trasferire, consolidare e valutare le competenze in un'ora, perché la valutazione risulta inefficace diventando, così, un mero adempimento burocratico. La progettazione didattica deve concludersi con un compito di realtà, come un *debate* su temi attuali, per garantire l'acquisizione reale di competenze. La progettazione, dunque, dove essere unitaria e tematica, evitando la frammentazione. L'educazione civica

dovrebbe essere insegnata da un unico docente con un programma strutturato e dovrebbe puntare sulla pratica, non solo sulla teoria"[2].

Dunque, la maggioranza dei partecipanti ai sei *focus group*, pur sottolineando l'importanza di tale insegnamento e condividendo la *ratio* della trasversalità, considera l'educazione civica una "materia non materia che rischia di non manifestarsi nel suo reale valore agli occhi delle giovani generazioni".

Un secondo tema affrontato durante i *focus group* è l'educazione alla cittadinanza globale e la sua relazione con l'educazione civica. Anche in questo caso la discussione è stata aperta dall'interrogativo riguardante la definizione di ECG. Molti docenti intervenuti hanno dichiarato che, a loro avviso, "essere cittadini globali significa avere sia la responsabilità individuale sia la consapevolezza di appartenere a più livelli di comunità, dal locale al globale. Purtroppo, però, i giovani di oggi sembrano concentrati sul proprio territorio e sono poco consapevoli delle risorse globali". Ma come si può strutturare un percorso di educazione alla cittadinanza globale capace di coinvolgere, pienamente, le nuove generazioni? Questo interrogativo pare mettere tutti d'accordo nelle risposte: "la cittadinanza globale non si insegna solo con l'educazione civica, ma con esperienze concrete di inclusione, con i progetti *Erasmus*, le visite all'estero. Tuttavia, le nuove linee guida ministeriali di educazione civica sembrano enfatizzare il patriottismo più che la globalizzazione"[3].

Da queste prime osservazioni sui *focus group* sembra emergere che l'educazione alla cittadinanza globale non può essere relegata a una singola disciplina, ma deve essere affrontata in modo trasversale. Questo è in linea con l'approccio del documento dell'UNESCO (2015), secondo cui l'ECG deve permeare l'intero curricolo scolastico. Ad esempio, i docenti di lettere e filosofia hanno evidenziato il ruolo della storia e della letteratura nel promuovere una visione globale della cittadinanza. Il riferimento è alla *polis* greca e all'ellenismo che permette di riflettere su come l'identità del cittadino si sia evoluta nel tempo, passando da un contesto locale a uno più ampio e interconnesso. I docenti di area scientifica, invece, sottolineano l'importanza di un *focus* sulla sostenibilità ambientale, sulla gestione delle risorse e sulla *fast fashion* in grado di dimostrare come gli studenti possono acquisire consapevolezza del loro impatto globale attraverso l'insegnamento delle scienze naturali. Non solo, è fondamentale puntare l'attenzione

2 Un modello efficace potrebbe essere quello suggerito da Freire (1970), che promuove un'educazione dialogica e partecipativa, dove gli studenti sono protagonisti del proprio apprendimento e non semplici recettori di contenuti. Inoltre, come sottolinea Biesta (2011), la valutazione dell'educazione civica dovrebbe focalizzarsi sulla formazione di cittadini responsabili piuttosto che su un mero accumulo di conoscenze teoriche, un aspetto spesso trascurato nei modelli burocratici attuali.

3 Questa visione appare contraria all'approccio proposto da Martha Nussbaum (2010) che evidenzia come l'educazione alla cittadinanza globale debba sviluppare empatia e capacità di dialogo interculturale per formare cittadini consapevoli delle interconnessioni globali.

sull'educazione alla cittadinanza digitale, strettamente correlata all'ECG, poiché le tecnologie digitali hanno reso il mondo più interconnesso, aumentando al contempo i rischi di disinformazione e manipolazione.

Come indicato nel documento dell'UNESCO (2015), la trasversalità dell'ECG si manifesta proprio nell'interconnessione tra le materie, fornendo agli studenti una comprensione sistemica delle problematiche globali. Un altro aspetto cruciale dell'educazione alla cittadinanza globale, evidenziato dall'UNESCO, è la promozione del pensiero critico, della consapevolezza globale e della partecipazione attiva. Nei *focus group*, diversi insegnanti hanno sottolineato l'importanza di sviluppare queste competenze attraverso attività pratiche come *debate* e discussioni guidate su temi etici e sociali, esperienze immersive come simulazioni di realtà globali, utilizzo di risorse digitali per analizzare notizie e riconoscere *fake news*[4].

Dalla discussione emergono sia opportunità che criticità nell'implementazione dell'ECG. Nel novero delle prime si segnala una maggiore apertura culturale, lo sviluppo di competenze globali, la preparazione per un mercato del lavoro internazionale. Le criticità evidenziate, invece, fanno riferimento alla mancanza di riferimenti normativi chiari, al rischio di trattare l'ECG in modo frammentario, al timore (in alcuni casi) che la cittadinanza globale possa portare alla perdita dell'identità culturale nazionale[5].

Alcune soluzioni proposte nel corso dei *focus group* fanno riferimento a una maggiore progettualità condivisa, con un'integrazione più organica nelle discipline e un *focus* sulle esperienze reali degli studenti attraverso la costruzione di una rete tra il territorio, le istituzioni e il Terzo settore. Dai *focus group* sembra emergere altresì come l'ECG sia un concetto discusso nelle scuole, sebbene non sempre esplicitamente definito nelle linee guida ministeriali. Alcuni docenti sottolineano l'importanza di collegare il passato al presente per comprendere meglio il concetto di cittadinanza globale, altri enfatizzano il ruolo della tecnologia e della digitalizzazione nel rafforzare la consapevolezza globale; in linea generale traspare un atteggiamento *ondivago* tra il rischio di una perdita dell'identità locale e la necessità di un equilibrio tra l'appartenenza a una comunità e l'apertura al mondo.

4 Come suggerisce Biesta (2011), l'educazione dovrebbe mirare a formare cittadini attivi, capaci di prendere decisioni consapevoli e di contribuire alla società. Questo si collega direttamente agli obiettivi dell'ECG e alla necessità di andare oltre una mera trasmissione di contenuti per sviluppare capacità di riflessione e azione.

5 Questo è un tema affrontato anche da Morin (1999), il quale sottolinea che la cittadinanza planetaria non annulla le identità locali, piuttosto sviluppa una coscienza complessa, in grado di integrare appartenenza locale e responsabilità globale. Dunque, l'ECG dovrebbe promuovere una identità plurale, in cui lo studente si riconosce sia come cittadino della propria comunità che come parte di un sistema globale interconnesso. Un modello interessante è quello di Martha Nussbaum (2010), che promuove il concetto di "patriottismo critico", in cui l'amore per la propria cultura non è in contrasto con la consapevolezza globale.

5. Una ricerca in corso

L'analisi qualitativa dei dati – relativa sia alle interviste che ai *focus group* realizzati – che è attualmente in corso d'opera attraverso l'utilizzo del software NVivo darà modo di meglio chiarire, approfondire, integrare e/o rettificare quanto riportato in questo contributo in riferimento al primo WP della ricerca foggiana, relativo appunto all'indagine sulle credenze, rappresentazioni e percezione di preparazione degli insegnanti sui temi oggetto della ricerca.

Tale analisi sarà ulteriormente completata dalla realizzazione – anch'essa già avviata – del secondo WP del progetto, cioè quello relativo alle pratiche attraverso cui gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado implementano l'educazione alla cittadinanza globale nell'ambito dell'educazione civica. In questo caso, come già evidenziato, sarà utilizzato lo strumento del questionario inviato telematicamente attraverso la piattaforma LimeSurvey ad almeno 150 docenti di Foggia e provincia.

Lo scopo complessivo e finale della ricerca Prin su "*Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)*" sarà poi quello di riportare a sintesi quanto emerso nelle ricerche condotte dalle tre unità (Bologna, Foggia e Roma3), al fine non di 'chiudere' bensì di 'aprire' e allargare il dibattito sul tema dell'educazione alla cittadinanza globale e delle forme della sua attuazione, attraverso un sapere scolastico trasversale qual è quello dell'educazione civica e, più in generale, attraverso le discipline, i saperi, le relazioni, i contesti, le metodologie dell'*agire educativo a scuola*.

Ciò nella consapevolezza – come già approfondito nel primo paragrafo di questo contributo – che è quanto mai urgente e necessario *formare cittadini* (e non sudditi) *dell'Italia e del mondo* e che questo rappresenta un obiettivo fondativo della scuola dell'oggi e del domani, da perseguire attraverso il continuo esercitare intelligenze critiche e creative, abituate a confrontarsi in quella palestra di democrazia partecipativa che è e che deve ancor più continuare a essere la *scuola*. Un confronto che capitalizzi anche la "lezione" degli antichi, come ci ricorda Martha Nussbaum, già nel 1997, in *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, evidenziando come sia proprio lo studio dei classici a sottolineare la necessità di imparare, a scuola, a comportarsi come cittadini del mondo, rispettando e accogliendo la ricchezza riveniente dall'incontro con le differenze – etniche, religiose, culturali – che popolano il mondo.

Bibliografia

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

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

Biesta, G. (2011), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Londra: Routledge.

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", in *Social Sciences*, vol. 10, n. 1, pp. 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.

Domenici G., Lucisano, P. & Biasi, V. (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, Milano: McGraw-Hill Education.

Ferguson, C. & Brett, P. (2023), "Teacher and student interpretations of global citizenship education in international schools", in *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 8, n. 4, pp. 16-24.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.

Gattico, E. & Mantovani, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano: Mondadori.

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

Guala, C. (1993), *Posso fare una domanda?*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

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.

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

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2020), Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida_insegnamento_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140853, 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*. 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. (1999), *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

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

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

Nussbaum, M.C. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard: Harvard University Press.

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 (a cura di), *Pedagogie*, Bari: Progedit, pp. 80-97.

Ricolfi, L. (a cura di) (1997), *La ricerca qualitativa*, Roma: Carocci.

Soresi, S. (1978), *Guida all'osservazione in classe*, Firenze: Giunti Barbera.

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. 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*, https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation?hub=87862, consultato il 10 ottobre 2024.