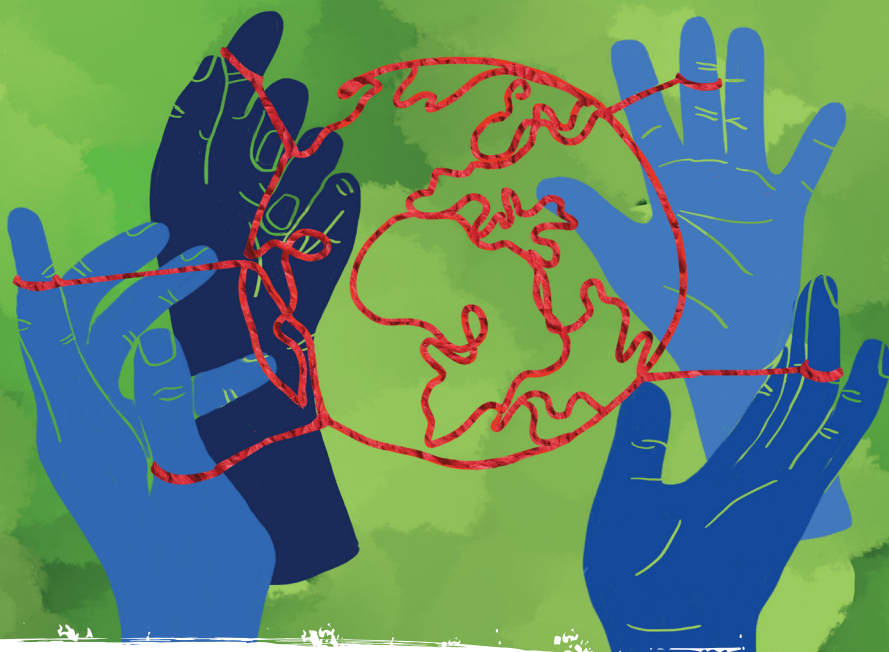


*Koiné*

Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali

# Didattica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale

A cura di Massimiliano Tarozzi e Stefania Moser



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO  
DI SCIENZE  
PER LA QUALITÀ DELLA VITA

# Koiné

Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali

---

Direzione scientifica:

Alessia Mariotti, Roy Menarini, Massimiliano Tarozi

Volume 4

Koiné è un progetto editoriale di monografie open-access pubblicate sulla piattaforma AlmaDL dell'Università di Bologna. La Collana ha la sua sede scientifica nel Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, dove le scienze umane e sociali svolgono un ruolo importante nella didattica e nella ricerca sui temi che riguardano la cultura del benessere, il rapporto fra l'uomo e il suo ambiente, la formazione agli stili di vita, la produzione di beni e servizi. La Collana è aperta a contributi italiani e stranieri, si avvale di un comitato scientifico internazionale garante della qualità delle pubblicazioni che verranno sottoposte a peer review.

#### Comitato scientifico

Patrizia Battilani, Università di Bologna (Italia); Giovanni Boccia Artieri, Università di Urbino (Italia); Dilma Brasileiro, Universidade Federal de Paraíba (Brasile); Roberto Farné, Università di Bologna (Italia); Denis Francesconi, Università di Vienna (Austria); Tim Freitag, Universität Freiburg (Germania); Carla Inguaggiato, Università di Berna (Svizzera); Isabella Magalhães Callia, Universidade de São Paulo (Brasile); Marco Romagnoli, Université Laval (Québec-Canada).

#### Politiche editoriali

Peer review



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

2025

KOINÉ | Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali  
collana AMS Acta Alma DL diretta da Alessia Mariotti, Roy Menarini,  
Massimiliano Tarozzi  
volume quarto  
2025

DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8445>

ISBN: 9788854972025

Didattica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale  
a cura di Massimiliano Tarozzi e Stefania Moser

Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita  
Corso d'Augusto, 279, 47921, Rimini

Il presente volume è stato realizzato a scopo didattico.  
L'editore si dichiara disponibile ad assolvere eventuali obblighi nei confronti  
degli aventi diritto per l'utilizzo delle immagini riportate nel volume.

In copertina: immagine di Letizia Chesini

Impaginazione:  
SSI | Comunicazione, web e grafica  
Università di Bologna, Campus di Rimini

## Biografie delle autrici e degli autori

**Massimiliano Tarozzi** è titolare della Cattedra UNESCO in Global Citizenship Education in Higher Education all'università di Bologna dove è professore ordinario di pedagogia generale e insegna Global Citizenship Education e Competenze di cittadinanza globale. È co-chair della rete internazionale di ricercatori Academic Network of Global Education and Learning (ANGEL).

**Raffaella Faggioli** è insegnante di scuola primaria, dal 2001 ha collaborato con Piero Bertolini nel Centro Studi di Ricerca di Pedagogia Fenomenologica. Con un Master Degree in metodologia della Ricerca In Educazione, ed un PhD sul ruolo del corpo nell'educazione alla cittadinanza globale, collabora con la cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale e fa parte del comitato scientifico di GLOCITED.

**Francesca Aloï** ha un dottorato di ricerca in co-tutela, ovvero con un doppio titolo in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna e in Antropologia e Sociologia presso l'Universidad Complutense de Madrid. Ha collaborato con il Development Education Research Centre presso l'Institute of Education, University College London e con l'Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL). Attualmente collabora con la cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale e fa parte del comitato scientifico di GLOCITED, progetto editoriale sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale. Nel 2023 è stata tutor del Corso di Competenze di Cittadinanza Globale dell'Università di Bologna dove ha facilitato un laboratorio di Teatro dell'Oppresso, di cui è stata responsabile anche nel corso del 2024.

**Stefania Moser** ha un dottorato di ricerca in educazione, conseguito presso la Libera Università di Bolzano. Dopo aver lavorato per alcuni anni come insegnante di scuola primaria, si dedica ora all'ambito della ricerca e collabora con il gruppo dei giovani ricercatori della Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano l'educazione alla cittadinanza globale, il volontariato e la cooperazione internazionale.

**Gabriele Vitello** ha conseguito un Dottorato di ricerca in Studi letterari presso l'Università di Trento e attualmente insegna italiano e storia nelle scuole secondarie di secondo grado. Dal 2019 è membro attivo del Movimento di Cooperazione Educativa, di cui coordina il Gruppo Nazionale Scuola Secondaria. I suoi interessi di ricerca includono l'educazione alla cittadinanza globale, l'educazione linguistica e letteraria e la valutazione formativa. Ha collaborato con il gruppo di ricerca della Cattedra UNESCO sull'Educazione alla Cittadinanza Globale dell'Università di Bologna.

**Laura Landi**, è assegnista di ricerca presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, svolge ricerche sui temi della formazione docenti, della innovazione didattica e dei legami tra contesti educativi, come membro del CERIID, Centro di Ricerca Insegnanti e Innovazione Didattica dell'Università di Modena e Reggio Emilia, collabora da anni con i Musei Civici

**Chiara Pellicciari**, è Responsabile dei Servizi educativi (ambito storico/artistico) dei Musei Civici di Reggio Emilia; del Museo del Tricolore e della Biblioteca e Centro di Documentazione sulla didattica dell'arte contemporanea Didart. È inoltre parte del direttivo di AIEM - Associazione Italiana Educatori Museali.

**Riccardo Campanini**, è responsabile dei Servizi educativi dei Musei Civici di Reggio Emilia e del C-lab (lo spazio dedicato all'innovazione didattica e tecnologica). È inoltre membro del gruppo di lavoro MeAD (Musei e Audience Development) di ANMS (Associazione Nazionale Musei Scientifici) e membro del Comitato di indirizzo del corso di laurea Science for Education: didattica e comunicazione delle Scienze dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

**Giulia Filippi** ha conseguito un dottorato di ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Ha lavorato come insegnante di scuola primaria, conseguendo una laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Torino e una specializzazione con un Master in Italiano L2 acquisito alla stessa università. Attualmente collabora come membro del gruppo dei giovani ricercatori della Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale dell'U-

niversità di Bologna ed è parte del gruppo dei giovani ricercatori all'inizio della carriera del Network ANGEL. I suoi interessi di ricerca includono la formazione degli insegnanti, l'educazione alla cittadinanza globale e l'educazione comparata.

**Annalisa Quinto** è postdoctoral research presso l'Università di Bologna e svolge le sue ricerche nell'ambito della Cattedra UNESCO in Global Citizenship Education in Higher Education. Nello specifico, gli interessi di ricerca sono rivolti ai temi dell'educazione alla cittadinanza globale e attiva con particolare riguardo all'età adolescenziale e ai contesti formali dell'educazione.

**Luca Vittori** è dottorando presso il Dipartimento di Studi sulla Qualità della Vita dell'Università di Bologna. Le sue ricerche ruotano intorno al tema degli educational pathways ed il processo di reinsediamento di studenti con passato di migrazioni forzate attraverso il programma UNICORE. Attualmente, collabora con la Cattedra UNESCO in Global Citizenship Education in Higher Education.

**Francesco Izzo** è docente di Arte e Immagine nella Scuola Secondaria di Primo Grado "F. Halbherr" di Rovereto (Tn). Si è formato all'Accademia di Belle Arti di Ravenna e alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna. Master Degree in Metodologia della Ricerca in Educazione all'Università di Trento collabora con la Cattedra Unesco di Educazione alla Cittadinanza Globale.

**Diego Posada** ha un dottorato di ricerche in Scienze Pedagogiche conseguito presso l'Università di Padova. Ha lavorato come insegnante in 5 paesi e lavora come ricercatore presso l'Università di Albany (New York) nell'ambito di cittadinanza globale e cambiamento climatico.

# Indice

|                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Introduzione</i><br>Massimiliano Tarozzi, Stefania Moser                                                                                                                        | 1   |
| <i>Educazione alla cittadinanza globale come approccio pre-didattico</i><br>Massimiliano Tarozzi                                                                                   | 7   |
| <i>Educare alla cittadinanza globale attraverso l'esperienza intercorporeale</i><br>Raffaella Faggioli                                                                             | 33  |
| <i>Educazione alla Cittadinanza Globale in pratica: educare il corpo alla trasform-azione attraverso il Teatro dell'Oppresso</i><br>Francesca Aloï                                 | 53  |
| <i>Per una didattica a sostegno di esperienze trasformative di Educazione alla Cittadinanza Globale tra formalità e informalità</i><br>Stefania Moser                              | 79  |
| <i>Educare ai futuri. Giochi ed esercizi per immaginare insieme un'altra scuola e un altro mondo.</i><br>Gabriele Vitello                                                          | 110 |
| <i>Cittadinanza Globale in Museo: l'educazione al patrimonio come strategia per la comprensione del mondo contemporaneo</i><br>Laura Landi, Chiara Pellicciari, Riccardo Campanini | 141 |
| <i>L'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) attraverso guide e metodologie attive. Esempi dal contesto internazionale.</i><br>Giulia Filippi                                   | 171 |
| <i>Educazione alla cittadinanza globale e Educazione civica: un connubio possibile?</i><br>Annalisa Quinto, Luca Vittori                                                           | 203 |

*A casa nel mondo.*

*Arte e cittadinanza globale nella scuola secondaria di primo grado*

231

Francesco Izzo

*Educazione alla cittadinanza globale attraverso l'educazione politica:*

*potenzialità e criticità*

255

Diego Posada

# Introduzione

Massimiliano Tarozzi, Dipartimento di Filosofia, Università di Bologna  
Stefania Moser, Libera Università di Bolzano

Questo volume nasce da un'idea originata e sviluppata all'interno del gruppo di ricerca creato intorno alla Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale, affidata al professor Massimiliano Tarozzi presso l'Università di Bologna. Da alcuni anni questo gruppo di ricercatori e ricercatrici ha consolidato la tradizione di riunirsi ogni estate, per due giorni consecutivi, in Trentino. In un ambiente caratterizzato da un'atmosfera di informalità e immersione nella natura, viene proposto un momento di formazione interna, che si configura come un'occasione preziosa dedicata all'approfondimento di temi di particolare interesse che emergono sia dall'interno del gruppo stesso sia dal dibattito più ampio e articolato che attraversa il campo dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). È proprio in questo contesto così speciale, durante il mese di agosto, che si creano le condizioni ideali e favorevoli per far emergere idee nuove e generative. In questo periodo dell'anno, in cui solitamente tutte le attività rallentano o si fermano, è possibile godere di una dimensione più informale, rilassata e concentrata, lontano dal trambusto quotidiano e immersi nella suggestiva cornice naturale delle montagne. Proprio in questo ambiente ha preso forma l'idea che ha dato origine a questo volume, frutto di una intensa riflessione condivisa.

La decisione di realizzare questo libro è stata motivata dalla chiara e precisa consapevolezza che, nonostante il dibattito politico, accademico e pedagogico sull'ECG sia oggi particolarmente ricco, dinamico e vivace, nel panorama della letteratura scientifica nazionale e internazionale manca un orientamento pedagogico chiaro, coerente e condiviso. Un orientamento capace di tradurre in modo efficace e operativo le numerose riflessioni teoriche e i risultati delle ricerche condotte nel campo in pratiche educative concrete, efficaci e significative. Questa difficoltà a definire un quadro pedagogico ben strutturato e riconosciuto si riflette inevitabilmente anche nel contesto scolastico italiano, dove l'ECG fatica a trovare uno spazio stabile, organico, strutturato e riconosciuto all'interno dei curricula scolastici, a causa di limiti normativi ancora non sufficientemente chiari, di un'impostazione pedagogica spesso frammentata e disorganica, e di una formazione degli insegnanti che risulta troppo spesso insufficiente, lacunosa e non adeguatamente strutturata in riferimento ai temi della cittadinanza globale e delle sue implicazioni educative.

Il tema è particolarmente sensibile per le autrici e gli autori che hanno contribuito a questo volume, molti dei quali, in parallelo al loro lavoro di ricerca accademica

svolgono o hanno svolto il ruolo di insegnante in scuole di diversi ordini e grado. L'esperienza diretta maturata nella pratica educativa quotidiana, unita all'interesse, alla sensibilità e alla competenza sviluppati nel campo della ricerca sull'ECG, ha suscitato il desiderio e la volontà di elaborare stimoli pedagogici, riflessioni approfondite e strumenti critici che possano andare oltre la semplice trasmissione di contenuti, favorendo invece un orientamento formativo all'ECG ampio, integrato, complesso e realmente trasformativo. Il volume si propone dunque di presentare l'ECG non come una disciplina autonoma, chiusa in sé stessa o come un insieme di temi da aggiungere semplicemente al curriculum scolastico già esistente, bensì come un vero e proprio approccio pre-didattico, trasversale e integrato. Un approccio capace di influire in maniera profonda sull'ambiente educativo nel suo complesso, sulle relazioni interpersonali, sugli obiettivi formativi e sulle modalità di insegnamento e apprendimento adottate quotidianamente da insegnanti e studenti.

Il lavoro di discussione critica all'interno del gruppo dal quale questo volume ha preso le mosse, intendeva anche tentare di offrire strumenti concreti per la pratica scolastica. L'orientamento della ECG, infatti, benché sia al centro di un ampio dibattito internazionale che ha indagato la sua elaborazione concettuale e le sue implicazioni per le politiche educative, ha posto scarsa attenzione alla didattica, a come tradurre questo orizzonte pedagogico in pratiche, coerenti con i vincoli della scuola italiana. Questa lacuna ci è stata spesso segnalata dagli insegnanti, proprio fra i più motivati, che a vario titolo abbiamo incontrato. Questo volume intende rispondere a questo bisogno.

L'ECG si configura come un orizzonte etico, culturale e pedagogico che richiede una visione organica, integrata e sistemica, capace di ampliare significativamente la prospettiva culturale degli studenti e delle studentesse, di promuovere un pensiero integrato, articolato, sistemico e critico, di coltivare il dialogo interculturale autentico e di favorire un vero decentramento cognitivo, cioè la capacità di mettere in discussione il proprio punto di vista, di interrogare le proprie convinzioni e di aprirsi sinceramente a quelle dell'altro.

In questa prospettiva, gli stimoli di riflessione suggeriti nel volume si ispirano a paradigmi pedagogici che valorizzano l'esperienza diretta, lo sguardo critico e riflessivo, la dimensione intersoggettiva e la complessità del mondo contemporaneo. Non si tratta in alcun modo di fornire "ricette" preconfezionate o modelli rigidi, standardizzati o immutabili che rischierebbero di banalizzare la professionalità, la creatività e l'autonomia dei docenti, ma piuttosto si è scelto di offrire spunti di riflessione, principi chiave, strumenti interpretativi e linee guida che possano aiutare insegnanti a elaborare proposte didattiche consapevoli, significative, dinamiche e aperte a un processo di innovazione continua.

Per queste ragioni, i contenuti del volume non sono stati concepiti per un ordine o grado scolastico specifico o univoco, bensì propongono riflessioni trasversali,

ampiamente adattabili a diverse fasce d'età, contesti educativi e territori, con l'obiettivo di favorire una formazione integrale e interdisciplinare. Il fine ultimo è contribuire a far sì che l'ECG diventi una componente viva, dinamica, radicata e riconosciuta all'interno del percorso formativo di tutte e tutti gli studenti, capace di educare ad una cittadinanza globale attiva, critica, consapevole e responsabile, in grado di affrontare e governare le sfide complesse di un mondo sempre più interconnesso e in rapido mutamento.

A partire da tali riflessioni introduttive, che hanno motivato e guidato la realizzazione di questo volume, i dieci capitoli che lo compongono intendono offrire alle e agli insegnanti una varietà di stimoli riflessivi sull'ECG, frutto di studi e ricerche, con l'obiettivo di suggerire e ispirare spunti operativi per la pratica didattica.

Tutto ciò nella consapevolezza che l'ECG non si esaurisce in un semplice insieme di pratiche o contenuti da trasmettere, ma deve essere intesa come un paradigma trasformativo, in grado di orientare in modo profondo, significativo e innovativo il modo stesso di fare educazione. I contributi raccolti, pur nella loro diversità e specificità, condividono tale posizionamento e direzione volti a risignificare e rinnovare la didattica alla luce delle sfide globali che caratterizzano il nostro tempo.

Il primo capitolo, curato da Massimiliano Tarozzi, apre il volume con una cornice teorica che interroga la possibilità di considerare l'ECG come un vero e proprio modello pedagogico a sé stante. Dopo aver illustrato e confrontato diversi approcci per l'integrazione dell'ECG nella scuola – quali l'approccio trasversale, quello integrato, quello come disciplina autonoma o complessivamente come progetto d'istituto – propone di concepire l'ECG come un approccio pre-didattico, ossia come uno sguardo che possa risignificare contenuti e pratiche educative già esistenti. In questa prospettiva, l'ECG assume il ruolo di un paradigma trasformativo che incide sui livelli più profondi dell'apprendimento – in particolare su quelli socio-relazionali e comportamentali – favorendo un'interazione attiva e significativa con il mondo, capace di sviluppare nei soggetti in apprendimento una consapevolezza critica e un sentimento autentico del sublime.

Il secondo capitolo, scritto da Raffaella Faggioli, approfondisce il ruolo centrale del corpo “vivo” nei percorsi di attivazione e costruzione dell'ECG, ponendo un particolare accento su una pedagogia incarnata, che coinvolge mente, emozioni e corpo in modo unitario e integrato. Attraverso una prospettiva ecologica e grazie a una ricerca specifica sulla mobilitazione dell'ECG, l'autrice esplora dispositivi educativi innovativi che valorizzano il senso di *agency* – ovvero la capacità di agire in modo consapevole, intenzionale e responsabile – e la possibilità concreta di trasformazione sia a livello individuale sia collettivo, indicando come il corpo possa essere un veicolo essenziale per un apprendimento trasformativo.

Il terzo capitolo, curato da Francesca Aloï, mette in luce il potenziale educativo e trasformativo del Teatro dell'Oppresso come metodologia particolarmente effi-

cace per promuovere la cittadinanza globale. Viene evidenziato il potere espressivo del corpo e della scena teatrale nel facilitare lo sviluppo di una consapevolezza critica, di un dialogo interculturale autentico e di un'azione concreta, partecipata e trasformativa. Il contributo alterna riferimenti teorici a esperienze pratiche e riflessioni pedagogiche, offrendo una lettura approfondita e dettagliata sulle implicazioni didattiche e formative del teatro come strumento pedagogico potente e innovativo.

Nel quarto capitolo, Stefania Moser pone al centro dell'attenzione il valore formativo dell'esperienza vissuta come dispositivo chiave per un apprendimento autenticamente trasformativo. Attraverso l'analisi dettagliata di una ricerca empirica condotta sul campo, focalizzata sul volontariato internazionale, l'autrice riflette su come esperienze informali e non formali possano essere lette, interpretate e valorizzate anche all'interno delle pratiche scolastiche, in un'ottica coerente con i principi fondanti dell'ECG e della pedagogia trasformativa.

Il quinto capitolo, di Gabriele Vitello, introduce il tema del pensiero orientato al futuro (*Future Thinking*) all'interno dei percorsi educativi. L'autore propone di affiancare ai tradizionali percorsi di orientamento personale e professionale un'educazione ai "futuri condivisi", cioè la capacità di elaborare visioni collettive, progettuali e trasformative del mondo in cui viviamo. In questo contesto, l'ECG si configura come una cornice entro cui sviluppare immaginari sociali innovativi e una forte responsabilità collettiva, aspetti oggi ancora troppo marginali e poco esplorati nei contesti scolastici tradizionali.

Il sesto capitolo, scritto da Laura Landi, Riccardo Campanini e Chiara Pellicciari, documenta un'esperienza concreta di educazione museale, realizzata presso i Musei Civici di Reggio Emilia. Il contributo mostra in modo dettagliato come il patrimonio culturale, opportunamente riletto e valorizzato alla luce dei temi della sostenibilità ambientale, dei diritti umani e dell'intercultura, possa favorire percorsi educativi coerenti con i principi dell'ECG, creando un dialogo costruttivo e produttivo tra scuola, museo e territorio circostante, e promuovendo una didattica innovativa e significativa.

Il settimo capitolo, a cura di Giulia Filippi, si concentra sulla formazione degli insegnanti per l'ECG, con particolare attenzione alla scuola primaria. Dopo aver identificato le carenze, le criticità e le lacune presenti nel contesto italiano, il contributo, basato sui risultati di un'ampia ricerca comparativa, propone modelli, esempi e strumenti tratti da esperienze internazionali di formazione, in particolare irlandesi, come il progetto DICE. L'obiettivo è offrire suggestioni concrete e applicabili per integrare efficacemente la cittadinanza globale nella formazione iniziale e continua dei docenti, rafforzando la loro preparazione e capacità di agire in modo competente e critico.

L'ottavo capitolo, a cura di Quinto e Vittori, offre una riflessione critica approfondita sulla Legge 92/2019 sull'educazione civica in Italia, mettendola a con-

fronto con i riferimenti internazionali, teorici e pedagogici dell'ECG. A partire da un'analisi tematica condotta nell'ambito di una più ampia ricerca nazionale sull'educazione civica globale, gli autori mettono in evidenza le distanze e le differenze tra un approccio giuridico e normativo di matrice nazionale e una visione ampia, globale e pedagogica della cittadinanza, suggerendo piste metodologiche concrete per un'integrazione innovativa, profonda e trasformativa dell'educazione civica nelle scuole italiane.

Nel nono capitolo, Francesco Izzo esplora le connessioni profonde e stimolanti tra educazione artistica e cittadinanza globale nella scuola secondaria di primo grado. L'approccio proposto mette in dialogo il fare artistico, la pratica creativa e la riflessione pedagogica, con l'intento di superare la separazione tradizionale tra estetica ed etica. Il capitolo si conclude presentando tre esempi concreti di percorsi educativi che mirano a generare spazi significativi e inclusivi per immaginare, progettare e costruire nuovi mondi possibili e desiderabili.

Infine, il decimo capitolo, scritto da Diego Posada, presenta un caso di studio approfondito e dettagliato condotto in Argentina, presso la scuola "Creciendo Juntos". L'autore analizza l'educazione politica come pratica quotidiana e concreta di cittadinanza globale, centrata sulla valorizzazione dell'*agency* degli studenti. Attraverso laboratori esperienziali e pratiche democratiche partecipative, la scuola si configura come uno spazio vitale, fertile e aperto in cui il pensiero critico, la partecipazione civica e la trasformazione sociale si intrecciano in modo fecondo, contribuendo alla costruzione di un *habitus* democratico e trasformativo, capace di incidere nella realtà.

In conclusione, questo volume si propone come un contributo stimolante, partecipato e dinamico, rivolto alle e agli insegnanti, ovvero a coloro che si impegnano quotidianamente nella complessa, affascinante e cruciale sfida educativa dell'ECG. Consapevoli della complessità, delle molteplici sfaccettature e delle sfide ancora aperte in questo campo, le autrici e gli autori qui raccolti intendono offrire una pluralità di chiavi interpretative, prospettive innovative e strumenti riflessivi, pensati per accompagnare, sostenere e ispirare le e gli insegnanti nella costruzione di pratiche didattiche di ECG consapevoli, critiche, creative ed efficaci.

Il percorso proposto non pretende affatto di definire una via unica, rigida o definitiva, ma vuole piuttosto alimentare e stimolare un dibattito aperto, costruttivo e vivace, in cui l'ECG possa essere riconosciuta come un paradigma pedagogico trasformativo, capace di orientare non solo i contenuti educativi, ma soprattutto il senso profondo, la qualità complessiva e la direzione educativa. Solo attraverso un approccio pedagogico all'ECG sensibile alle molteplici specificità dei territori, delle culture e delle realtà educative sarà possibile promuovere una cittadinanza globale autentica, efficace e radicata, in grado di rispondere con efficacia alle sfide cruciali, urgenti e complesse del nostro tempo, contribuendo così a costruire un futuro più

giusto, sostenibile, inclusivo e solidale per tutti e tutte.

Ci auguriamo che questo volume possa rappresentare un contributo significativo al rafforzamento del dialogo e della collaborazione tra la ricerca accademica e le pratiche educative quotidiane. Il progetto da cui ha preso forma questo lavoro nasce dalle riflessioni condivise all'interno del gruppo di ricerca, con l'intento di lanciare un invito concreto, appassionato e urgente a riflettere, sperimentare, innovare e collaborare. L'educazione alla cittadinanza globale, per essere realmente incisiva, ha bisogno di essere resa viva nelle pratiche didattiche. In questa prospettiva, il nostro gruppo si rende disponibile a collaborare attivamente con le istituzioni scolastiche e con i singoli insegnanti, per dare sostanza e continuità a questo percorso comune.

# 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 delinearanno 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).

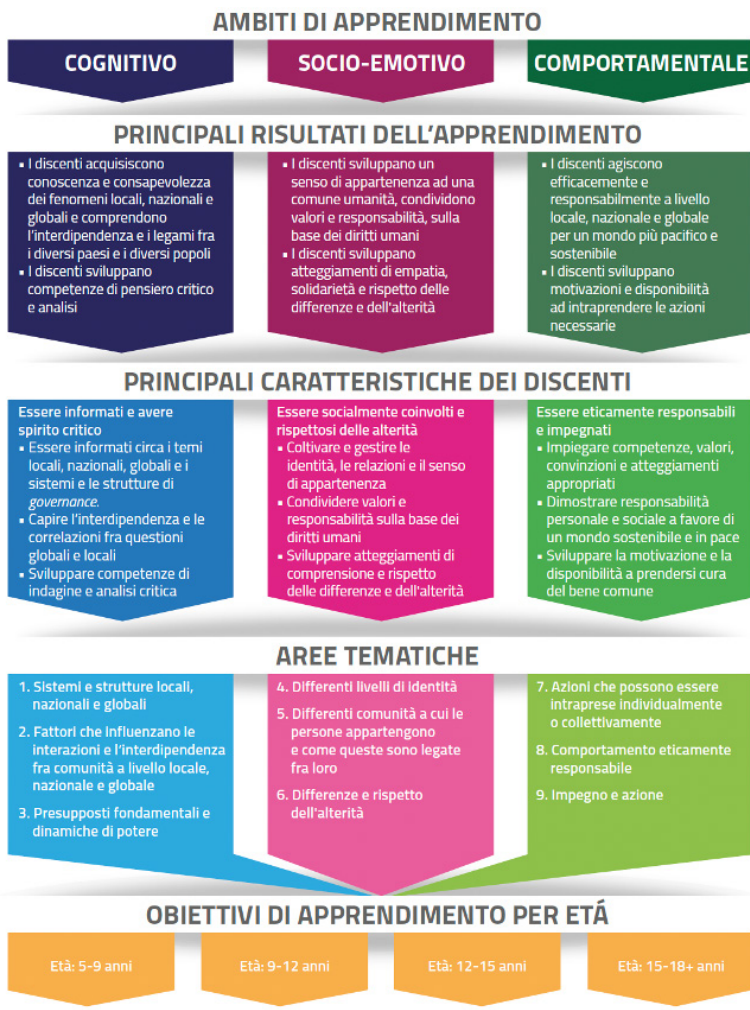


Figura 1 - Struttura generale della guida UNESCO Temi e obiettivi di apprendimento (2015)

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 <b>giustizia sociale ed equità</b> .                            | 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 <b>globalizzazione e dell'interdipendenza</b> tra i popoli. | Sviluppare consapevolezza di sé e capacità di riflessione. | Rispettare le persone e i diritti umani.                           |
| Approfondire le tematiche dello <b>sviluppo sostenibile</b> .                             | Acquisire competenze comunicative.                         | Valorizzare la diversità.                                          |
| Comprendere le cause dei conflitti e le strategie per promuovere la <b>pace</b> .         | Cooperare e risolvere conflitti.                           | Avere a cuore l'ambiente e impegnarsi per lo sviluppo sostenibile. |
| Conoscere i <b>diritti umani</b> fondamentali.                                            | Gestire la complessità e l'incertezza.                     | Impegnarsi per la partecipazione e l'inclusione.                   |
| Analizzare le dinamiche del <b>potere</b> e dei sistemi di <b>governance</b> .            | 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 curriculum 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.gcdeclearinghouse.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 curriculari 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)

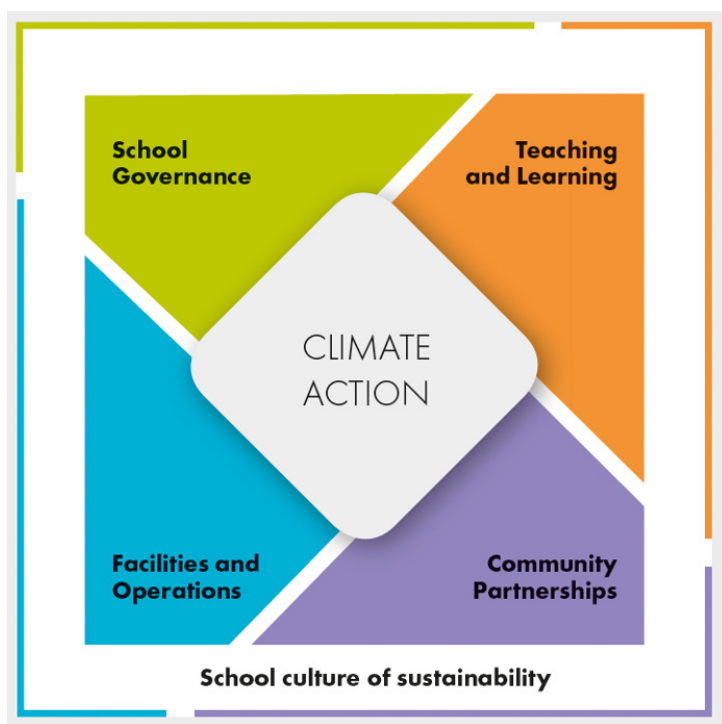


Figura 2 - The whole-school approach to climate change- tratto da UNESCO, 2016

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 extracurricolari, 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 requisito 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 civiltà 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 ap-proccio 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 del 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 disuguaglianze 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 problematizzata 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 prospettiva 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 antioggettivistica 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? Sembra che 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](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.

Ikedo, 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.

Lehtomäki, 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://oxfamlibrary.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://oxfamlibrary.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* (4<sup>th</sup> 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: *GLOCTED - Editorial Series on Global Citizenship Education*. DOI: 10.6092/unibo/amsacta/7596

Tarozzi, M. (2024a). *Contro l'involuzione identitaria della scuola italiana*. Encyclopaedia, 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.

# Educare alla cittadinanza globale attraverso l'esperienza intercorporeale

Raffaella Faggioli, Università di Bologna

## Abstract

In questo capitolo si analizza il ruolo decisivo del corpo vivo inteso come soggetto nella sua unità mente-corpo. Nei percorsi di attivazione all'Educazione alla Cittadinanza Globale il soggetto è corpo che percepisce e agisce all'interno dei contesti educativi. Riportare l'attenzione sulla sua centralità significa decostruire spazi di potere impliciti e offrire esperienze incarnate che aumentano il senso di autoefficacia, la percezione della possibilità di cambiamento, la speranza verso futuri possibili. Per esemplificare il tipo di esperienze che a nostro avviso andrebbero sollecitate si parte dalla teoria emergente di una ricerca sulla mobilitazione ECG condotta dall'autrice. Da essa si ricavano alcuni suggerimenti in merito ai dispositivi che facilitano la costruzione di capacità critica e di agentività (agire per trasformare). Il tema si dipana in una dimensione "ecologica" nella quale il soggetto, i soggetti, il gruppo nel suo insieme, lo spazio circostante, l'ambiente e le culture convivono e si connettono costantemente.

## Introduzione

Parto da una riflessione autobiografica: sono insegnante di scuola primaria e ricercatrice, e in questa duplice posizione ho spesso percepito una frattura tra il pensare ai valori democratici, ai Diritti Umani e alla pace, e la mia capacità di insegnarli e di farli vivere. In particolare, emerge il bisogno di trovare percorsi che permettano di insegnare a diventare “umani” non come un’esperienza difficile e faticosa, ma come qualcosa che, pur nella sua complessità, possa essere carica di senso e di gioia di vivere.

In questo senso, l’Educazione alla Cittadinanza Globale (da ora ECG) si rivela fondamentale. Essa ha la potenzialità di abbracciare le sfide della contemporaneità e di rafforzare una visione concreta e autentica di qualità educativa. Nell’Agenda 2030, questo bisogno di qualità emerge chiaramente al punto 4.7, dove si afferma che:

*“Entro il 2030, tutti i discenti dovranno acquisire conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile, anche attraverso un’educazione che favorisca uno stile di vita sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”.*

Qui si chiede di andare oltre un approccio puramente pragmatico, che mira a migliorare l’alfabetizzazione per competere nel mercato globale, per abbracciare un ethos che riporta la discussione al vero significato dell’educare: al perché impariamo (Nussbaum, 2002). Nonostante le difficoltà e le ambiguità che il concetto di cittadinanza globale può presentare, per chi scrive esso è una realtà, è un fatto tangibile. Non si tratta di immaginare un mondo in cui ogni individuo ha la stessa possibilità di partecipare in modo equo (Tarozzi & Torres, 2016), ma è indubbio che questo fenomeno esista in varie forme. Nell’ambito dell’ECG si è spesso discusso della difficoltà di definire in modo preciso il concetto (Bamber et al., 2018; D. Pike & Selby, 1988; Gaudelli, 2016), tuttavia, esistono molte storie di cittadine e cittadini globali. Alcune sono famose (Sharma, 2018), altre più ordinarie: persone che hanno dedicato la loro vita alla trasformazione del futuro, attraverso azioni quotidiane che, pur piccole, hanno avuto un impatto globale. Queste storie testimoniano una profonda interconnessione, tanto macroscopica quanto infinitesimale, tra le persone, le cose e l’ambiente che ci circonda. Sebbene il perimetro di queste storie possa essere descritto in vari modi e con tutte le sue complessità, esse rimangono esempi concreti di come la cittadinanza globale possa tradursi in azioni significative.

Del resto, ogni gesto di consumo è inevitabilmente legato alla dimensione glo-

bale. Il modo in cui mi vesto, abito, viaggio, come vivo i soprusi, le esclusioni, i conflitti e le guerre, i femminicidi e le lotte femminili, come reagisco all'inondazione del mio quartiere o di Valencia, come insegno in una classe multietnica, o come rispondo ai bisogni delle giovani generazioni, come uso le risorse... Si tratta di un elenco infinito di azioni che si intrecciano con il mio pianeta e che hanno conseguenze tangibili. Io agisco o reagisco, come cittadina del mondo, anche se dovessi negare questa appartenenza o non esserne consapevole.

Il tema dell'educazione alla cittadinanza globale non è quindi un semplice oggetto di riflessione, né un contenuto disciplinare su cui fermarsi a discutere. È, piuttosto, una questione di consapevolezza: la percezione di questa interconnessione e delle azioni che ne derivano. Si tratta di un fenomeno che esiste, con tutte le sue sfumature e complessità. Come si educa questa percezione? Come si prepara una cittadinanza globale capace di agire, di trasformare la propria condizione umana e contribuire al cambiamento?

L'ECG può contribuire alla riflessione sul tema dell'educazione alla dimensione umana, attraverso la sensibilizzazione ai diritti, alla pace, alla sostenibilità, attraverso la costruzione di competenza critica, del valore dell'informazione libera da pregiudizi e archetipi post-coloniali, un'educazione all'informazione attendibile, rigorosa e verificabile. Ma se questo tipo di sforzo non contribuisce a trasformare i pensieri in comportamenti, rischia di perdere il suo potere e sfumare in retorica. Freire sosteneva che la riflessione senza azione rappresenta "chiacchiere oziose" o "verbalismo" mentre l'azione senza riflessione è "azione fine a se stessa", qualcosa di non autentico e inerte (Freire, 1971). Porre l'enfasi sull'azione come si intende fare in questo contributo, se serve a recuperarne il valore, non è un'ingenua promozione dello spontaneismo e del *laissez faire*. La partecipazione attiva, come esperienza educativa vissuta, una volta scatenata, non è un processo concluso e statico ma un percorso dinamico che favorisce la critica e la riflessione sull'esistente (Faggioli, 2021). Una cosa non esclude l'altra, anzi. Credo che la differenza tra una mobilitazione scomposta e ingenua e una mobilitazione consapevole e critica dipenda strettamente da come i processi educativi che la muovono utilizzino queste esperienze e infine ne permettano la rielaborazione.

Il documento Unesco "Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile: obiettivi di apprendimento" (UNESCO, 2015) enfatizza infatti come la ECG dovrebbe coinvolgere gli studenti a partecipare e contribuire *alle questioni globali contemporanee a livello locale, nazionale e globale come cittadini globali informati, impegnati, responsabili e reattivi* (p. 16).

Davies (Davies, 2006) offre una serie di domande: se l'obiettivo finale di un programma di cittadinanza globale è favorire l'emergere di cittadini globali che agiranno per sfidare l'ingiustizia e promuovere i diritti, come tracciamo questi individui e gruppi durante e dopo la loro vita scolastica, e, al contrario, come ci impegniamo

in una mappatura retrospettiva per capire cosa ha indotto le persone ad agire come cittadini globali? (Davies, 2006, p.25).

Il presente contributo evidenzia in senso educativo e didattico gli esiti di una ricerca sulla mobilitazione giovanile alla cittadinanza globale che partiva proprio da queste domande. La ricerca, avvenuta nel triennio 2019-2022 all'interno di un dottorato di ricerca della Cattedra Unesco in ECG, aveva l'obiettivo di capire cosa accadesse ai giovani che si mobilitano e agiscono per trasformare il mondo e che fanno di questo impegno un attributo costante della loro vita (Faggioli, 2022). Il presupposto di questa ricerca parte da un'idea di corpo come soggetto, tipica della fenomenologia e oggi delle teorie dell'embodiment.<sup>1</sup> Lo studio ha raccolto le storie di mobilitazione di attiviste e attivisti dai 18 ai 25 anni. Il fine era individuare gli elementi centrali del processo che li ha attivati. Dal punto di vista educativo lo scopo era sollecitare e potenziare una dimensione educativa spesso trascurata: quella dell'educare all'azione, all'impegno attivo e alla partecipazione. Non è questo il contesto nel quale dare un resoconto esaustivo di questa ricerca. Ma questo studio, oltre ad essere stata un'esperienza entusiasmante, ha contribuito, a suggerirmi moltissimi elementi di riflessione sia come studiosa sia come insegnante.

## **Storie di mobilitazione**

Lo studio ha raccolto ed analizzato 30 lunghe interviste qualitative, nelle quali i soggetti partecipanti hanno avuto l'opportunità di sviluppare e riflettere sui passaggi della loro mobilitazione, sono interviste aperte che si evolvono sulla base di ciò che gli intervistati stessi mettono in luce, il ricercatore segue e facilita questa evoluzione con domande aperte, mai giudicanti (Charmaz & Belgrave, 2012). Il campionamento si delimitò a soggetti appartenenti ad ONG che già nel proprio statuto dichiaravano un impegno di tipo globale. Questo non solo per selezionare soggetti realmente attivi, ma soprattutto per focalizzarmi su giovani che già manifestavano un'ottica di partecipazione più ampia di quella del volontariato locale.

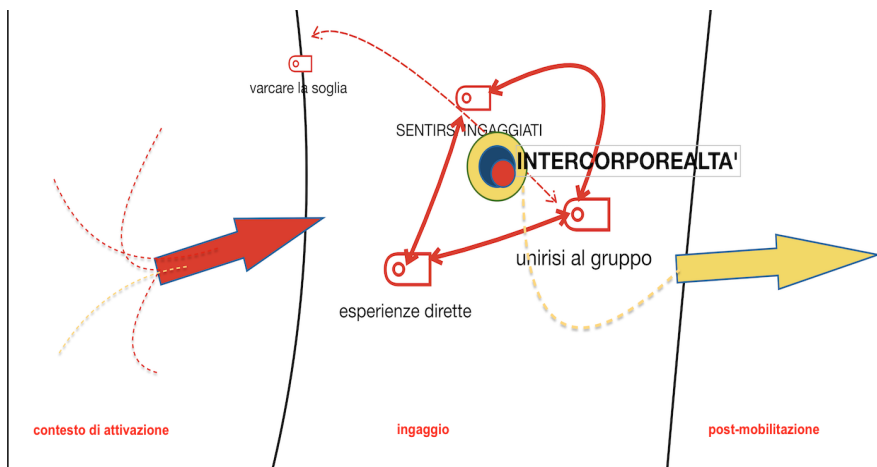
Dal punto di vista della ricerca il modello emerso, trattandosi di una Grounded Theory (Tarozzi, 2020) indicava il corpo vissuto come l'elemento cardine dell'at-

<sup>1</sup> La supremazia della mente, nella cultura occidentale e l'esilio del suo opposto, il corpo, è presente già nelle radici giudaico cristiane (in principio era il verbo), nella filosofia post-socratica (soma sema), e poi via via nella filosofia moderna a partire dal dualismo cartesiano (Francesconi & Tarozzi, 2019). Solo nel corso del Novecento il corpo torna ad assumere una posizione non marginalizzata nel discorso. Un riscatto guidato dalla psicoanalisi, ma anche da filosofie come la fenomenologia (Zahavi, 2011). Con la fenomenologia, e poi con gli sviluppi successivi Embodied Theory, la cultura occidentale inizia ad introdurre elementi per il superamento di questa scissione: il corpo in cui la coscienza è incarnata entra in contatto intenzionale col mondo; l'ambiente spazio-temporale da forma alla cognizione. Husserl, nel sottolineare una distinzione propria della lingua tedesca tra Körper e Leib, rimanda a due dimensioni chiave che hanno importanti implicazioni sul piano educativo. Da una parte vi è il corpo-cosa, l'organismo, la macchina. Un corpo che va esercitato, allenato, esteticamente abbellito, ma anche disciplinato e controllato, moralmente inibito; un corpo-risorsa oggetto di una cura che non si sottrae alla struttura del mercato. Dall'altra il corpo vivo, Leib, il corpo-proprio, l'esistenza del soggetto, centro di un'esperienza che è soggettiva, il «punto zero» dice (Merleau-Ponty, 1945).

tivazione. Il corpo, inteso nella sua unità di mente-corpo, è lo snodo centrale nel passaggio dalla formazione alla mobilitazione reale; fondamentale nella trasformazione dei comportamenti. I giovani intervistati raccontano infatti di essersi attivati attraverso un'evoluzione dinamica che parte da un accumulo di elementi biografici e formativi, esperienze pregresse, di tipo caleidoscopico. Ogni storia pare essere a sé stante, e spesso casuale. Alcuni hanno iniziato il proprio impegno da giovanissimi, molti raccontano di esperienze familiari, extrascolastiche, incontri con persone ritenute importanti se non decisive, viaggi, scambi culturali e via dicendo. Pochi parlano di scuola e professori, se non come occasioni per conoscere ragazzi e ragazze di età diversa, già attivi, che li hanno trascinati, in modo molto casuale, ad eventi. Il punto interessante è che tutti raccontano che queste esperienze individuali si innescano poi in una svolta improvvisa e straordinaria, di tipo esperienziale. Nelle loro storie è come se i tanti pezzi di combustibile si raccogliessero e, d'improvviso, qualcosa innescasse un fuoco. Era interessante approfondire cosa fosse quel qualcosa, la scintilla e il processo si attiva. "io mi ricordo che quella sera lì ero con altri del mio gruppo ed eravamo tutti un po' impalati cioè tutti del tipo e "adesso cosa facciamo"...perché comunque un po' ti sciocca anche con tutto il bene... noi non siamo abituati ad interfacciarci e quindi ... ". Questa cosa "che ti sciocca" è raccontata sempre come una sorta di epifania, l'innescare della propria storia. Un momento nel quale si percepisce il bisogno di agire di "silenziare il bisogno di dover fare qualcosa", "non so perché sentivo il bisogno di fare qualcosa". È grazie a questo passaggio che gli individui sono mossi ad esercitare attivamente la cittadinanza globale con azioni collettive ed individuali che appaiono un impegno duraturo.

Questi eventi sono tutti raccontati come un momento di totale immersione fisica in una realtà nuova, spesso sconvolgente e scomoda. Il significato che danno poi a posteriori alla propria attivazione la caratterizza come la possibilità di trasformare l'attualità in una dimensione che non è solo storica ma anche intergenerazionale. E soprattutto raccontano di come tale svolta abbia dato un senso al proprio presente, aumentato la qualità delle proprie esperienze scolastiche e personali. Ma non solo, i soggetti intervistati descrivono le emozioni di questa svolta esperienziale come fonte di una grande gioia di vivere (Faggioli, 2022).

In questo passaggio straordinario, il corpo vissuto dunque si palesa e manifesta come l'elemento centrale.



**Figura 1 Individuazione della core category nell'intersezione delle categorie di UNIRSI AL GRUPPO, ESPERIENZE DIRETTE. La macrocategoria "ingaggio" viene caratterizzata dalla categoria centrale: INTERCORPOREALTA'**

Una svolta che ho chiamato *intercorporealtà* che si esprime spesso con attributi fisici: adrenalina, entusiasmo, euforia. Una sorta di imbuto, dove confluiscono esperienze pregresse che accendono l'attivazione, la sostanziano e la rafforzano. L'idea che emerge anche visivamente nella figura 1 è che nelle fasi precedenti all'attivazione i soggetti non abbiano sperimentato questo tipo di *reframing*, se non in modo occasionale e diluito nelle varie esperienze. Mentre in quell'evento si tratta di "toccare con mano" esperienze dirette e molto destabilizzanti. Anche entrare a far parte di un gruppo con il quale condividere azioni e obiettivi è descritto come un motore di questa svolta, poiché è nel gruppo che si viene a contatto con storie e ingiustizie diverse dalla propria: *"ad esempio del mio gruppo era uno dei pochi nei quali c'era una ragazza di colore, quindi e secondo me anche la composizione stessa del gruppo... secondo me piano piano è stata importante... persone che poi hanno un orientamento sessuale differente quindi pian piano si è andato ad arricchire e anche ad apportare interessi in direzioni di diritti e promuoverli"*. Ed è sempre nel gruppo che l'agentività si potenzia, quasi che empatia e azione scaturiscano dallo stesso punto di svolta.

Il termine *intercorporealtà*, con il quale la categoria centrale, il modello capace di riorganizzare l'analisi, non è utilizzato in lingua italiana, ma è capace di definire il processo come l'accensione dell'azione attraverso lo scambio diretto, dunque esperienziale e corporeo, tra insiemi di soggetti eterogenei e realtà diverse destabilizzanti, aprendo uno nuovo orizzonte di esperienza e senso del reale (Faggioli, 2022). Uno scambio che ingaggia proprio perché *intercorporeale* portando a *"fare qualcosa di concreto"*, e spinge sempre nella direzione dell'agire tra gli altri e per gli

altri tutti (pianeta compreso) che costituiscono questa nuova realtà con cui si è entrati in contatto. Il termine richiama certamente la parola *intercorporeité* usata da Merleau-Ponty in uno dei suoi ultimi testi (1964), per indicare come la nostra soggettività incarnata non possa essere localizzata semplicemente nel corpo o nella sua tangibilità, nell'interno o nell'esterno, ma nel loro intreccio, o dove le due linee di un chiasma si intersecano senza coincidere (Merleau-Ponty, 1964). Oggi *intercorporeality* è un termine citato anche in letteratura fenomenologica e dell'*embodiment* a richiamare il concetto introdotto da Merleau-Ponty (Meyer et al., 2017). Nell'accezione del percorso di ricerca che si sta qui richiamando è impiegato a sottolineare la sinergia di tre elementi: l'interazione con gli altri, il corpo, ed infine realtà, intesa come orizzonte di esperienza, in un tipo di esperienza complessiva, quella *intercorporeale*, che si potrebbe dire olistica.

## **Educare alla mobilitazione in ECG**

Il presupposto di un approccio ECG che tenga conto di come possa avvenire la mobilitazione è ovviamente l'interesse a suscitare, tenendo conto dei rischi che l'attivazione comporta. Educare alla partecipazione alla cittadinanza ed alla cittadinanza globale in modo autentico, implica anche per chi la pratica accettare la destabilizzazione che il processo include; quindi, chiama in causa una formazione insegnanti intenzionale e rigorosa (il tema della formazione è approfondito nel contributo di Giulia Filippi in questo volume). È l'insegnante stesso che prima di tutto deve mettere tra parentesi abitudini e convinzioni, ed individuare la propria zona di potere per trasformarla nello spazio del possibile.

Lo studio sintetizzato in questo contributo mette in luce come chi insegna possa creare consapevolmente occasioni per i giovani, in cui essi possano ampliare i propri orizzonti di esperienza. Questo percorso favorisce una progressiva uscita dalla zona di comfort, permettendo loro di entrare in relazione con gli altri e di esplorare nuovi mondi. Già Piero Bertolini (Bertolini & Caronia, 1993), con il principio della "dilatazione del campo di esperienza", sosteneva che il confronto con esperienze diverse e qualitativamente eterogenee potesse spingere chi apprende a riformulare il proprio modo di vivere e interpretare il mondo. Va sottolineato che l'espansione del campo di esperienza (Bertolini, 2021), intesa come strategia metodologica, deve partire dalla condizione esistenziale dei soggetti coinvolti. Essa dovrebbe attingere alla loro naturale tensione esplorativa, che Bertolini ha spesso ricondotto al "gusto per l'avventura".

Gli esiti della ricerca descrivono il processo di dilatazione del campo di esperienza a partire dal contesto di attivazione. In questo scenario, i soggetti si muovono tra diverse contingenze familiari, formative ed esperienziali, radicate in un orizzonte prossimo fatto di relazioni amicali ed educative che progressivamente si ampliano.

Le ragazze e i ragazzi intervistati raccontano l'esperienza di contatto diretto con realtà difficili e l'immersione nel gruppo come vere e proprie avventure. In queste occasioni, si mettono in gioco pur sperimentando sensazioni di solitudine, destabilizzazione e paura. Tuttavia, l'esito è unanimemente descritto come un'esperienza gioiosa e memorabile.

Questo processo non può essere imposto dall'alto, ma deve adattarsi alla forma e al percorso dei bisogni reali e al contesto di provenienza dei soggetti, agganciandosi ai loro desideri per poi espanderli e creare lo spazio necessario alla rielaborazione. Tuttavia, la regia resta educativa.

In questo senso, non si tratta di introdurre una nuova materia nell'ECG, ma di adottare uno sguardo pre-didattico e uno stile di insegnamento che rifletta questa visione (come definito nel contributo introduttivo di Massimiliano Tarozzi).

*<sup>2</sup>Considerata la realtà dei nostri istituti mi vengono in mente esempi già presenti, ai quali si può aggiungere un'intenzionalità nuova: la gita scolastica, ad esempio, può essere un'occasione per mettere alla prova il gusto per la sfida ed il senso di partecipazione assieme. Il progetto potrebbe partire dai ragazzi, che anche scontrandosi e dialogando con il mondo adulto, hanno le capacità di declinare e realizzare le fasi organizzative, approfondire la storia e la cultura della realtà che si andrà a visitare, ed essere poi capaci di autonomia cognitiva e leadership durante la gita. Anche l'aspetto ludico e il tempo libero può essere elemento di condivisione progettuale. Gli obiettivi di relazione e inclusione possono essere espliciti e l'organizzazione di gruppi, stanze, regole, può avvenire in modo partecipato. La gita potrebbe essere pensata attraverso proposte e suggerimenti derivati dagli studi e dalle iniziative in relazione al turismo sostenibile. In modo tale da non ricreare contesti già vissuti nella quotidianità, ma modalità nuove. Infine gli esiti personali e relazionali della gita andrebbero rielaborati al ritorno.*

Affrontare la complessità del globale attraverso una didattica incarnata tesa ad offrire opportunità di interagire con diverse versioni del mondo (Bertolini & Caronia, 1993) è una possibile via per cercare di permettere alle nuove generazioni di riappropriarsi di un'idea di progetto futuro dando senso alle loro sfide attuali. Se l'attivismo, come esperienza, era un'appendice facoltativa della vita quotidiana, oggi le crisi globali del cambiamento climatico, della migrazione, del terrorismo e del neoliberismo richiedono che diventi qualcosa di più centrale nelle nostre vite. L'educazione globale può aiutare a coltivare forme sostenibili di impegno pubblico e l'attivismo può offrire un esempio decisivo. Ovviamente non è il solo modo di partecipare alla storia del mondo; tuttavia, attingere dai resoconti delle storie

2 Per esemplificare il rapporto tra ricerca e possibili pratiche didattiche, nel testo si troveranno alcuni box che mettono in relazione le attività esistenti o le possibili trasformazioni delle pratiche esistenti, con il modello teorico.

di attivismo, può contribuire quanto meno a conoscere le vie percorse da questi giovani ragazze e ragazzi e offrire stimoli. Il punto essenziale che qui si sottolinea è che la partecipazione va educata e facilitata avendo chiare le direzioni verso cui si vuole andare.

*Un'altra opportunità interessante, frutto di un'osservazione in una scuola tecnica superiore, è stata quella di un progetto che prevedeva l'organizzazione di momenti di incontro con attivisti. In molti casi si trattava di incontri on line con ragazze e ragazzi che stavano lavorando come volontari in varie parti del mondo, in altre erano vere e proprie assemblee di scuola nelle quali era stato invitato un giovane piuttosto famoso che si occupava di educare i rifugiati nei campi di raccolta di Lesbo. Sono altrettanto interessanti tutte quelle iniziative che permettono alle classi di scoprire le storie di migrazione. Nel contatto diretto con queste storie si riescono ad accendere processi empatici dai quali possono nascere idee, iniziative e azioni.*

### **Possibili esempi di intervento a partire dal modello**

L'educazione, in relazione al modello, potrebbe inserirsi in tutte le tre fasi: quella pre-attivazione (che nella figura è detta contesto di attivazione) nella costruzione di occasioni che possano scatenare un'esperienza intercorporeale, e nel post mobilitazione.

1. Nella prima fase la scuola avrebbe molto da dire. Intanto non solo nell' incoraggiare attività extrascolastiche come i viaggi, gli scambi internazionali, la partecipazione ad eventi di protesta, ma soprattutto nel permettere ai giovani di rielaborarli insieme, dando spazio ai vissuti, facendo diventare quei vissuti tema ed argomento di un "lavoro" cognitivo che ne valorizzi l'autonomia e la capacità di agire. In un focus group a cui fui invitata a parlare di cittadinanza globale durante un'occupazione di un liceo bolognese i ragazzi e le ragazze raccontarono di come quell'esperienza stesse loro permettendo di essere responsabili dell'ambiente, della sicurezza delle regole e, contestualmente, dava loro la possibilità di parlare di temi di attualità, altrimenti ignorati (in quel periodo era esplosa la guerra in Ucraina) e dei loro desideri di cambiamento a livello globale. Fu particolarmente desolante scoprire che il giorno dopo l'occupazione nessun docente chiese di relazionare su ciò che era avvenuto (anche solo per dialogare e contribuire ad aumentare il senso critico sull'evento). I ragazzi mi scrissero per dire che erano state fatte prove di verifica, che loro avevano vissuto in senso punitivo. Una magnifica occasione mancata, sia in termini di relazione che in termini di apprendimento. Immaginate

quante discipline potevano agganciare i temi affrontati dai ragazzi, ma anche all'idea stessa di occupazione poteva essere un tema sul quale innestare discussioni di carattere civico.

2. La scuola o l'università potrebbero cogliere molte occasioni di questo tipo per potenziare i repertori biografici che costituiscono l'ossatura della partecipazione attiva. Ma forse potrebbe addirittura offrire occasioni nelle quali fare emergere quel tipo di esperienza vissuta che può diventare attivante. Farli uscire dalla propria zona di comfort facendo percepire nuove realtà, realtà che possono scioccare in un primo momento ma che possono portare, se indirizzate e condotte, a muoversi per ristabilire equità. Quello che conta è iniziare a progettare situazioni veramente nuove che facciano scaturire *“la sensazione di aver vissuto qualcosa di indicibile, l'energia che aggancia le persone, è stata un'esperienza molto forte, c'era questa carica, c'era questa empatia, sentirsi spinti dall'empatia, sentirsi “pieni”, è stata un'esperienza che mi ha destabilizzato”*. Ci sono molti esempi di viaggi di studio verso gli ex campi di concentramento. Per alcuni studenti queste occasioni non lasciano tracce, per altri è un'occasione incredibile di immersione in storie “indicibili”. Percepire l'ingiustizia attraverso l'esperienza diretta è per molti un'occasione fulminante. All'interno della cattedra Unesco di Educazione alla Cittadinanza Globale, si organizzano viaggi verso il sud del mondo nei quali gli studenti toccano con mano l'esito di guerre, di deprivazione e di totale assenza dei diritti (Tarozzi, 2024). Questa dimensione esperienziale è fondamentale non solo per l'attivazione ma anche per popolare la discussione e la capacità critica con un sentimento concreto legato all'esperienza vissuta, al contatto con le persone e alle azioni condivise con esse; il potenziale di queste esperienze è poi accresciuto dal fatto che l'esperienza viene rielaborata insieme ed individualmente, dando strumenti critici ma anche operativi
3. Il terzo passaggio, infatti, quello che nel modello è detto post-mobilitazione è una fase in cui il ruolo della scuola o dell'Università è ancora essenziale. Gli insegnanti possono non solo raccogliere i racconti di queste attivazioni, ma valorizzarne il contributo che non è solo umano ma anche cognitivo. Tutto ciò che avviene nel “post-mobilitazione” è un prolungarsi di quel passaggio centrale, detto *intercorporealtà*, il suo riprodursi con modalità che diventano via via più ordinarie per i soggetti, ma che rafforzano la partecipazione stabile attraverso l'azione e la relazione con il gruppo in un contesto dove i soggetti abitano i nuovi orizzonti di esperienza. Ciò informa la significazione che essi danno ex post, permette l'approfondimento dei temi, e la costruzione di un'identità di cittadino o cittadina globale. In alcune delle istituzioni osservate, per esempio, alcune attività extrascolastiche, come il far parte di ONG, costituisce un credito formativo per gli esiti finali.

Occorrerebbe diffondere ulteriormente queste prassi, e renderle ancora più efficaci permettendo ai soggetti di fare della propria storia un contenuto disciplinare sul quale discutere. Arricchendo di informazioni e approcci critici i racconti di chi è già mobilitato, ma sollecitando tutti gli altri e le altre.

## **Educare all'alfabeto del corpo**

L'elemento centrale di tutti questi passaggi resta comunque il corpo. *La disincarnazione*, quindi la mancanza di attenzione al corpo che agisce, è uno dei dispositivi con cui il potere tende ad inibire la speranza, neutralizzando i possibili spazi di cambiamento. Darder (Darder, 2016, 5, p. 2) afferma che Freire critica la tradizione pedagogica che disincarna la conoscenza, poiché modella le pratiche anti-dialogiche e nasconde le relazioni asimmetriche di potere che opprimono la formazione di costruzioni organiche della conoscenza. Sempre secondo Darder, Freire ha sottolineato come tale disincarnazione serva a disabilitare la formazione della voce studentesca, l'azione sociale e la partecipazione democratica; un processo che può essere ancora più invalidante per gli oppressi che raramente godono delle risorse e delle opportunità delle loro controparti privilegiate. Se, come sottolinea Vanderdussen Toukan (Toukan, 2018) l'educazione all'azione partecipativa è minimizzata anche nei documenti internazionali che promuovono l'ECG, tale lacuna si configurerebbe come un'ulteriore manifestazione di questa tendenza a sottostimare il contributo dell'insegnare l'azione. Reprimere l'espressione del corpo all'interno delle scuole non impedisce di osservare come esso si manifesti in modo distruttivo o addirittura violento, sia tra le mura scolastiche che per le strade. Sembra quasi che molti ragazzi sviluppino forme di agentività che si muovono in direzioni opposte rispetto a quelle proposte dalla cosiddetta "educazione civica".

I comportamenti e le attitudini distruttive, come il vandalismo o il bullismo, sono espressioni del corpo vissuto. Attraverso queste azioni, i ragazzi e le ragazze manifestano capacità di agire, di costruire gruppi e di partecipare al mondo degli adulti, seppur in modo radicalmente oppositivo.

È riduttivo pensare che questi comportamenti derivino unicamente dall'ignoranza o da una mancanza di ragionamento. Al contrario, il corpo vissuto esprime culture, significati e ragioni che spesso non riusciamo a cogliere. Ciò che manca nell'educazione civica ed all'educazione alla cittadinanza è un approccio che riconosca i modi in cui impariamo e conosciamo attraverso i nostri corpi, o ciò che Paul Linden chiamava "alfabetizzazione somatica" (Linden, 1994). Rimettere al centro dell'educazione il corpo significa riappropriarsi di quell'alfabeto e educarlo. All'interno di questa idea di alfabetizzazione è possibile per chi insegna incanalare paure e preoccupazioni relative all'effetto dirompente e *rischioso* dell'essere corpo.

Per concretizzare queste nei primi tratti e segni di un possibile alfabeto del corpo in ECG, è necessario evidenziare prima di tutto tre direzioni di questa intenzionalità: interconnessione, azione, e gruppo.

**Il corpo interconnesso.** Il primo passaggio riguarda l'intenzione di offrire percorsi che contribuiscano a percepire “fisicamente” (e cioè con tutto il proprio sé) l'interconnessione con altre, altri e mondo. Il concetto di interconnessione estende il significato dei processi empatici poiché non include soltanto la presenza di esseri umani ma di tutti gli elementi viventi e non viventi presenti nel contesto di vita. È probabilmente pleonastico ricordare come tutte le esperienze di educazione all'aperto contribuiscano ad una sensibilizzazione e ad un'azione nel contesto naturale (Schenetti & Guerra, 2018). Ma ci sono moltissime esperienze indoor che contribuiscono a percepire l'interconnessione tra sé e il mondo come è nel caso del teatro in generale, e del teatro dell'oppresso in particolare (così come si vedrà nel capitolo di questo volume ad opera di Francesca Aloì).

Ma dello stesso segno è l'offrire esperienze artistiche vive, non solo di fruizione, ma di esplorazione del proprio gesto artistico e di come un proprio gesto arrivi a “toccare” i sentimenti dell'altra e dell'altro, permettendo di costruire reti e legami altrimenti difficili (si veda il contributo di Francesco Izzo). In entrambi i tipi di esperienza ciò che si mette in moto sono processi di alfabetizzazione del corpo che secondo l'ormai vecchio e citato testo di Hanna (Hanna, 1980) privilegiano l'esperienza soggettiva del corpo nella comprensione e nel lavoro. In altre parole, nel dare significato a un'esperienza, ciò che sentiamo, dove la sentiamo nel nostro corpo ciò che noi (o altri) “pensiamo” di quell'esperienza. Quando lavoriamo con il corpo, i nostri interventi sono principalmente informati e guidati dall'impatto che tali interventi hanno sul nostro senso corporeo di noi stessi. Ma che cosa comprende questa esperienza corporea? Di seguito elenco alcune componenti, che nella realtà si sovrappongono. Ciò che serve è dirigere l'attenzione dell'intervento educativo. Come suggerisce Rae Johnson (Johnson, 2017), gli elementi dell'alfabeto del corpo possono essere declinati in: interocezione, esterocezione, propriocezione, *felt sense*, e intercorporeità.

- **L'interocezione** sembra fornire la base per l'immagine soggettiva del sé materiale come entità sensibile (senziente). Molte delle pratiche di educazione del corpo vivo si concentrano sull'esplorazione e la coltivazione dell'interocezione come aspetto chiave dell'esperienza incarnata. L'osservazione intenzionale, focalizzata e imparziale di queste sensazioni interne al corpo è posta come base di molte pratiche di mindfulness (Tarozzi & Francesconi, 2013). Ma è pur vero che anche nelle attività teatrali come nelle pratiche artistiche è sempre possibile focalizzarsi su questi passaggi interocettivi, permettendo di sentire i materiali, gli spazi, le parti del corpo in contatto con

gli strumenti o gli oggetti. Dal punto di vista dell'ECG questo passaggio è imprescindibile. Percepire l'interconnessione con il mondo parte proprio da un lavoro sul corpo del soggetto in formazione, dalla capacità di sentirlo per entrare in contatto, positivo o negativo con il mondo esterno ovvero con la esterocezione.

- **Nell'esterocezione** si tratta di sensibilizzare alla percezione di stimoli provenienti dall'esterno del corpo. I classici cinque sensi: vista, udito, olfatto, gusto e tatto. Recenti studi di psicologia sperimentale suggeriscono che l'esterocezione interagisce con l'interocezione per fornire un senso unificato del sé corporeo. È attraverso questa attenzione che è possibile afferrare "l'unità costitutiva mente-corpo e il riconoscimento della centralità del corpo nelle esperienze di apprendimento" (Tarozzi, in questo volume). Allo stesso modo alfabetizzare il corpo alla propriocezione ed alla interconnessione con il mondo permette di iniziare a percepire "una strutturale interdipendenza che connette l'umanità" (ibidem). E ancora "La valorizzazione dell'interconnessione con l'ambiente naturale" (Tarozzi, in questo volume). Soprattutto quando gli stimoli provenienti dall'esterno riguardano il proprio corpo in relazione a quello degli altri. I bambini piccoli, per esempio, tendono ad invadere il corpo dell'altro per realizzare un'azione, una dimensione che è connaturata con la loro naturale tendenza egocentrica. "Prendi il gioco", si dice e tutti si buttano sul gioco e si intrecciano con modalità corporee che non tengono conto dello spazio dell'altro, entro le quali si scatenano conflitti e disagi. Educare a percepire il proprio corpo e quello dell'altro permette di avere idea dello spazio, della forza dei movimenti, dell'intenzione.
- Connessa all'esempio citato c'è l'educazione della **propriocezione**. Ovvero della percezione della posizione relativa di parti del corpo vicine e di quelle degli oggetti o degli altri. Nell'uomo è fornita dai propriocettori presenti nei muscoli scheletrici, nei tendini e nelle articolazioni. Insieme al sistema vestibolare (il sistema sensoriale che fornisce il senso dell'equilibrio e dell'orientamento spaziale), la propriocezione informa il nostro senso generale di posizione, movimento e accelerazione del corpo e guida l'attività motoria. La propriocezione aiuta a tenere gli spazi (e a progettarli) in modo tale che i soggetti siano in grado di muoversi, incontrare oggetti, i limiti e avvicinarsi agli altri senza che questo crei una sensazione di disagio.
- Eugene Gendlin (Gendlin, 1982) definì il "**felt sense**" come una conoscenza interiore incarnata e non verbale. Questa forma implicita di conoscenza rappresenta un tipo speciale di consapevolezza corporea interna, un senso corporeo della presenza nel mondo che la mente cosciente non è inizialmente in grado di articolare e che forse si potrebbe chiamare il "sentire di esserci" (Ratcliffe, 2008). Un senso sentito più di una sensazione o di un'emozione, che ha un tono

emotivo. Potrei fare mille esempi di questa sensazione nel mondo dello sport: mentre arrampico, mentre mi concentro in silenzio in una lunga camminata, ma è più difficile raccontare questa esperienza in relazione alla scuola. Per esempio, quando insegno a scrivere utilizzo un gioco molto semplice, quello di scrivere sulla schiena del compagno una lettera alla volta. Il massaggio in generale ha questo effetto, ma ovviamente va lasciato ai tecnici. Una lieve carezza o un dito che scrive sulla schiena di un altro sono piccole astuzie che mi permettono di mettere in gioco coi più piccoli questo “*felt sense*” che va a rinforzare non solo l’apprendimento ma soprattutto il senso corporeo dell’essere lì.

- **Intercorporeità.** Come già detto in questo capitolo, il termine è stato proposto per la prima volta da Maurice Merleau-Ponty (1945). Oggi viene elaborato attraverso studi neuroscientifici, in particolare attraverso la ricerca sui neuroni specchio. Essa evidenzia il ruolo dell’interazione sociale nell’esperienza e nei comportamenti del corpo, in quanto “proviamo” le esperienze degli altri attraverso la nostra immaginazione incarnata. Nell’attivazione condivisa dell’*intercorporealtà* (quando agiamo assieme ad altri in un contesto destabilizzante) questa percezione è ancora più forte poiché mentre condividiamo l’immaginazione di ciò che fa l’altro (l’empatia) condividiamo anche il senso agentivo di ciò che fa e questo rispecchiamento rafforza l’azione. Nell’intercorporealtà come nucleo della mobilitazione, infatti, agentività ed empatia sono simultanee o meglio ancora coincidono (Faggioli, 2022).

**Il corpo che agisce.** Uno degli elementi predittori di capacità agentiva è legato certamente al ruolo che il corpo ha nel progetto scolastico. L’educazione fisica costituisce attualmente la principale fonte di istruzione esplicita sul corpo. Implicitamente, però, impariamo anche a scuola che il corpo deve essere disciplinato per stare tranquillamente seduto per lunghi periodi di tempo, deve adattarsi ad essere nutrito nei tempi previsti e non deve mai distrarre la mente dal suo ruolo centrale nell’apprendimento.

*Nelle prime fasi di scolarizzazione questa inibizione è all'origine dell'inibizione delle capacità di iniziativa, della reattività agli stimoli. I bambini molto piccoli, per esempio nella scuola primaria, hanno bisogno di sperimentare la loro azione nello spazio. Nella mia esperienza orchestrare la classe come fosse una bottega dove si lavora muovendosi è una modalità molto efficace. I bambini imparano presto ad organizzarsi autonomamente, ad alzarsi quando vogliono per prendere materiale, ad andare in bagno uno alla volta senza chiedere il permesso, a pulire e spazzare se sono stanchi di fare un lavoro da seduti e via dicendo. È una regia molto dettagliata quella della classe come "bottega" dove la libertà è il frutto di concertazione dei corpi (Faggioli & Schenetti, 2020).*

Dunque, la seconda direzione educativa riguarda l'intenzionalità diretta all'azione, ovvero l'offerta di esperienze agentive nelle quali si rafforza la consapevolezza della possibilità trasformativa del reale, un reale che in relazione con il soggetto agente assume senso e significato. Mentre scrivo, conosco tutti gli ostacoli di un tale genere di attività. Ostacoli legati alle prassi informate dai criteri di sicurezza, i problemi di responsabilità e conseguenti limiti assicurativi e via dicendo. Tuttavia, credo che insegnare ad agire preveda la presenza di docenti già mobilitati, schierati e coraggiosi in grado di affrontare i rischi e il cambiamento delle consuetudini. Superare queste rigidità, che in alcuni casi assomiglia molto a fare una piccola rivoluzione, non è solo un nuovo modo di fare scuola ma è anche l'opportunità di farsi riconoscere dagli studenti come esempi e nello stesso tempo dare fiducia alle loro capacità.

*Si tratta di dare spazio al corpo nella quotidianità, imparando a gestire anche posizioni nuove, seduti, in piedi, sdraiati, in movimento. La caratteristica che si nota nelle classi in cui lavoro su questa modalità non è certo la confusione, anzi. Il movimento (anche il mio) genera attività e reattività e nei confini del rispetto per altre e altri crea un gruppo vivace ma tranquillo dove la libertà è silenziosa e produttiva. Sono diversi gli studi, per esempio, che sollecitano le cosiddette pause attive (Masini et al., s.d.) il passaggio da attività seduti a momenti di gioco corporeo indirizzato sempre ad un obiettivo di apprendimento. Talvolta le uso, ma in generale il movimento non è il fine esclusivo dell'apprendimento ma il fine della creazione di un gruppo che si autoregola e nel quale l'insegnante diventa soltanto un regista, un'atmosfera dove l'apprendimento è facilitato. In questi gruppi sono le bambine e i bambini a decidere come affrontare gli stimoli, e le loro azioni aumentano il loro senso di autoefficacia.*

**Il corpo che interagisce con altre e altri.** La terza direzione, trasversale alle altre due, è la dimensione del gruppo. I dati della ricerca suggeriscono, se ce ne fosse bisogno, la valenza di esperienze di immersione in gruppi. Un elemento di novità potrebbe essere quello di progettare gruppi eterogeni e verticali nei quali i ragazzi e

le ragazze si scelgono sulla base di un obiettivo comune. La caratteristica di questi gruppi, come descritti dai soggetti intervistati, comporta un'attenzione educativa alla qualità delle relazioni interne. Non sembra si tratti di obiettivi esclusivamente dettati dalla struttura delle ONG alle quali ci si è rivolti, ma di obiettivi scelti dagli individui stessi proprio perché le organizzazioni intuiscono e valorizzano lo spirito di iniziativa. Nella scuola la formazione dei gruppi è spesso appannaggio degli adulti, che tendono a pensarli come organismi deputati a restituire esiti cognitivi di livello. Per cui i gruppi sono eterogeni all'interno ed omogeni nel confronto fra i diversi insiemi di studenti. Tuttavia, parrebbe utile iniziare a ragionare sulla formazione di gruppi per affinità, scelti direttamente dagli studenti stessi. Questo non significa che l'educatore non abbia possibilità di direzionarli o aiutarli ad interagire con nuove modalità. Il gruppo è infatti un nucleo centrale dell'attivazione e, come si è detto, costituisce un elemento nel quale si sperimenta direttamente la differenza. Una differenza che esiste anche qualora la scelta appaia scontata. È interessante notare che questo stesso andamento può connotare anche la formazione e attivazione di gruppi con comportamenti prepotenti e violenti, a testimoniare il valore eccezionale del gruppo come detonatore di agentività. L'educatore o l'educatrice orientato verso la cittadinanza globale ha necessità di conoscere le dinamiche sociali della formazione grupppale e proporre esperienze di cooperazione alternative e destrutturanti (Bertolini, 1988), introducendo stimoli concreti ma sfidanti e dialogando sulla qualità delle relazioni che intercorrono nelle attività. Non a caso nella vasta letteratura sul cooperative learning, a partire dai testi più autorevoli (Comoglio & Cardoso, 1996; Sharan, 1980) si dedica molto spazio alla formazione del gruppo ed alla sua gestione. Quello che qui si suggerisce è che la formazione del gruppo avviene e si irrobustisce attraverso azioni concrete, che vanno dall'esecuzione di una ricerca sul campo, ma nella quotidianità nei momenti in cui l'agito del gruppo ha lo scopo di collaborare con tutta la classe e la scuola.

### **Alfabetizzare il corpo in prospettiva ECG**

Il capitolo ha analizzato il ruolo del corpo vivo, inteso come soggetto nella sua unità mente-corpo, nei percorsi di attivazione all'Educazione alla Cittadinanza Globale. I dati della ricerca a cui ho fatto riferimento suggeriscono la centralità del corpo nel passaggio alla mobilitazione ed anche nella sua costituzione come elemento duraturo. Le storie raccolte hanno permesso di individuare questo passaggio come una svolta, una sorta di imbuto nel quale tutte le esperienze pregresse si ristrutturano, ed il *reframing* è immediato. Questa svolta è di tipo incarnato, è un'esperienza vissuta nella quale il soggetto-corpo percepisce e agisce all'interno di nuovi contesti destabilizzanti.

Il riferimento a questa ricerca non ha avuto solo lo scopo di incoraggiare i pro-

cessi di attivazione alla cittadinanza globale ma anche far riflettere come tale attivazione costituisca un'occasione per decostruire spazi di potere impliciti e offrire esperienze incarnate che aumentano il senso di autoefficacia, la percezione della possibilità di cambiamento, la speranza verso futuri possibili (Darder, 2015). A partire dal modello emergente della ricerca, chiamato intercorporealtà, si sono esemplificate alcune esperienze che la scuola già offre, altre che potrebbero essere diversamente pensate. Focalizzando poi il tema sull'insegnare attraverso l'esperienza corporea, fulcro delle esperienze che diciamo vissute, si è cercato di essere ancora più incisivi e si sono declinati i passaggi, le direzioni, sulle quali è certamente possibile lavorare: la prima è quella di educare i giovani alla percezione del proprio corpo e dell'interconnessione con altre, altri e il mondo; la seconda sottolinea il significato e l'importanza dell'educazione all'azione come motore di scambio con il contesto mondo; la terza è una riflessione sul contributo del gruppo nella creazione di agentività e simultaneamente interconnessione. Queste tre direzioni si sovrappongono ovviamente e sono all'interno di quella progressiva dilatazione del campo di esperienza (Bertolini, 2021) che permette di offrire nuove visioni del mondo e nuove opportunità di trasformarlo; situazioni destabilizzanti, nuove in cui avviene un *reframing* delle proprie idee ed abitudini, così come raccontato gli attivisti. Questa graduale dilatazione permette, anche nella quotidianità della vita scolastica, di moltiplicare le occasioni nelle quali i ragazzi e le ragazze si aprono a nuove percezioni del mondo.

Sono stati solo accennati alcuni suggerimenti soprattutto relativi ad un approccio pre-attivante e gli elementi che andrebbero inclusi nello sviluppo di processi attivanti. Ma per riportare il corpo al centro di una pedagogia incarnata, di un'educazione *embodied* (Francesconi & Tarozzi, 2019) si sono aggiunti alcuni passaggi utili a ripensare un alfabeto del corpo e di come questo possa offrire opportunità per lavorare sull'esperienza e dirigerla gradualmente alla consapevolezza della nostra presenza nel mondo.

## Bibliografia

Bamber, P., Lewin, D., & White, M. (2018). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204–230. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>

Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. (A cura di Massimiliano Tarozzi). Guerini Associati.

Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia. La Nuova Italia.

Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, 347–365.

Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. (LAS Roma).

D. Pike, S. & Selby. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. Hodder & Stoughton.

Darder, A (2015) *Freire and education*, Routledge.

Darder, A. (2016) *Freire and the body*, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25.

Faggioli, R. (2022) *Il ruolo del corpo nei processi di mobilitazione alla cittadinanza globale*. Tesi di dottorato, Università di Bologna.

Faggioli, R. (2021). Agentività ed esperienza Incarnata per la formazione alla cittadinanza globale. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131–137. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-17>

Faggioli, R., & Schenetti, M. (2020). *Pedagogia e didattica della corporeità*. In *L'educazione motoria nella scuola primaria* (Carocci editore, pp. 22–44). Andrea Ceciliani.

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft (Brinkmann, M., Türistig, J., Weber-Spanknebel, M. (eds), Vol. 8, pp. 229–247). Springer VS.

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12)

Freire, P. (1971). La pedagogia degli oppressi (I ed. it.). Arnoldo Mondadori.

Gaudelli, W. (2016). Global citizenship education: Everyday transcendence. In Global Citizenship Education: Everyday Transcendence. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315683492>

Gendlin, E. T. (1982). The primacy of human presence.

Hanna, T. (1980). The body of life. Alfred A. Knopf.

Johnson, R. (2017). Embodied social justice. Routledge.

Linden, P. (1994). Linden, P. (1994). Somatic Literacy: Bringing Somatic Education into Physical Education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 65(7), 15–21. <https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10606956>

Masini, A., Coco, D., Russo, G., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (s.d.). Active breaks in primary school: Teacher awareness Le pause attive nella scuola primaria: La percezione delle insegnanti.

Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenologia della percezione (italiana ed.). Bompiani.

Merleau-Ponty, M. (1964). Il visibile e l'invisibile (italiana ed.). Bompiani.

Meyer, C., Streeck, J., & Scott, J. S. (2017). Intercorporeality. Emerging socialities in interaction. Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. Studies in Philosophy and Education, 21(4–5), 289–303.

<https://doi.org/10.4324/9781315645216-19>

Ratcliffe, M. (2008). Feelings of being: Phenomenology, psychiatry and the sense

of reality. Oxford University Press.

Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Educare nell’ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of educational research*, 50(2), 241–271.

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

Tarozzi, M. (2020). What is Grounded Theory? Bloomsbury Academic. <https://books.google.it/books?id=bCZgxQEACAAJ>

Tarozzi, M. (2024). Responsible Tourism as Strategy for Implementing Transformative Education for Global Citizenship. *Fuori Luogo Journal of Sociology of Territory, Tourism, Technology*, 18(1), 35–46.

Tarozzi, M., & Francesconi, D. (2013). Per un’embodied education fenomenologicamente fondata. *Encyclopaideia*, XVII(37), 11–17.

Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. In *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism*. <https://doi.org/10.5040/9781474236003>

Toukan, E. V. (2018). Educating citizens of ‘the global’: Mapping textual constructs of UNESCO’s global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/1746197917700909>

UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO.

Zahavi, D. (2011). Empathy and mirroring: Husserl and Gallese (R. B. & U.Melle, A c. Di). ©Springer Science+Business Media.

# Educazione alla Cittadinanza Globale in pratica: educare il corpo alla trasform-azione attraverso il Teatro dell'Oppresso

Francesca Aloi, Università degli Studi di Milano-Bicocca

## Abstract

Il contributo esplora le potenzialità del Teatro dell'Oppresso (TdO) come strumento pedagogico per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), enfatizzando il ruolo centrale della dimensione corporea nella promozione della consapevolezza critica e della trasformazione sociale. Attraverso un'analisi teorica supportata da esperienze pratiche, il capitolo evidenzia come il TdO possa fungere da metodologia educativa per stimolare la riflessione critica, il dialogo interculturale e l'azione collettiva, ripristinando, contemporaneamente, una concezione del corpo come inseparabile dalla mente.

Il testo è strutturato in quattro sezioni. La prima offre una panoramica sul TdO e la sua connessione con i principi della ECG. La seconda analizza la dimensione corporea e il suo impatto nell'esperienza educativa. La terza si concentra sulle dinamiche relazionali che emergono durante i laboratori teatrali. Infine, la quarta sezione discute le implicazioni didattiche del TdO come metodologia orientata alla costruzione di una cittadinanza globale consapevole, critica e trasformativa.

## Il Teatro dell'Oppresso e l'Educazione alla Cittadinanza Globale

*Cittadino non è chi vive in società. È chi la trasforma.*  
Augusto Boal

La Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale dell'Università di Bologna, coordinata dal Professor Massimiliano Tarozzi, ha creato nell'anno 2022-2023 il Corso di Competenze di Cittadinanza Globale. All'interno dello stesso, oltre a ricoprire il ruolo di tutor, ho progettato e condotto il Laboratorio di TdO, di cui sono stata docente dal 2022 e nelle edizioni seguenti. Il corso in questione ha rappresentato uno dei sette casi studio analizzati nella mia tesi di dottorato in co-tutela, intitolata *Embodiment in Higher Education: A cross-cultural case study of Theatre of the Oppressed in Academia* (Aloi, 2024). Il Corso in Competenze di Cittadinanza Globale, aperto a tutti gli studenti di laurea magistrale dell'università, si è svolto dal 30 marzo all'11 maggio 2023, con il Laboratorio di TdO realizzato il 4 e 5 maggio per un totale di sei ore. Inoltre, sei studenti sono stati selezionati per partecipare ad un viaggio di studio a Beirut, in Libano, dal 22 al 27 maggio, finanziato dal Progetto Global South. Durante il soggiorno, gli studenti hanno preso parte a lezioni universitarie presso l'Università Saint Joseph di Beirut, incontrato studenti locali, visitato siti storici e partecipato ad un workshop teatrale di Playback Theatre con una compagnia locale (Laban). Parallelamente, gli studenti rimasti in Italia hanno collaborato con l'onlus WeWorld per promuovere laboratori rivolti ai giovani di Bologna. In un periodo successivo, gli studenti libanesi partecipanti allo scambio, si sono recati a Bologna dove, tra le diverse attività proposte hanno partecipato anche ad un laboratorio di TdO. Nel complesso, il corso prevedeva 18 ore di apprendimento in presenza e 15 ore di service learning, contribuendo all'ottenimento di 3 crediti formativi.

Il corso mirava a introdurre gli studenti al dibattito contemporaneo sulla Cittadinanza Globale. I moduli affrontavano temi come globalizzazione, sostenibilità, giustizia sociale e cittadinanza attiva, con l'obiettivo di fornire agli studenti strumenti critici per agire come cittadini responsabili a livello nazionale e internazionale.

Nel progettare il Laboratorio, come docente ho dovuto bilanciare i limiti di tempo con gli obiettivi generali del corso, scegliendo una delle tecniche del TdO più adatta al contesto: il Teatro Giornale. La tecnica si concentra sull'analisi critica dei media globali, permettendo di affrontare in modo mirato il tema dell'Educazione alla Cittadinanza Globale. Questa scelta ha garantito che il laboratorio contribuisse a fornire agli studenti strumenti utili per comprendere e decodificare i messaggi dei media, rafforzando le loro competenze critiche e il senso di responsabilità civica.



Foto 1 - Tecnica TdO: Teatro Giornale - Titolo: “L’insostenibile sostenibilità del capitalismo finanziario” - Fotografa: Francesca Aloï



Foto 2 -Tecnica TdO: Giochi-esercizi, Titolo: “Macchina ritmica della giustizia”  
Fotografa: Francesca Aloï



Foto 3 - Tecnica: Playback Theatre - Fotografo: Laban

Il TdO, concepito da Augusto Boal negli anni '60 durante la dittatura in Brasile, nasce come pratica teatrale e politica per stimolare il cambiamento sociale, offrendo ai partecipanti strumenti per analizzare e trasformare la propria realtà. In contrasto con il teatro tradizionale, che spesso relegava gli spettatori ad un ruolo passivo, Boal introdusse la figura dello “spett-attore”, un partecipante attivo in grado di intervenire nell'azione scenica per proporre strategie di cambiamento. Come evidenziato da Gamelli (2009), il TdO si inserisce in un contesto teatrale dove non era prevista la partecipazione attiva degli spettatori:

*“A fianco di un certo tipo di teatro borghese, che si è accontentato di perpetuare nel tempo una concezione immobile dello spazio scenico – in maniera curiosamente analoga a quella di tanta educazione, con gli spettatori contrapposti, in ombra, silenziosi e passivi fruitori della performance illuminata degli attori – un altro teatro, insofferente e consapevole della sterilità di quest'inerziale riproposizione, è andato sempre più individuando nella regia degli spazi la chiave di volta per l'evoluzione sociale e culturale del proprio lavoro.” (pp. 117-118)*

La rottura della cosiddetta “quarta parete” consente di eliminare la separazione tra attori e pubblico, favorendo una partecipazione collettiva che rende il palcoscenico un luogo di confronto e trasformazione (Schininà, 1998). Tanto nel TdO di Augusto Boal quanto nella Pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire, l'obiettivo centrale è stimolare gli individui verso una cittadinanza attiva e consapevole (Caldas, 2020). Per Freire, l'educazione è lo strumento per liberare gli oppressi, mentre per Boal il teatro diventa il mezzo attraverso cui le persone possono riconquistare la loro capacità di espressione e azione. Entrambi sottolineano l'importanza del

dialogo come dinamica essenziale per l'emancipazione, opponendosi alle strutture che mantengono le persone in uno stato di subordinazione. La metodologia teatrale di Boal intende essere un mezzo di trasformazione sociale, permettendo ai partecipanti di analizzare situazioni oppressive e sperimentare soluzioni pratiche. Il TdO, infatti, non si limita a interpretare la realtà, ma mira a trasformarla (Boal, 2008). I giochi-esercizi che rappresentano la fase iniziale dei laboratori di TdO rappresentano una fase preparatoria essenziale per costruire la fiducia reciproca e stimolare un coinvolgimento autentico, creando uno spazio sicuro per sperimentare nuove strategie di resistenza e trasformazione (Caldas, 2020). Boal (1993) definisce così i giochi-esercizi:

*“In questo libro io utilizzo la parola esercizio per designare ogni movimento fisico, muscolare, (...) che aiuta colui che lo fa a conoscere meglio o a riconoscere il proprio corpo, i muscoli, i nervi, le strutture muscolari, le relazioni con gli altri corpi, la gravità, gli oggetti, lo spazio, le dimensioni, i volumi, le distanze, i pesi, la velocità, le relazioni delle forze (...). L'esercizio è una riflessione fisica su sé stessi. Un monologo. Una introversione.*

*I giochi, in compenso, sono legati all'espressività del corpo che emette e riceve messaggi. I giochi sono un dialogo, esigono un interlocutore. Sono estroversione. In realtà i giochi che presento sono piuttosto dei “giochesercizi”: c'è molto gioco in questi esercizi e molto esercizio in questi giochi.” (p. 67)*

Il TdO si dimostra una metodologia molto funzionale anche con bambini e adolescenti poiché riconosce l'importanza del gioco come strumento per affrontare questioni complesse. La componente ludica consente ai partecipanti di esplorare contraddizioni e vulnerabilità, creando uno spazio di apprendimento adatto a diverse fasce di età.

Un elemento distintivo del TdO è l'attenzione alla connessione tra corpo e mente. Dal momento che l'oppressione si manifesta sia a livello fisico che psicologico, la liberazione deve coinvolgere entrambi (Santiago-Jirau & Thompson in Howe et al., 2019).

Nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), il TdO si configura come un metodo che coniuga riflessione critica e azione collettiva, mirando a sviluppare una consapevolezza interconnessa delle sfide globali, incoraggiando il dialogo interculturale e l'azione responsabile.

Vanessa Andreotti (2006) nell'articolo *“Soft versus critical global citizenship education”*, analizzando l'Educazione alla Cittadinanza Globale, mette in luce le differenze tra un approccio superficiale, orientato alla solidarietà caritatevole, e uno critico, fondato sul riconoscimento delle relazioni di potere e sulla responsabilità verso gli altri. Andreotti, con il suo lavoro, supporta un'Educazione alla Cittadinanza Globale critica.

Il TdO, sviluppato da Augusto Boal, e l'educazione critica alla cittadinanza globale proposta da Vanessa Andreotti condividono l'obiettivo di favorire una trasformazione sociale che vada oltre l'apparente. Entrambi gli approcci rifiutano modelli educativi che perpetuano dinamiche di potere oppressive e promuovono invece la partecipazione attiva e la riflessione critica. Andreotti (2006) distingue tra un'Educazione alla Cittadinanza Globale *soft*, che si limita a promuovere la solidarietà e la carità, e un'Educazione alla Cittadinanza Globale critica, che spinge gli studenti ad analizzare le radici strutturali delle ingiustizie e delle disuguaglianze globali. Questo approccio riflette l'essenza del TdO, che incoraggia i partecipanti a riconoscere e sfidare i sistemi di oppressione attraverso il coinvolgimento attivo e la sperimentazione creativa.

Andreotti sottolinea che l'educazione globale non deve trasformarsi in una "missione civilizzatrice" in cui i valori del Nord globale vengono imposti come universali. Questa prospettiva è strettamente legata alla metodologia del TdO, che, attraverso le sue diverse tecniche, come ad esempio il Teatro-Forum e il Teatro Legislativo, crea spazi per l'esplorazione critica e la costruzione collettiva di soluzioni. Come afferma Andreotti, la cittadinanza globale critica richiede la capacità di analizzare le relazioni di potere, i sistemi culturali e le pratiche sociali che perpetuano le disuguaglianze, un processo che il TdO facilita, rendendo i partecipanti protagonisti del cambiamento sociale.

Spivak (2004) evidenzia come le élite globali tendano a perpetuare visioni etnocentriche nei confronti delle comunità subalterne, spesso proponendosi come agenti di "sviluppo" ma riproducendo schemi di dominio culturale. Per superare questa dinamica, sottolinea l'importanza di interventi educativi che incentivino un processo che miri a "disimparare" le prospettive egemoniche e a sviluppare la capacità di apprendere dalle realtà locali, valorizzandone i punti di vista e le esperienze. Questa prospettiva ben si allinea con l'approccio bottom-up del TdO, che valorizza il sapere dei partecipanti e delle comunità considerandole come esperti delle proprie problematiche sociali, e certamente le prime a dover essere interrogate a riguardo. In aggiunta, anche il ruolo dello spett-attore introdotto da Boal, che trasforma gli spettatori passivi in partecipanti attivi, capaci di intervenire e modificare la narrazione scenica dimostra l'approccio di partecipazione attiva proprio del TdO. Secondo Escobar (2016), un approccio critico richiede una trasformazione ontologica, che riconosca la pluralità di mondi e saperi. L'idea di pluriverso, contrapposta al modello dominante di un unico mondo, evidenzia la necessità di un'educazione che favorisca il dialogo tra ontologie e la valorizzazione dell'ambiente. Infatti, secondo questa prospettiva, per affrontare le trasformazioni sociali i saperi generati dalle popolazioni che abitano i territori sono spesso più adatti e avanzati rispetto a molti saperi prodotti in accademia. Risulta così fondamentale riconoscere e valorizzare molteplici prospettive culturali e modi di conoscere.

Tutti questi approcci condividono con il TdO l'obiettivo di sfidare le narrazioni dominanti e promuovere una comprensione più profonda delle dinamiche sociali e culturali globali, offrendo strumenti per immaginare e costruire alternative più giuste e inclusive.

Infine, l'integrazione del TdO nei percorsi educativi rispecchia la visione di Andreotti sull'importanza della riflessività e del dialogo nell'educazione.

Nonostante l'emergere di analisi critiche sulle ideologie legate allo sviluppo e alla cittadinanza globale, la loro traduzione in pratiche pedagogiche sistematiche e coerenti rimane ancora limitata e frammentaria (Andreotti, 2006). Il TdO può rappresentare uno strumento efficace per colmare la distanza esistente tra la riflessione teorica e le pratiche educative, offrendo ai docenti una metodologia concreta per costruire un'Educazione alla Cittadinanza Globale critica.

Il teatro diventa un laboratorio sociale in cui i partecipanti possono sperimentare nuove modalità di relazione e collaborazione, riflettendo criticamente sulle loro posizioni di potere e responsabilità. Questo approccio non solo stimola un apprendimento trasformativo, ma contribuisce anche alla formazione di cittadini globali consapevoli e responsabili, in grado di affrontare le complessità del mondo contemporaneo con etica e creatività. Il focus del TdO sul potere e la sua capacità di analizzare in profondità le relazioni di potere, lo rendono uno strumento particolarmente adatto da utilizzare in un'educazione alla cittadinanza critica come quella supportata da Andreotti, che evidenzia come il potere sia un elemento cruciale nella ECG critica. La professoressa Kelly Howe (2019) della Loyola University Chicago enfatizza questo aspetto collegandolo al corpo: "Il TdO si occupa di come le relazioni di oppressione disciplinano i corpi - e di come i corpi individuali e la disposizione dei corpi rivelino a loro volta molto di quei sistemi di potere." (p. 76, trad. mia). Le tecniche teatrali del TdO permettono ai partecipanti di riflettere sulle proprie posizioni di potere e responsabilità, ma anche sugli effetti che questo tipo di relazioni di potere hanno sul corpo proprio e altrui.

Andreotti (2006) sostiene che per instaurare una relazione etica con gli studenti (e con il Sud globale), è necessario sviluppare una literacy critica, intesa come la capacità di leggere e analizzare il mondo e le sue dinamiche in modo riflessivo e consapevole. Questo approccio implica che gli studenti esaminino le relazioni tra prospettive, linguaggio, potere, gruppi sociali e pratiche sociali, senza limitarsi a giudicare ciò che è giusto o sbagliato, vero o falso. L'obiettivo è comprendere le origini e le implicazioni delle nostre assunzioni epistemologiche e ontologiche. L'alfabetizzazione critica non mira a rivelare una "verità" agli studenti, ma a offrire loro uno spazio per riflettere sul proprio contesto e sulle proprie credenze, in relazione al potere, alle relazioni sociali e alla distribuzione delle risorse. Parte dal presupposto che ogni conoscenza sia parziale, costruita in specifici contesti culturali ed esperienziali, e che quindi sia necessario confrontarsi con altre prospettive per

trasformare le proprie visioni, identità e relazioni. Per esempio, nei giochi-esercizi di TdO è possibile toccare con mano questo approccio, dove è costante il confronto con le diverse interpretazioni dei compagni rispetto a immagini analizzate rappresentate solamente con il corpo.

A differenza dell'Educazione alla Cittadinanza Globale di tipo *“soft”*, l'approccio critico promuove il cambiamento senza imporre agli studenti cosa pensare o fare. Si creano spazi sicuri per analizzare e sperimentare nuovi modi di vedere, pensare, essere e relazionarsi e il TdO incarna pienamente questo spazio. In linea con Boal, i partecipanti non sono mai obbligati a partecipare a un gioco-esercizio o a eseguire una determinata tecnica, ma la partecipazione è sempre volontaria nel rispetto reciproco.

Nell'ambito delle pratiche di Educazione alla Cittadinanza Globale, Mannion et al. (2011) sottolineano l'importanza di un'analisi critica e riflessiva da parte dell'Occidente rispetto al proprio ruolo e alla propria relazione con il resto del mondo. Sarebbe doveroso contestare la visione eurocentrica che permea molti interventi educativi, in quanto la ECG dovrebbe promuovere un orientamento alternativo e critico. Tale aspetto è stato evidenziato da uno dei professori da me intervistati, che ha introdotto per la prima volta un laboratorio di TdO all'interno di un corso sull'Educazione alla Cittadinanza Globale:

“fortemente ho voluto il TdO perché in un corso del genere è fondamentale rispetto all'approccio non neutrale di questo corso, un approccio che punta a queste dinamiche evidenziando le disuguaglianze e le responsabilità di una parte del mondo verso l'altra.”

Un simile approccio è particolarmente rilevante nell'ambito della ECG, dove è essenziale affrontare le asimmetrie di potere tra Nord e Sud del mondo (Dobson, 2006).

Inoltre, una prospettiva critica come quella descritta, supportata nel presente capitolo, risulta fondamentale per garantire che l'Educazione alla Cittadinanza Globale non riproduca involontariamente sistemi di oppressione, ma promuova invece giustizia sociale e uguaglianza. La ECG, per come verrà qui intesa e analizzata, rappresenta una pedagogia che abbraccia approcci multidimensionali, collegando questioni locali e globali attraverso pratiche educative inclusive. La connessione tra locale e globale è particolarmente evidente in una delle tecniche del TdO, denominata Teatro Forum, dove è di fondamentale importanza che sia presente un passaggio identificato come *“ascesis”* per far sì che la rappresentazione non si riduca ad analizzare fatti meramente personali e che non riguardano altri membri della società, come analizzato in un precedente studio:

*“il processo embodied proprio del TdO permette di connettere esperienze personali con*

*strutture sociali e politiche più ampie. Nel Teatro Forum, questo passaggio dalla situazione micro a quella macro è chiamato “ascesis”, ed è fondamentale per l’analisi e la comprensione del problema sociale rappresentato (Tolomelli, 2023). In pratica, l’ascesis si traduce nel dare agli studenti la possibilità di inquadrare la situazione di oppressione vissuta nel contesto di un più ampio insieme di fattori sociali che la determinano.” (Aloi, 2024, p. 265, trad mia)*

Questo approccio permette ai partecipanti di sviluppare una “coscienza globale” che riconosca l’asimmetria delle relazioni di potere e incoraggi un dialogo basato sull’equità e sul rispetto reciproco. Il TdO si dimostra una metodologia educativa fondamentale per creare un ponte tra principi teorici della ECG e pratiche trasformative. La capacità di affrontare le disuguaglianze attraverso un coinvolgimento critico e attivo lo rende un potente strumento per promuovere una cittadinanza globale consapevole.

### **La dimensione corporea nel Teatro dell’Oppresso e nella ECG**

Secondo quanto analizzato nel recente studio menzionato in precedenza (Aloi, 2024), i modelli educativi tradizionali hanno storicamente enfatizzato lo sviluppo delle capacità cognitive, relegando in secondo piano il ruolo del corpo e delle emozioni. Questo approccio si fonda sul dualismo mente-corpo teorizzato da René Descartes (1641) nell’opera *Meditazioni metafisiche*, dove l’autore separa nettamente la mente, considerata sede della razionalità, dal corpo, spesso percepito come subordinato. Questa concezione ha influenzato profondamente il pensiero occidentale e le pratiche educative, favorendo un modello di apprendimento centrato sulla ragione. Tuttavia, numerosi studiosi, tra cui Dewey (1934), Merleau-Ponty (1962, 1964) e Gardner (1983), hanno criticato questa visione, proponendo approcci che includano la dimensione corporea ed emotiva nell’esperienza educativa. Diversi filoni di ricerca interdisciplinare hanno dimostrato come la “corporeità (embodiment)” sia “la condizione necessaria per lo sviluppo di processi cognitivi” (Gomez Paloma et al., 2016, p. 79).

Le neuroscienze moderne hanno rafforzato la critica al dualismo cartesiano, dimostrando l’interconnessione tra mente e corpo. La scoperta dei neuroni specchio da parte di Rizzolatti e Sinigaglia (2006) ha evidenziato come il nostro cervello sia progettato biologicamente per comprendere e condividere le emozioni degli altri. Questi neuroni, che si attivano sia durante l’esecuzione di un’azione sia quando la osserviamo, offrono una base biologica per l’empatia. Immordino-Yang e Damásio (2007) hanno ulteriormente esplorato come le emozioni influenzino i processi cognitivi, sostenendo che un apprendimento efficace richiede l’integrazione di mente, corpo ed emozioni. Tali scoperte hanno importanti implicazioni per il mondo educativo, suggerendo che il coinvolgimento corporeo ed emotivo può arricchire

l'esperienza di apprendimento.

Nel campo delle scienze cognitive, la teoria dell'*Embodied Cognition* (Varela et al., 1991; Shapiro, 2011) riconosce che il corpo non è un semplice strumento passivo ma un elemento essenziale nella costruzione della conoscenza. Questo approccio è supportato dalla fenomenologia di Merleau-Ponty (1962, 1964), che identifica nel corpo il punto di contatto tra l'individuo e il mondo, e dagli studi di Francesconi e Tarozzi (2019), che analizzano il problema del corpo non solo nell'educazione, ma più ampiamente nella storia e nella civiltà occidentale.

Nonostante queste evidenze, l'educazione formale continua a seguire un approccio prevalentemente cognitivo, perpetuando il dualismo cartesiano. Citro e Rodríguez (2020) sostengono che questa persistenza non sia casuale, ma serva a mantenere strutture di potere e disuguaglianze sociali, poiché un'educazione che ignora il corpo e le emozioni limita il potenziale trasformativo dell'apprendimento. Anche diverse teorie femministe, come quelle di hooks (1994) e Pineau (2002), sottolineano come il sistema educativo riproduca dinamiche di dominio socio-politico. Questi autori invitano a riconsiderare i modelli educativi tradizionali, promuovendo approcci che integrino mente, corpo ed emozioni per sviluppare una conoscenza più completa e inclusiva.

Nella società contemporanea, il corpo ha assunto un ruolo centrale, ma spesso confinato a una dimensione estetica e superficiale. I media e le piattaforme digitali ne esaltano l'immagine, trasformandolo in una vetrina da esibire piuttosto che in una realtà da vivere. Questo processo, alimentato dalla continua pressione verso ideali di perfezione, genera una percezione distorta, dove il valore del corpo si riduce alla sua apparenza esteriore. Così facendo, si alimenta un mercato che sfrutta queste insicurezze, promuovendo prodotti e pratiche che mirano al perfezionamento esteriore, senza affrontare le necessità profonde della persona. Tale fenomeno determina una ricerca ossessiva di perfezione fisica, imponendo standard irrealistici che generano insicurezze e disagi, specialmente tra le nuove generazioni. In questo scenario, il corpo si trasforma in un oggetto di consumo, relegato a strumento di mera visibilità. Francesconi & Tarozzi (2019) distinguono tra *Körper* (corpo-oggetto) e *Leib* (corpo-soggetto), come teorizzato da Husserl (1983), sostenendo che la scienza e la società contemporanee, incentrate su una visione neuro-centrica, necessitano di una profonda revisione delle loro radici metafisiche per riconoscere il corpo non come oggetto da disciplinare, ma come soggetto attivo e percettivo, parte integrante dell'identità.

Nonostante questa esibizione costante, il corpo come esperienza incarnata resta il grande assente. L'interazione fisica, essenziale per una comprensione autentica dell'altro, viene progressivamente sostituita da forme di comunicazione digitale che impoveriscono il contatto diretto. Questa distanza non solo riduce la consapevolezza del proprio corpo, ma limita anche la capacità di riconoscere, percepire, no-

minare e interpretare emozioni e sensazioni corporee. In questo scenario, il corpo rischia di diventare un'immagine vuota, priva di connessione con la realtà concreta e tangibile dell'esistenza.

Nel contesto educativo, la valorizzazione della corporeità rimane un tema marginale. Sebbene si siano fatti progressi nell'introduzione di approcci esperienziali, le attività pratiche e laboratoriali restano sporadiche e scarsamente integrate nei percorsi formativi. Eppure, il corpo rappresenta una dimensione imprescindibile per l'apprendimento e l'espressione del sé, capace di comunicare ciò che le parole non riescono a trasmettere. Riconoscere la centralità della corporeità nella pratica educativa significa valorizzare la complessità dell'essere umano, promuovendo una pedagogia che integri mente, emozioni e corpo in un percorso armonico di crescita personale.

Mortari (in Formenti, 2012) sottolinea l'importanza di

*“allestire contesti educativi nella forma di laboratori del pensare [...] affinché la partecipazione a un contesto formativo non si riduca al semplice vissuto di un flusso di eventi, è necessario attivare quel modo riflessivo di essere presenti che non dà tregua all'impegno di costituirsi come soggetti che costruiscono mondi di significato, praticando quel pensiero che dell'esperienza cerca la sua verità.” (p. 412)*

Una direzione senza dubbio essenziale, alla quale aggiungerei la necessità di creare e allestire anche spazi educativi nella forma di laboratori *dell'agire*. La *praxis*, infatti, assume un ruolo fondamentale nell'allenare gli studenti all'azione trasformativa e al mobilitarsi per il cambiamento sociale. Per questo motivo - nonostante le numerose difficoltà strutturali del sistema scolastico nel momento in cui si cerca di ottenere uno spazio non governato solamente da banchi, sedie e cattedre - trasformare gli spazi educativi dando al corpo la possibilità di muoversi e di ottenere una centralità in classe risulta fondamentale in ottica di un'educazione realmente emancipativa e trasformativa.

Questa grande assenza del corpo dalla scena classe, e il conseguente setting ostile alla dimensione corporea, è presente sin dai tempi della formazione delle figure che poi si dedicheranno a educare gli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado: gli insegnanti. Infatti, come argomentato nella mia tesi di dottorato (Aloi, 2024), il corpo è un grande assente anche nelle aule universitarie, dove la preparazione dei futuri educatori ed insegnanti non è coerente con il valore riconosciuto all'apprendimento esperienziale dai libri che gli studenti universitari si trovano a preparare per gli esami. Gli studenti intervistati, provenienti da diverse discipline universitarie, si trovavano d'accordo nel constatare come nei loro curriculum universitari la dimensione corporea non fosse minimamente considerata. A sua volta, ciò, oltre a non favorire un apprendimento profondo e duraturo, implica che una volta in

classe spesso gli insegnanti si trovino a replicare le modalità di insegnamento che hanno testimoniato dentro l'università. Ivano Gamelli (2009), professore di Pedagogia del Corpo all'Università degli studi di Milano-Bicocca, già nel lontano 2009 sottolineava questa mancanza:

*“Nonostante da più parti, e non da ieri, si vada infatti sostenendo l'inefficacia del ricorso a processi apprenditivi che non tengano conto del sentire del soggetto, e al contrario si sottolinei la necessità di una didattica esperienziale capace di connettere i saperi da trasmettere con il divenire della storia di coloro cui sono destinati, tutto ciò non sembra aver modificato più di tanto le modalità sostanziali con cui si continuano a formare le competenze. La preparazione delle figure professionali in campo educativo, interamente passata alle università, avviene dentro un contesto culturale e strutturale ancora poco sensibile alla molteplicità dei linguaggi, a una didattica capace di accogliere, già solo nella predisposizione degli spazi e dei tempi prima ancora che nei programmi, una domanda di formazione corporea capace di mettere in gioco concretamente le emozioni e i sensi tutti.” (p. X)*

Come documentato nella mia ricerca di dottorato (Aloi, 2024), la situazione non è sostanzialmente cambiata né in Italia né in altri paesi europei come la Spagna. Infatti, lo studio prende in analisi sette casi studio di corsi universitari in Italia e in Spagna e analizza l'esperienza universitaria degli studenti e delle studentesse coinvolte, insieme all'esperienza dei professori e professoresse responsabili dei corsi. Analizzando i numerosi anni di insegnamento i docenti sottolineano come la dimensione corporea non sia praticamente mai stata valorizzata all'interno dei loro corsi, fatta eccezione per i specifici corsi analizzati in cui è stato utilizzato il metodo del TdO, capace di considerare gli alunni in maniera olistica.

Avere un approccio di insegnamento orientato alla pedagogia del corpo permetterebbe quindi agli insegnanti di “agire le loro professionalità coscienti del valore dell'esperienza corporea nei vari ambiti” (Gamelli, 2009, p. XII). Le riflessioni degli studenti mostrano come la mancanza di attenzione alla dimensione corporea in ambito universitario impattino notevolmente la loro esperienza educativa in senso negativo; facendo lo sforzo di traslarlo a studenti di scuole elementari, medie e superiori, dove gli insegnanti si trovano di fronte giovani in via di sviluppo, non si tarda a capire quanto ancora più deleteria possa essere questa mancanza con studenti di età inferiore a quella dello studio citato.

L'arte, e in particolare il teatro, rappresenta un esempio pratico di come il corpo possa essere usato come veicolo di apprendimento e connessione, offrendo un'esperienza che integra pensiero, emozione e azione. Il TdO permette di superare la dicotomia mente-corpo (Aloi, 2024).

Infatti, nel TdO, la dimensione corporea assume un ruolo centrale, poiché il corpo è considerato il punto di partenza per ogni esperienza di conoscenza e tra-

sformazione. Freire (1970) sottolinea l'importanza dell'educazione come pratica emancipativa, ma è attraverso il corpo che questa emancipazione può essere pienamente vissuta e sperimentata. Nei giochi-esercizi del TdO, così come nel Teatro-Immagine, il corpo diventa il mezzo principale per comunicare emozioni e oppressioni, utilizzando immagini individuali e collettive. Queste attività hanno lo scopo di 'demeccanizzare' il corpo, liberandolo dai condizionamenti imposti dalla società, come le aspettative e i ruoli predefiniti. L'oppressione, infatti, si manifesta prima di tutto sul corpo, ed è proprio per questo che educarlo alla trasformazione diventa essenziale per mettere in discussione i modelli sociali interiorizzati. In particolare, il TdO, grazie al processo di demeccanizzazione che avviene durante i giochi-esercizi proposti, permette agli studenti di rivelare gli *habitus* (Bourdieu, 1990) che la società ha iscritto su di loro sin da piccolissimi, portandoli ad assumere e ripetere posture e comportamenti atti a sentirsi parte di essa. Il coinvolgimento corporeo è fondamentale per sviluppare una comprensione profonda e incarnata delle dinamiche di potere e rompere di conseguenza schemi oppressivi interiorizzati. Il coinvolgimento dell'io-corpo nei laboratori di TdO è fondamentale e consente di riconoscere e affrontare adeguatamente la complessità della relazione tra io e mondo. Analizzando la forte interconnessione tra corpo e identità, il TdO favorisce una trasformazione del soggetto da un ruolo passivo a un ruolo attivo, attraverso l'analisi del modo in cui le norme sociali lo 'costruiscono'.

Il TdO mira a recuperare il potenziale espressivo e trasformativo del corpo, riconciliando i partecipanti con sé stessi e con il proprio vissuto corporeo. Una delle tecniche del TdO, denominata Teatro Forum, ben esemplifica come sia possibile educare il corpo alla trasform-azione attraverso il TdO. Infatti, questa tecnica offre uno spazio in cui i partecipanti possono incarnare strategie di cambiamento, sperimentando attivamente strategie per affrontare situazioni oppressive. In questo modo, il corpo diventa non solo il veicolo della riflessione critica, ma anche il motore dell'azione, aprendo possibilità di liberazione e trasformazione sia personali che collettive.

### **La dimensione relazionale nel Teatro dell'Oppresso e nella ECG**

Come osservato da Gomez Paloma et al. (2016), "l'attenzione nella scuola è rivolta sempre più spesso a problematiche di tipo logico-razionale che non tengono conto le componenti cognitive-corporee-emotive-relazionali (competenze cross modali), indispensabili per favorire l'apprendimento degli allievi" (p. 81).

L'attivazione del corpo non solo migliora la struttura e le funzioni cognitive, ma rafforza anche i processi di apprendimento. In altre parole, le esperienze corporee e le emozioni giocano un ruolo cruciale nel consolidare le conoscenze, rendendo evidente che nessuna esperienza cognitiva può essere completamente disgiunta da

questi aspetti.

Anche Pasolini, nelle sue Lettere Luterane (1976), presentando l'istituzione scolastica a Gennariello, sottolinea una criticità della scuola tradizionale, indicando, con il suo approccio pungente, come l'assenza di una dimensione relazionale tra educandi ed educatori comprometta il processo educativo:

*“Passeremo poi alla scuola, cioè a quell'insieme organizzativo e culturale che ti ha completamente diseducato, e ti pone qui davanti a me come un povero idiota, umiliato, anzi degradato, incapace a capire, chiuso in una morsa di meschinità mentale che, fra l'altro, ti angoscia. L'antiscuola (cioè la polemica politica contro la scuola, che tu hai recepito e assimilato attraverso una contestazione in questi anni ormai completamente depauperata ed esautorata) non è meno diseducativa. Essa ti impone un conformismo non meno degradante ed angosciarne di quello della scuola. Ti parlerò prima dei tuoi maestri elementari e poi dei tuoi professori: questi duplicati dei padri e delle madri, autori della tua diseducazione. (Se qualcuno invece ti avesse educato, non potrebbe averlo fatto che col suo essere, non col suo parlare. Cioè, col suo amore o la sua possibilità di amore).” (p. 16)*

Nonostante questa criticità non possa essere generalizzabile a tutti i contesti scolastici, risulta tutt'oggi un aspetto controverso e sulla quale è necessario porre ancora molta attenzione.

Le evidenze neuroscientifiche dimostrano che mente e corpo sono strettamente interconnessi, senza che la mente prevalga sul corpo, né che la ragione sia superiore alle emozioni (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Gallese, 2006; Immordino-Yang & Damásio, 2007; Castellanos, 2022). Come sottolineato da Gomez Paloma et al. (2016), i fattori emotivi e lo stress giocano un ruolo determinante nei processi di apprendimento, orientando le scelte e i giudizi individuali. Le emozioni rappresentano il filtro attraverso cui il cervello attribuisce significato alle informazioni sensoriali. Questo legame tra emozioni e apprendimento evidenzia l'importanza di un ambiente educativo che riconosca e valorizzi sia la dimensione emotiva che quella relazionale.

Nel TdO, queste intuizioni trovano una concreta applicazione. Corpo ed emozioni diventano strumenti centrali per promuovere un apprendimento capace di trasformare. Nei laboratori di TdO, l'attenzione al contesto relazionale e alla cura dell'ambiente—sia fisico che emotivo—crea uno spazio protetto e stimolante, ideale per favorire il benessere e l'apprendimento degli studenti.

Lo studio qui presentato (Aloi, 2024) evidenzia come il TdO rappresenti uno strumento trasformativo in grado di sviluppare competenze relazionali e di pensiero critico fondamentali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale. Tra le principali competenze emerse dai corsi e laboratori analizzati, spiccano quelle relazionali, come l'ascolto autentico ed empatico, che costituiscono la base per un apprendi-

mento significativo. Questi aspetti relazionali non solo rafforzano la capacità di connessione interpersonale, ma stimolano anche un pensiero critico che invita a mettere in discussione narrazioni dominanti e ad analizzare il mondo con uno sguardo più consapevole e autonomo. In tal modo, il TdO diventa uno strumento per favorire una comprensione più profonda e per stimolare un apprendimento trasformativo.

Nell'intervista condotta con uno dei professori dell'Universidad Complutense de Madrid, viene evidenziata la centralità della dimensione relazionale nell'insegnamento universitario. Secondo il professore, il contenuto delle lezioni rappresenta solo una piccola parte di ciò che costituisce una relazione educativa efficace. Egli sottolinea come attività focalizzate esclusivamente sulla trasmissione di informazioni possano essere facilmente sostituite, mentre quelle basate sul confronto e sulla partecipazione attiva offrono un valore unico e insostituibile. Questo aspetto è diventato particolarmente evidente durante la pandemia da COVID-19, quando la didattica a distanza ha reso indispensabile creare un legame educativo che andasse oltre la semplice comunicazione di contenuti, favorendo un'interazione autentica e un coinvolgimento più profondo.

La raccolta dati ha dimostrato che il TdO è capace di migliorare la partecipazione in classe, favorendo la creazione di relazioni sociali positive, sia tra studenti che tra studenti e docenti. In particolare, è stato evidenziato come il TdO sia in grado di promuovere un senso di comunità tra studenti, interrompendo dinamiche di competitività.

Ignorare i bisogni relazionali e corporei degli studenti, proponendo uno stile didattico composto esclusivamente da lezioni frontali, è stato giudicato dagli studenti essere un approccio limitante e opprimente. Pratiche educative che non tengono conto delle esigenze di interazione e scambio degli studenti, fondamentali per un apprendimento efficace, non possono più essere considerate normali. Integrare metodi che valorizzino la partecipazione e la collaborazione risulta così essere essenziale per costruire un'educazione inclusiva e trasformativa.

Uno degli aspetti più apprezzati del TdO è la sua natura orizzontale, che favorisce la connessione tra i partecipanti e consente la condivisione di ideali, creando spazi di trasformazione sociale. Questi spazi consentono ai partecipanti di incontrare persone con la stessa volontà di cambiare il mondo, o di confrontarsi con persone che hanno altre posizioni, aumentando le possibilità di tradurre azioni collettive in interventi concreti nella società.

Questo ultimo punto è particolarmente significativo per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, poiché incoraggia la formazione di cittadini attivi e consapevoli, pronti a collaborare per trasformare la società. La possibilità di costruire relazioni e reti di sostegno all'interno di ambienti educativi rappresenta una leva fondamentale per favorire il cambiamento sociale e coltivare un senso di responsabilità collettiva.

Il TdO offre una visione alternativa alla tradizionale struttura educativa, introducendo spazi di apprendimento più aperti e collaborativi. Invece di seguire un modello gerarchico, il TO favorisce una dinamica circolare, dove ogni partecipante contribuisce attivamente al processo educativo. Questo approccio modifica radicalmente il ruolo del docente, che non è più visto come unica fonte di conoscenza, ma diventa un facilitatore. Di conseguenza, gli studenti sviluppano non solo la capacità di partecipare attivamente, ma anche di riflettere criticamente, portando il dialogo al centro dell'esperienza formativa.

Un altro aspetto importante del TdO è la capacità di ridefinire i rapporti interpersonali. Attraverso attività condivise, i partecipanti sono incoraggiati a coltivare un senso di attenzione verso gli altri, basato sulla comprensione e sul rispetto reciproco. Questo metodo va oltre il semplice apprendimento tecnico o intellettuale, promuovendo un'esperienza relazionale che rafforza la connessione tra le persone e costruisce una rete di supporto. Questi legami si rivelano fondamentali per creare un ambiente dove il cambiamento collettivo diventa possibile. Grazie alla sua dimensione giocosa, il TdO è in grado di favorire una connessione più rapida e autentica tra i partecipanti. L'inserimento di momenti di gioco contribuisce a creare un'atmosfera di fiducia e spontaneità, abbattendo le barriere che spesso limitano l'interazione. Questa leggerezza consente di approfondire rapidamente le relazioni tra i partecipanti, trasformandole in legami di mutuo sostegno e rendendo il percorso educativo un'esperienza arricchente sia a livello individuale che collettivo.

Un aspetto cruciale del TdO è la sua capacità di creare un contesto relazionale che favorisca il dialogo e la collaborazione. Nei laboratori, i partecipanti non solo si confrontano con le proprie esperienze di oppressione, ma costruiscono collettivamente soluzioni che coinvolgono l'intero gruppo. Questo riflette il concetto di educazione come pratica di libertà di Freire (1970), dove l'apprendimento è un processo dialogico co-costruito.

Il TdO incoraggia una partecipazione attiva che supera la separazione tra spettatore e attore, trasformando il primo in spett-attore, ovvero un partecipante che agisce e influenza la narrazione. Come sottolineato da uno dei professori intervistati nello studio (Aloi, 2024), le dinamiche sperimentate durante il TdO promuovono empatia e comprensione reciproca:

*“tra le competenze che sono venute fuori in particolare dal laboratorio [di TdO] sono quelle relazionali, tutte quelle che sono legate alle competenze relazionali e quindi empatica ma anche il mettersi in ascolto, l'ascolto autentico, che sono delle premesse fondamentali per gli apprendimenti che riguardano la cittadinanza globale, quindi soprattutto quelle di tipo relazionale e secondo, le competenze critiche, ragionare con la tua testa. Questa è un'altra cosa che è venuta fuori in generale dal corso, ma questo laboratorio ha cominciato a mettere bene in quella direzione lì. Ragionare con la tua testa, non dare le cose per scontate e pensare le cose*

*in modo rovesciato rispetto a quella che è la narrazione dominante.” (p. 158)*

Il processo che avviene dentro i laboratori di TdO genera quindi un ambiente capacitante in cui i partecipanti sviluppano competenze agentive e di pensiero critico. La dimensione relazionale risulta essere così cruciale per costruire un senso di appartenenza e responsabilità collettiva. Nei laboratori teatrali, le interazioni tra i partecipanti rafforzano la capacità di lavorare insieme per immaginare e realizzare alternative alle dinamiche oppressive. Questo processo relazionale contribuisce non solo alla trasformazione individuale, ma anche al rafforzamento delle comunità. Le interazioni collaborative nei contesti educativi globali sono fondamentali per promuovere il dialogo interculturale e costruire ponti tra diverse realtà sociali. Queste pratiche permettono di affrontare criticamente le sfide globali attraverso il coinvolgimento attivo delle comunità locali.

Gamelli (2009) sottolinea come la dimensione relazionale sia uno degli elementi cardine del TdO:

*“I giochi, gli esercizi e le tecniche del TdO si prestano favorevolmente a un utilizzo educativo, soprattutto in funzione della presa di coscienza delle dinamiche dei gruppi (per esempio le classi delle scuole), spesso inconsapevoli dei retaggi istituzionali e delle logiche di potere che gravano su di essi e che si palesano nelle fin troppo note manifestazioni di ripiego su di sé dei singoli, d’indifferenza partecipativa e collaborativa, di contrapposizione e conflitto.” (p. 119)*

In questo senso il TdO diventa una metodologia preziosa per creare in classe un clima di fiducia e collaborazione, proprio grazie ai cosiddetti giochi-esercizi inventati da Augusto Boal, che lavorano gradualmente sullo sviluppo di un contesto di orizzontalità tra i partecipanti dove ciascuno può sentirsi a proprio agio nello sperimentare versioni nuove di sé e nel condividere le proprie vulnerabilità. Entrare in contatto con il proprio corpo e le proprie emozioni e, allo stesso tempo, di entrare in relazione con l’Altro, permette di divenire coscienti della propria identità e di come essa viene costruita tramite l’incontro con sé stessi e con l’Altro. Per ottenere questa trasformazione, è necessario però che gli studenti si percepiscano come soggetti attivi e non passivi, e di conseguenza, che le pratiche educative siano orientate a questo obiettivo fondamentale: l’agentività degli educandi.

## **Implicazioni didattiche: il Teatro dell'Oppresso come strumento di trasformazione**

L'Educazione alla Cittadinanza Globale enfatizza l'importanza di usare approcci partecipativi e creativi all'interno delle pratiche educative (IDEA, 2023). I dati raccolti durante la mia ricerca di dottorato (Aloi, 2024) evidenziano l'importanza di introdurre un approccio *embodied* già dai primi anni di istruzione scolastica, al fine di promuovere il pensiero critico nell'esplorazione della giustizia globale. L'assenza di pratiche che coinvolgano il corpo in modo significativo, a favore di un'enfasi esclusiva sullo sviluppo cognitivo, genera studenti che, all'università, si mostrano inizialmente restii ad impegnarsi in attività che richiedano un coinvolgimento corporeo. Questa tendenza deriva da una lunga esposizione a modelli educativi che relegano il corpo a un ruolo secondario rispetto alla mente. Integrare metodologie incarnate, come il teatro, già a partire dall'infanzia, è quindi essenziale per formare studenti più consapevoli e disposti a esplorare le potenzialità offerte dal rapporto tra corpo, mente ed emozioni.

La mia esperienza come educatrice in progetti mirati a contrastare la povertà educativa in una scuola media pubblica e in un CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti), condotti tra il 2018 e il 2021, testimonia l'efficacia di tali pratiche in ambito scolastico, dove le tecniche del TdO hanno favorito l'inclusione e la comunicazione interculturale. Il progetto educativo basato sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, realizzato con studenti di prima, seconda e terza media nella periferia di Quarto Oggiaro (Milano), ha incluso un percorso teatrale da me progettato per giovani a rischio di dispersione scolastica. Questa esperienza ha messo in luce non solo la scarsa abitudine degli studenti a interagire tra loro, specialmente se appartenenti a culture diverse, ma anche il potenziale del teatro nel favorire una maggiore consapevolezza critica e un senso di responsabilità sociale. Nonostante gli esempi siano molteplici e l'intenzione non sia quella di presentare il TdO come la panacea per tutte le sfide presenti nel contesto scolastico, condivido di seguito tre casi che esemplificano la potenzialità della metodologia analizzata in questo capitolo. In una classe, uno studente di origine cinese veniva sistematicamente escluso dai suoi compagni, al punto che persino il contatto fisico era evitato. Durante una lezione di educazione fisica, alcuni studenti si rifiutarono categoricamente di stringergli la mano nel momento in cui era richiesto da un esercizio proposto dall'insegnante, sostenendo che il problema fosse proprio la sua cultura di origine. Tuttavia, alla fine del percorso, grazie ai giochi-esercizi di TdO, gli studenti sono riusciti a sviluppare una fiducia reciproca e a superare i loro pregiudizi. Questo li ha portati non solo a entrare in contatto fisico senza difficoltà, ma anche a mostrare una cura e un'attenzione verso l'altro e la sua identità, risultati che sarebbero stati impensabili all'inizio del percorso. In un'altra classe che parteci-

pava al progetto, c'era uno studente recentemente arrivato dal Bangladesh che non conosceva la lingua italiana e ciò determinava una barriera comunicativa talmente grande che rendeva lo studente piuttosto silenzioso e poco presente. L'insegnante di italiano provava a comunicare con lui attraverso Google Traduttore, ma questa comunicazione mediata aveva come unico effetto quello di creare un contesto di ulteriore distanza. Nel momento in cui lo studente ha iniziato a partecipare al corso di teatro, ha mostrato gradualmente il suo carattere, riuscendo ad essere compreso dai suoi coetanei e professori attraverso una comunicazione non-verbale, tanto da poter essere compreso chiaramente nel momento in cui si esprimeva riguardo tematiche complicate come quelle affrontate in classe (e.g. stereotipi di genere). Per ultimo, riporto il caso di una studentessa proveniente dal Marocco, anche lei appena arrivata in Italia senza parlare la lingua. Nonostante cercasse in tutti i modi di farsi capire ed essere partecipe nel relazionarsi con i compagni, la barriera linguistica faceva sì che rimanesse spesso esclusa perché non capita. Invece, nel partecipare al percorso di TdO ha trovato finalmente una via per intendere e farsi intendere dagli altri, esultando e celebrando con gioia ogni qual volta notava che lei e i suoi compagni parlavano una nuova lingua comune, quella del corpo. Inoltre, un'altra importante trasformazione era avvenuta all'interno del gruppo classe nelle differenti sezioni: la partecipazione degli insegnanti all'interno del percorso teatrale aveva consentito loro di creare nuovi approcci relazionali con gli studenti, creando dinamiche relazionali più distese non solo tra gli studenti ma anche tra studenti e insegnanti. Questo aspetto diviene particolarmente rilevante in contesti scolastici multiculturali quali sono le periferie cittadine contemporanee, con numerosi studenti a rischio di dispersione scolastica e povertà educativa, come nei casi qui analizzati. Una relazione soddisfacente tra educandi così come tra educandi ed educatori diviene un presupposto fondamentale per il successo formativo.

Questi progetti non solo hanno stimolato la riflessione su temi quali razzismo, discriminazione e sessismo, ma hanno anche permesso agli studenti di sviluppare competenze relazionali ed espressive.

Un altro esempio significativo è rappresentato dal progetto teatrale svolto nel 2020-2021 in collaborazione con l'Aula-Laboratorio di Teatro Sociale dell'Universidad Complutense de Madrid, che ha permesso di connettere gli studenti della periferia di Milano di Quarto Oggiaro con studenti di scuole medie di Madrid. Questo percorso ha avuto obiettivi formativi trasversali che includevano lo sviluppo del senso critico, la capacità di analisi e risoluzione dei conflitti, e l'esplorazione delle proprie emozioni e capacità artistiche. Attraverso l'uso del corpo come mezzo espressivo, gli studenti hanno potuto comunicare tra loro superando barriere linguistiche, rafforzando la propria autonomia e motivazione, partecipando attivamente al dibattito rispetto al loro vissuto emotivo durante il COVID-19.

Queste esperienze di trasformazione dimostrano, tanto nel contesto scolastico

che in quello universitario, il potenziale trasformativo del TdO come strumento per un'Educazione alla Cittadinanza Globale. Il coinvolgimento corporeo non solo favorisce un apprendimento più profondo e radicato, ma aiuta anche gli studenti a sviluppare l'empatia, la capacità di esprimere le proprie emozioni e il senso civico. Il teatro, inoltre, stimola l'immedesimazione e il confronto con stati d'animo e situazioni di vita altrui, promuovendo una cittadinanza attiva e responsabile. In questo senso, integrare il teatro nei percorsi educativi non è solo un arricchimento formativo, ma una necessità per costruire individui capaci di affrontare le sfide del mondo contemporaneo.



Foto 4 - Tecnica TdO: Giochi-esercizi per la costruzione della fiducia - Fotografa: Francesca Aloï



Foto 4 - Tecnica TdO: Giochi-esercizi per la costruzione della fiducia - Fotografa: Francesca Aloï

L'utilizzo del TdO in ambito educativo costituisce un esempio concreto di pratica didattica incarnata che risponde alle esigenze della ECG. Come sottolineato da Boal (2006), il teatro è sia arte che arma: uno strumento per riconoscere e contrastare le dinamiche oppressive, ma anche per immaginare e costruire un futuro alternativo.

Integrare il TdO nei curriculum scolastici e universitari significa ampliare le opportunità di apprendimento, favorendo lo sviluppo di capacità critiche e trasformative. Questo approccio supporta un'educazione mirata a formare cittadini consapevoli e attivi.

Il TdO diventa uno spazio per sperimentare la libertà e la responsabilità, incoraggiando i partecipanti a immaginare nuove possibilità sperimentando allo stesso tempo un apprendimento olistico e inclusivo. Uno dei professori intervistati nella mia ricerca di dottorato (Aloi 2024), analizza come abbia trovato la tecnica del Teatro Giornale particolarmente efficace nel rendere più concrete tematiche che possono risultare astratte:

*“io non conoscevo le tecniche specifiche del TdO e fra le varie cose che si potevano fare dati i vincoli di cui dicevamo prima, il Teatro Giornale si è rivelato in sé una pratica particolarmente efficace per i temi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale perché ha veramente consentito di lavorare su quei temi lì, su quei temi che sono di per sé molto astratti ma che attraverso i giornali possono essere recuperati e possono essere portati dentro una dimensione quotidiana. Questo l'ho trovato particolarmente efficace.”*

È fondamentale ripensare la didattica adottando approcci che mettano al centro l'unicità di ogni studente, valorizzandone le diversità. Modelli educativi standardizzati e uniformi non sono più adeguati a rispondere alle sfide dell'apprendimento contemporaneo, specialmente in contesti scolastici complessi e diversificati.

La connessione tra corpo, emozioni e apprendimento, analizzata nelle sezioni precedenti, porta a una riflessione cruciale: attività corporee ed esperienze emotive non sono accessorie, ma plasmano attivamente il modo in cui apprendiamo e costruiamo significati. Questo ha implicazioni importanti per la formazione di educatori che vogliano promuovere una didattica trasformativa, in grado di formare studenti non solo competenti, ma anche consapevoli e capaci di agire come cittadini del mondo, dotati di un profondo senso etico e critico.

Incorporare metodologie come il TdO nelle pratiche educative rappresenta un passo concreto verso questa direzione. La sua capacità di integrare dimensioni corporee, emotive e relazionali fornisce agli studenti un'esperienza educativa olistica, che non solo facilita l'apprendimento ma incoraggia anche il loro sviluppo come individui completi e cittadini globali responsabili. L'integrazione di metodologie artistiche nei contesti educativi rafforza la capacità degli educatori di rispondere

a sfide complesse attraverso approcci innovativi e partecipativi che stimolano una cittadinanza globale.



Foto 6 - Tecnica TdO: Teatro Immagine – Scultura collettiva - Fotografa: Francesca Aloï

## Conclusioni

Il TdO rappresenta un esempio emblematico di metodologia attiva, capace di integrare e promuovere approcci innovativi e partecipativi. Questa metodologia si basa su un apprendimento esperienziale, in cui l'interazione e il confronto assumono un ruolo centrale. Attraverso diverse tecniche e giochi-esercizi teatrali, gli studenti vengono coinvolti in un processo che collega strettamente teoria e azione.

Un aspetto cruciale di questa pratica è l'impegno diretto dei partecipanti, che non si limitano ad assorbire passivamente contenuti, ma contribuiscono attivamente alla costruzione del sapere. Ciò non solo potenzia le capacità critiche e creative, ma favorisce anche un cambiamento tangibile nei comportamenti e nelle relazioni. In particolare, il TdO arricchisce l'insegnamento tradizionale, trasformando le dinamiche di potere e promuovendo una consapevolezza sociale ed emotiva profonda.

L'analisi di esperienze condotte in molteplici contesti educativi evidenzia come il TdO sia una metodologia strettamente allineata con i principi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, in grado di integrare dimensione corporea, relazionale e critica. Attraverso il recupero del corpo come strumento di conoscenza e azione, il teatro promuove una pedagogia trasformativa orientata alla giustizia sociale e alla costruzione di comunità inclusive e resilienti.

In un'epoca caratterizzata da crescenti disuguaglianze e sfide globali, è indispensabile ripensare il ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione e tra-

sformazione. Il TdO offre un modello per perseguire questo obiettivo, combinando riflessione critica, partecipazione attiva e azione collettiva. Questa metodologia incarna i principi fondamentali della ECG, rispondendo all'esigenza di un'educazione capace di formare cittadini globali consapevoli, pronti ad affrontare le complessità del mondo contemporaneo e ad immaginare un futuro più equo per tutti.

L'Educazione alla Cittadinanza Globale rappresenta un pilastro essenziale per promuovere una società più giusta ed equilibrata. La sinergia tra pratiche artistiche, corporee e relazionali consente di sviluppare approcci educativi innovativi, capaci di trasformare studenti e studentesse in protagonisti del loro futuro. I dati raccolti dimostrano come la dimensione dell'embodiment sia estremamente importante non solo nell'apprendimento in generale ma anche e soprattutto nell'apprendimento di tematiche che rischiano di essere teoriche e astratte, come quelle legate alla cittadinanza globale.

Uno degli studenti del corso di competenze di cittadinanza globale intervistati durante la mia ricerca di dottorato (Aloi, 2024), concluse così l'intervista:

*“Spero solo, ecco, spero solo che riusciate a portarla avanti questa cosa [il laboratorio di TdO], merita tanto. Solo questo: fate di tutto.”*

Ai docenti ed educatori che hanno scelto o sceglieranno di formarsi in pratiche incarnate e partecipative per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, come il TdO, rivolgo lo stesso invito: fate di tutto.

In un contesto educativo globale e interculturale, la comunicazione non verbale assume un ruolo cruciale. Inoltre, è fondamentale che gli insegnanti adottino un approccio critico nell'Educazione alla Cittadinanza Globale. Secondo quanto argomentato da Andreotti (2006):

*“Se gli educatori non sono “alfabetizzati criticamente” per confrontarsi con i presupposti e le implicazioni/ limitazioni dei loro approcci, corriamo il rischio di riprodurre (indirettamente e involontariamente) i sistemi di credenze e pratiche che danneggiano coloro che vogliamo sostenere.” (p. 8, trad. mia)*

Come educatori e professori, non possiamo esimerci dalla responsabilità di formarci e prenderci cura di noi stessi e dei nostri studenti e studentesse. Una formazione olistica della nostra persona è il nostro strumento educativo più potente. Coltivare le competenze corporee, emotive e relazionali è, quindi, una nostra imprescindibile responsabilità.

## Bibliografia

Aloi, F. (2024). Embodiment in Higher Education: A cross-cultural case study of Theatre of the Oppressed in Academia. [Doctoral thesis, UNIBO & UCM].

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(1), 40–51.

<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>

Boal, A. (1993). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Prefazione di Roberto Mazzini. Molfetta: Edizioni La Meridiana

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Routledge.

Caldas, B. (2020). The Boal-Freire Nexus: Rehearsing Praxis, Imagining Liberation in Bilingual Teacher Education. *L2 Journal*, 12(2).

<https://doi.org/10.5070/L212245926>

Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: Cómo el organismo esculpe el cerebro*. Editorial Kairós.

Citro, S. V., & Rodríguez, M. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. *Movilización de saberes encarnados en la universidad. Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 23–56.

<https://doi.org/10.22395/csyev9n17a2>

Descartes, R. (1954). *Meditazioni metafisiche* (A. Tilgher, Trad.). Milano: Casa Editrice Leonardo da Vinci. (Opera originale pubblicata nel 1641).

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York, NY: Capricorn Books.

Dobson, a. (2006). Thick Cosmopolitanism. *Political Studies*, 54, 165-184.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9248.2006.00571.x>

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In M. Brinkmann, J. Tüerstig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (Vol. 8, pp. 229–247). Springer Fachmedien Wiesbaden.

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12)

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

Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Cognitive Brain Research*, 1079, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.01.054>

Gamelli, I. (2009). *I Laboratori del Corpo*. Milano: Raffaello Cortina

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Originally published 1983). New York: Basic Books.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge Taylor & Francis Group.

Howe, K., Boal, J., & Soeiro, J. (Eds.). (2019). *The Routledge companion to Theatre of the Oppressed*. London, England: Routledge.

Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, First Book* (F. Kersten, Trans.). Dordrecht: Kluwer.

IDEA, I. D. E. A. (2023). *Code of Good Practice for Development Education*.

Immordino-Yang, M. H., & Damásio, A. R. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Journal of Mind*, 1, (1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Mannion G., Biesta G., Priestley M. e Ross H., (2011) The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, pp. 443-456.

<https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>

Merleau-Ponty, M. (1964) *The Primacy of Perception*. Evanston: Northwestern University Press.

Paloma, F. G., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied cognition: Il ruolo del corpo nella didattica [Embodied cognition: The role of body in didactics]. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 215–224.

[https://doi.org/10.7346/fei-XIV-02-16\\_17](https://doi.org/10.7346/fei-XIV-02-16_17)

Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.

Pineau, E. L. (2002). Critical performative pedagogy: Fleshing out the politics of liberatory education. In N. Stucky & C. Wimmer (Eds.), *Teaching performance studies* (pp. 41–54). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina, Milano.

Shapiro, Lawrence. (2011). *Embodied Cognition*. London: Routledge.

Spivak, G. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103, 523-581.

Tolomelli, A. (2023). Il Teatro come arte marziale. Teatro dell'Oppresso, comunità, pedagogia e politica. Teatri e sfera pubblica nella società globalizzata e digitalizzata (pp. 291-302). Milano: Guerini Scientifica.

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.

Varela, F. J., E. Thompson, E., & Rosch, E. (2017 [1991]). *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

# **Per una didattica a sostegno di esperienze trasformative di Educazione alla Cittadinanza Globale tra formalità e informalità**

Stefania Moser, Libera Università di Bolzano

## **Abstract**

In questo capitolo si intende approfondire il ruolo centrale dell'esperienza e i meccanismi di apprendimento che essa può attivare nell'ottica di perseguire un obiettivo trasformativo di Educazione alla Cittadinanza Globale. In particolare, dopo aver delineato l'obiettivo trasformativo e individuato l'ambito esperienziale nelle sue caratteristiche di formalità e informalità quale contesto di apprendimento privilegiato, si procederà a presentare quali meccanismi di apprendimento vi hanno luogo, sulla base di una ricerca empirica incentrata sull'esperienza del volontariato internazionale. Questa prima parte teorica-concettuale sosterrà quindi una riflessione sulle implicazioni di tali assunti per la pratica didattica, con l'obiettivo di proporre spunti per l'analisi di pratiche già presenti nel ricco repertorio di un/a insegnante in modo da permetterne una valorizzazione nella prospettiva di una Educazione alla Cittadinanza Globale.

## La ‘trasformazione’ come obiettivo dell’Educazione alla Cittadinanza Globale

*La via più breve per giungere a sé stessi gira intorno al mondo.*  
Hermann Keyserling

Per potersi orientare è necessario avere una meta e questo è quantomai vero per i percorsi di apprendimento, i quali necessitano di definire obiettivi verso cui tendere. Trattando nello specifico di un’Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), risulta dunque fondamentale interrogarsi, a monte di ogni eventuale discorso relativo ad una credibile didattica dell’ECG, rispetto a quale sia l’obiettivo educativo specifico che ne dà la direzione.

L’UNESCO ha tentato di rispondere in maniera puntuale a questo interrogativo, pubblicando nel 2015 il report “Global Citizenship Education: topics and learning objectives”, all’interno del quale vengono definiti obiettivi e temi dell’ECG nelle loro dimensioni cognitiva, socio-emotiva e comportamentale e, più recentemente, nel “The UNESCO recommendation on education for peace, human rights and sustainable development” (2024). Anche il “Global competence framework” dell’OECD PISA rappresenta un tentativo di risposta alla necessità di definire, e quindi di perseguire, quali sono gli obiettivi dell’ECG.

Definire obiettivi chiari, puntuali e raggiungibili è certamente importante, ma secondo il posizionamento qui adottato e chiaramente delineato nel primo capitolo di questo volume, l’ECG non consiste in una disciplina specifica da declinare in obiettivi di conoscenze, abilità e competenze, ma piuttosto in una “cornice di senso” (Tarozzi, 2021, p. 40), uno sguardo che precede la didattica (cfr. Capitolo 1) che consente di rielaborare e valorizzare conoscenze, competenze, saperi ed esperienze già presenti nei curricula e nella pratica educativa. Questo implica che l’ECG abbia una natura transdisciplinare, poiché funge da approccio paradigmatico che mette in evidenza l’interconnessione e l’interdipendenza tra i diversi ambiti del sapere e le questioni sociali.

In questa prospettiva, il fine ultimo dell’Educazione alla Cittadinanza Globale è quello di innescare e accompagnare processi educativi trasformativi che, come affermato nella Dichiarazione di Dublino, consentano di “aprire gli occhi, i cuori e le menti alla realtà del mondo, a livello locale e globale” (GENE, 2022, p. 2, tda) per poter poi agire un cambiamento in direzione di giustizia sociale, pace e sostenibilità. Larcher e Wegimont (2024) sottolineano inoltre che il ruolo trasformativo dell’ECG non si limita a puntare a trasformare studenti e studentesse, obiettivo che sarebbe già abbastanza ambizioso, ma anche il mondo e l’educazione stessa (2024, p. 27).

Dunque, sostenere che la ‘trasformazione’ dello sguardo che consente di dare significato e agire nel mondo è l’obiettivo educativo verso cui l’ECG tende è

certamente ambizioso e sfidante, ma è anche allo stesso tempo ciò che permette di collocare l'agire educativo in un orizzonte dal respiro ampio e tuttavia chiaramente definito.

Già con il lancio della Global Education First Initiative (GEFI) nel 2012, quando l'ECG è stata definita una priorità educativa del XXI secolo, essa è stata presentata come un approccio profondamente trasformativo, capace di promuovere giustizia globale e sviluppo sostenibile attraverso l'apprendimento. Infatti, in quella occasione è stata annunciata con determinazione la necessità di un'educazione che non solo formi competenze tecniche, ma che trasformi il modo di pensare e agire delle persone, affinché possano contribuire alla costruzione di società più giuste, pacifiche e inclusive.

Ma cosa significa promuovere un apprendimento trasformativo da un punto di vista educativo? La teoria dell'apprendimento trasformativo ha come riferimento il lavoro dello studioso Jack Mezirow e si fonda sull'idea che apprendere non sia solo un processo di acquisizione di nuove conoscenze, ma un processo profondo di riflessione critica che porta a una trasformazione del significato attribuito alle esperienze vissute. Mezirow ha infatti messo in luce come l'apprendimento consista in un processo di attribuzione di significato, ovvero in un processo dialettico di interpretazione in cui vi è un'interazione con oggetti ed eventi, guidati da un vecchio insieme di aspettative. Normalmente, dunque, quando si impara, viene attribuito un vecchio significato a una nuova esperienza (Mezirow, 1991, p. 21), ovvero di fronte a nuove situazioni, la tendenza è quella di applicare significati preesistenti, basati su aspettative ancorate a esperienze pregresse. Nell'ottica di un apprendimento trasformativo, invece, l'obiettivo è quello di una reinterpretazione dell'esperienza a partire dal riferimento con un nuovo schema di significato. L'apprendimento trasformativo promuove dunque la capacità di attribuire nuovo significato alle esperienze passate o presenti, trasformando la prospettiva da cui si osserva la realtà e ciò può avvenire solo nel momento in cui si mettono in discussione le premesse fondamentali su cui si basa la comprensione del mondo, portando a cambiamenti profondi nella vita delle persone. È quando occasionalmente si è costretti a valutare o rivalutare le premesse di base date per scontate, trovandole ingiustificate, che può verificarsi una trasformazione della prospettiva (p. 109).

La teoria di Mezirow evidenzia così come i dilemmi disorientanti che la realtà, attraverso l'esperienza formula e pone, si presentano come catalizzatori del cambiamento trasformativo. Un dilemma disorientante che dà inizio al processo di trasformazione può avere origine in una varietà di modi, da una discussione, da un libro, da una poesia o da un dipinto o dagli sforzi per comprendere una cultura diversa (p. 98). Tali momenti di crisi sono intrecciati, così come ogni esperienza, da elementi cognitivi ma anche emotivi, corporei, relazionali e implicano perciò un processo di ri-significazione non privo di sforzo, impegno e fatica.

Nell'ambito specifico dell'ECG, l'educazione trasformativa trova un riferimento essenziale nel pensiero di Freire (2000). Lo studioso considera infatti l'educazione uno strumento di "coscientizzazione" (Freire, 1970) che consente agli oppressi di rompere il ciclo dell'oppressione attraverso una riflessione critica, promuovendo così la trasformazione sociale.

L'azione trasformativa promossa dall'educazione è dunque a sostegno della liberazione e dell'umanizzazione degli individui. Pur constatando che l'umanizzazione e la disumanizzazione sono entrambe possibilità reali, Freire afferma infatti che solo la prima rappresenta la vera vocazione umana (Freire, 2000, p. 43, Opera originale pubblicata nel 1970), sottolineando come il dialogo rappresenti lo strumento chiave del cambiamento. L'adesione, obiettivo ultimo del dialogo, si verifica solo quando le scelte sono fatte liberamente e mediate dalla realtà condivisa. Essa consiste nella "coincidenza libera delle scelte" e "non può verificarsi se non nell'inter-comunicazione degli uomini, mediati dalla realtà" (Freire, 2002, p. 167, Opera originale pubblicata nel 1970). Il dialogo è in contrasto con l'azione anti-dialogica, che "mitizza" il mondo per mantenere il dominio, mentre l'azione dialogica richiede invece il "disvelamento del mondo" (Freire, 2002, p. 168). Questo processo permette di vedere il mondo, gli esseri umani e la cultura come trasformatori della realtà, attraverso il loro lavoro creativo (Freire, 2002, p. 174). Freire ha inoltre messo in evidenza l'importanza di una comprensione critica del momento storico e delle principali contraddizioni sociali, affinché l'azione trasformativa sia efficace e consapevole (Freire, 2002, p. 176).

### **La centralità dell'esperienza tra formalità e informalità**

Dal momento che il fine dell'ECG è la 'trasformazione' e che essa, come approfondito, è intesa come una ri-significazione dell'esperienza (Mezirow) e una presa di coscienza (Freire) allo scopo di innescare un'azione di cambiamento, l'interrogativo che emerge ora è relativo al 'dove' può avere luogo in maniera efficace il processo per il raggiungimento di tale scopo.

Ciò che si intende sostenere è che una trasformazione è possibile a partire dall'esperienza e, nello specifico, in un contesto di apprendimento che garantisca un bilanciamento di elementi di formalità e informalità.

Per delineare che cosa sia un'esperienza non è possibile non riferirsi al lavoro di John Dewey, il quale sottolinea che l'esperienza è il punto di partenza per ogni acquisizione di consapevolezza, definendola come la dimensione pratica in cui l'individuo è continuamente immerso, frutto dell'interazione tra organismo e ambiente (Dewey, 2014, Opera originale pubblicata nel 1938): "Io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo; il nesso organico fra educazione ed esperienza personale" (p. 11). Dewey sostiene pertanto che non si

può conoscere indirettamente ma che sia bensì necessario fare esperienza diretta, ispirando così il principio del “learning by doing” (“apprendere facendo”), che sostiene le didattiche laboratoriali attive basate sull’idea che conoscere significhi indagare e risolvere problemi (Frabboni & Minerva, 2013). Il pensiero di Dewey e l’approccio esperienziale all’apprendimento valorizzano perciò la relazione tra l’individuo e il suo ambiente, stimolando processi riflessivi attraverso situazioni problematiche che portano alla conoscenza. L’acquisizione di conoscenze tramite l’esperienza consente così all’individuo di essere protagonista di un percorso educativo di ricerca continua, in cui la riflessione, i dubbi e gli errori favoriscono la crescita personale. Ciononostante, l’esperienza non si esaurisce nell’individuo, ma, dal momento che l’essere umano vive in un contesto sociale e storico che influenza e modella le esperienze personali, è necessario considerare anche la dimensione dell’esperienza collettiva, della società intera, dal momento che “viviamo dalla nascita alla morte in un mondo di persone e di cose che in larga misura è quel che è in virtù di ciò che è stato fatto e trasmesso dall’attività degli uomini che ci hanno preceduto” (Dewey, 2014, p. 26).

Sebbene l’educazione trovi il suo fondamento nell’esperienza, ciò non significa che ogni esperienza abbia un valore educativo. Dewey avverte, infatti, che vi sono esperienze che possono risultare diseducative (p. 12). Per questo motivo, non basta riconoscere l’importanza dell’esperienza ma è fondamentale considerare attentamente la sua qualità. Di conseguenza, il valore di un’educazione basata sull’esperienza dipende dalla capacità di selezionare esperienze che possano alimentare in modo fertile e creativo quelle future.

Fissato come riferimento l’obiettivo trasformativo, risulta quindi fondamentale concepire un’esperienza educativa che favorisca una presa di coscienza e una ri-significazione di ciò che fino a quel momento è stato considerato come valido. Tale esperienza, come suggerisce UNESCO (2015), dovrebbe in primis andare oltre la mera dimensione cognitiva, coinvolgendo in modo profondo anche le sfere emotiva, comportamentale e valoriale dell’individuo. Una didattica esclusivamente nozionistica e frontale si rivela infatti inadeguata, specialmente quando si intende agire sulle dimensioni socioaffettiva e comportamentale. In questo quadro, è però altresì indispensabile interrogarsi sulle caratteristiche specifiche che un contesto di apprendimento dovrebbe possedere per facilitare esperienze di questa portata. A tal proposito, in questo contributo si vuole sostenere che sia necessario un armonioso ed efficace bilanciamento tra elementi di formalità e informalità, in modo da ottenere condizioni capaci di stimolare un coinvolgimento autentico e multidimensionale. In tal senso, la già citata Dichiarazione di Dublino del 2022 (GENE, p. 4) conferma l’importanza di integrare nei contesti di apprendimento le dimensioni formale, non formale e informale, al fine di garantire che l’Educazione alla Cittadi-

nanza Globale (ECG) risulti realmente trasformativa.

Per comprendere appieno le implicazioni di questo assunto, è utile chiarire brevemente le caratteristiche che differenziano i contesti educativi tra formali, informali e non formali.

Johnson e Majewska (2022) definiscono formale quella educazione che ha luogo all'interno di sistemi scolastici istituzionalizzati e strutturati, dai primi cicli di istruzione fino all'università. L'apprendimento che si verifica è caratterizzato dalla centralità dell'insegnante, da una struttura gerarchica definita, da obiettivi chiari e predefiniti e dall'intenzionalità educativa, spesso riconosciuta ufficialmente attraverso certificazioni. La motivazione degli studenti, in tali contesti, è generalmente sostenuta da gratificazioni esterne, mentre la valutazione si concentra prevalentemente sulle conoscenze proposizionali e sui risultati cognitivi.

Diversamente, l'educazione non formale si configura come un'attività educativa organizzata e sistematica, che avviene al di fuori del sistema scolastico istituzionalizzato e si rivolge a gruppi specifici della popolazione. Questo tipo di apprendimento è pianificato e strutturato, ma si svolge al di fuori dell'istruzione obbligatoria, utilizzando metodi didattici partecipativi. La motivazione di chi apprende è prevalentemente intrinseca, e la certificazione ha un'importanza inferiore rispetto ai contesti formali, con un focus maggiore su competenze pratiche e abilità procedurali.

L'apprendimento informale, invece, è un processo attraverso il quale gli individui acquisiscono conoscenze, abilità, atteggiamenti e intuizioni tramite esperienze quotidiane e interazioni con l'ambiente circostante. Questo tipo di apprendimento è altamente influenzato dal contesto specifico in cui avviene, non è organizzato né sistematico, non prevede certificazione e si sviluppa in modo spontaneo e non intenzionale.

Nonostante la caratterizzazione di queste tre tipologie di contesto di apprendimento sia ampiamente diffusa e utilizzata, Malcolm e colleghi/e (2003) hanno avanzato delle interessanti critiche rispetto alla netta distinzione tra questi contesti, sostenendo invece che ogni situazione educativa sia caratterizzata al contempo da elementi di formalità e informalità, intrecciati in maniera diversa, e che sia la loro diversa combinazione ad influenzare la natura e l'efficacia dell'apprendimento. Pertanto, sebbene la suddivisione tra contesti formali, non formali e informali possa essere utile per descrivere le diverse modalità di apprendimento, Malcolm e colleghi/e (2003, p. 5) suggeriscono di non applicare tale distinzione in maniera rigida. Invece, è più utile caratterizzare i contesti educativi in base alla modalità in cui attributi formali o informali si presentano e interagiscono tra loro. Questa flessibilità concettuale è considerata fondamentale per una comprensione completa e sfumata dei diversi contesti educativi.

Nel presentare di seguito una breve panoramica della letteratura relativa a con-

testi di apprendimento formali, non formali e informali in relazione all'ECG, si intende dunque prendere come riferimento l'ottica suggerita da Malcom e colleghi/e.

I contesti di apprendimento ECG di tipo formale sono nel complesso la tipologia maggiormente rappresentata nella letteratura. Come riportato nel "Multilingual Global Education Digest 2023" (ANGEL, 2024), raccolta annuale multilingue delle pubblicazioni di ECG, viene confermata la generale tendenza che vede il numero maggiore di pubblicazioni in relazione all'educazione formale. Diversi autori e autrici hanno anche messo in evidenza come l'educazione formale sia stato l'ambito sul quale la ricerca si è maggiormente concentrata, in particolare in relazione al Nord Globale, tralasciando quasi totalmente di indagare il Sud Globale.

Allo stesso tempo, i contesti formali di ECG sono oggetto di numerose critiche da parte di diversi studiosi e studiose, critiche principalmente legate ai vincoli dettati da un ambiente altamente strutturato negli spazi e nei tempi, caratteristiche di formalità che si ritiene limitino notevolmente il potenziale di apprendimento ECG (Hicks & Holden, 2007). Da qui l'origine di un ampio dibattito accademico che mette in dubbio la possibilità che l'educazione formale rappresenti un ambiente favorevole all'ECG (Humes, 2008; Percy Smith, 2012).

La letteratura ECG relativa a contesti informali risulta invece carente, rispetto a quella esistente in relazione a contesti formali (Le Bourdon, 2018; Baillie Smith, 2014), anche se vi è una generale tendenza che vede un loro aumento (ANGEL, 2024). Rispetto ai contesti formali, la letteratura relativa a contesti informali ne mette in luce in maniera particolare le potenzialità rispetto alle criticità. Tale disposizione sembra confermare il rischio di polarizzazione messo in luce da Malcom e colleghi/e (2003), quando suggeriscono di considerare formalità e informalità come attributi di un contesto e non come poli in contrapposizione, che, in quest'ottica assumono inevitabilmente l'uno un valore positivo e l'altro negativo.

In relazione ai contesti informali di ECG, Le Bourdon mette in evidenza come gli spazi informali amplino le possibilità di apprendimento attraverso esperienze culturali, pratiche di vita abituali e gioco (Le Bourdon, 2018). La studiosa sottolinea inoltre come le interazioni informali a livello micro rappresentino dei momenti chiave di trasformazione in prospettiva ECG (Le Bourdon, 2020). Dal suo lavoro emerge infatti, come, a differenza degli ambienti formali, in quelli informali sia possibile creare relazioni autentiche che favoriscono legami profondi tra le persone. Ciò che rende questi contesti così funzionali per l'ECG è la possibilità di condividere emozioni ed esperienze favorendo un senso di appartenenza attraverso un'esperienza condivisa (2020, p. 403). Per questo motivo, suggerisce Le Bourdon, per comprendere il potenziale di questi spazi informali in ottica ECG, l'attenzione deve essere rivolta alle micro-interazioni che hanno luogo all'interno di questi spazi

(Le Bourdon, 2019, p. 16).

Gli elementi di informalità nei contesti di apprendimento rappresentano inoltre una preziosa occasione per promuovere l'ECG in maniera non strutturata sotto forma di processi personali di trasformazione nell'arco di tutta la vita (Schattle, 2008). Secondo Percy-Smith (2013), praticare l'ECG in contesti informali permette infatti di affinare le conoscenze affinché gli individui possano applicarle nella loro vita quotidiana, portando a una partecipazione più attiva nella società. Pertanto, lo studioso considera gli ambienti informali come fondamentali per rafforzare un'applicazione pratica delle conoscenze, offrendo opportunità di apprendimento continuo e di interazione sociale, arricchendo così in maniera decisiva l'apprendimento. Infatti, come afferma il filosofo dell'educazione Gert Biesta, i giovani apprendono riguardo a democrazia e cittadinanza prevalentemente dalla loro partecipazione alla varietà di pratiche che costituiscono la loro vita, piuttosto che da ciò che viene loro formalmente insegnato (Biesta, 2011, p. 14).

Nonostante i numerosi elementi positivi messi in luce dalla letteratura, si ritiene altresì che alcuni tra gli attributi di informalità non siano ugualmente funzionali all'ECG. In particolare, l'aspetto di un apprendimento autonomo e indipendente che lascia spazio ad una riflessione spontanea basata su esperienze intense che coinvolgono corpo ed emozioni, potrebbe essere rischioso in ottica ECG, se non adeguatamente supportato da un punto di vista educativo. Con supporto educativo si intende il fornire da parte di chi detiene un ruolo educativo, gli strumenti adatti a poter leggere e riflettere quelle situazioni spontanee che hanno luogo in un ambiente di apprendimento informale. Mancando tale supporto, il rischio di un apprendimento ECG costituito da soli elementi di informalità è quello di suscitare riflessioni che portano a conclusioni lontane da quelle auspiccate in ECG, quali ad esempio un consolidamento di stereotipi.

Il contesto non formale di apprendimento ECG sembrerebbe invece risultare il più adatto ad offrire il necessario equilibrio tra formalità e informalità, ovvero tra la possibilità di vivere un'esperienza personale trasformativa e una riflessione critica supportata educativamente in maniera strutturata.

Se la letteratura relativa a contesti informali di ECG risulta scarsa, possiamo rilevare una vera e propria carenza relativa alla conoscenza dei contesti non formali in ECG (ANGEL, 2024; Brown, 2015; Le Bourdon, 2019). Da tali esigui studi, sembrerebbe però emergere come la potenzialità dei contesti non formali di ECG risieda nel consentire al soggetto di vivere un'esperienza di apprendimento non strutturata nella quale poter mettere in pratica e sfidare le conoscenze, fornendone allo stesso tempo anche gli strumenti adatti a condurre una riflessione critica autonoma rispetto a tale esperienza. Ciò proprio in virtù di quel bilanciamento che avrebbe origine da un equilibrio di attributi di informalità e formalità funzionale

al contesto di apprendimento ECG, il quale ha uno scopo trasformativo che non può prescindere dall'esperienza ma che necessita allo stesso tempo di un sostegno al processo critico-riflessivo.

In relazione al quesito iniziale rispetto al 'dove' può avere luogo un processo di apprendimento trasformativo di ECG, è quindi possibile tentare parzialmente di rispondere facendo riferimento alle caratteristiche di formalità e informalità di un contesto di apprendimento. In particolare, è in un contesto di apprendimento con un bilanciamento adeguato di elementi di formalità e informalità che può avvenire l'esperienza di innesco trasformativo auspicato. Considerare formalità e informalità come una varietà di attributi bilanciabili in un contesto di apprendimento, consente infatti di delineare e gestire i contesti di apprendimento in maniera tale da risultare funzionali allo scopo educativo, che nel caso dell'ECG è appunto quello trasformativo.

### **Meccanismi di apprendimento in un'esperienza trasformativa di ECG**

Dopo aver identificato nella trasformazione l'obiettivo dell'ECG e nell'esperienza il suo 'luogo' privilegiato, all'interno di un contesto di apprendimento che bilancia efficacemente elementi di formalità e informalità, sorge ora l'interrogativo rispetto a come si sviluppa questo processo, ovvero rispetto a quali sono i meccanismi che caratterizzano un'esperienza trasformativa di apprendimento nell'ECG. Tali interrogativi sono quelli che hanno orientato il lavoro di ricerca nel mio percorso di dottorato, il quale, sebbene incentrato in maniera specifica sull'esperienza del volontariato internazionale, può offrire spunti interessanti per presentare i passaggi chiave del processo.

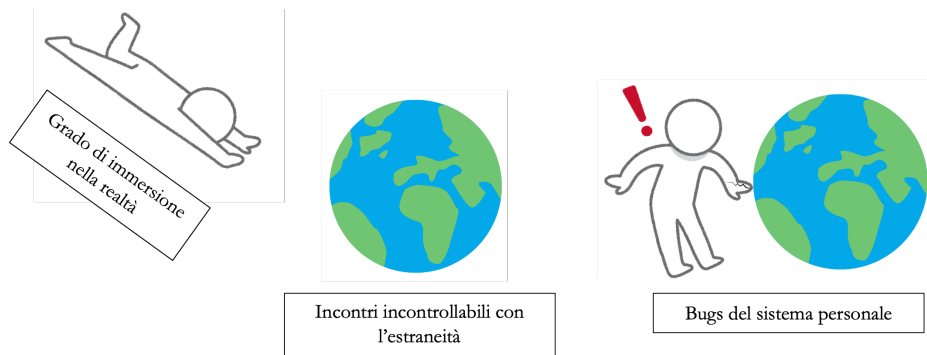


Figura 1: Fasi 1,2,3 del processo di apprendimento trasformativo ECG

Un primo elemento da tenere in considerazione nel meccanismo di apprendimento di un processo trasformativo ECG è quello del *grado di immersione nella realtà* (Figura 1), il quale è strettamente connesso con la specificità del contesto in cui l'esperienza si svolge.

Il contesto gioca infatti un ruolo cruciale nel plasmare ogni processo di apprendimento che vi si sviluppa ma è importante rimarcare come questa influenza diventi ancora più significativa nel caso dei processi di apprendimento legati all'ECG. A questo proposito, Biesta e colleghi/e sottolineano che l'apprendimento della cittadinanza da parte dei giovani è un processo situato e relazionale, profondamente intrecciato ai percorsi personali di ciascun individuo (Biesta et al., 2009, p. 12). Allo stesso modo, Baillie Smith e colleghi/e (2013, p. 129), riferendosi a Staeheli (2010, p. 4), riconoscono che la specificità dei contesti di formazione della cittadinanza sono connessi e inseparabili da altri siti, discorsi e valori. Andreotti e colleghi, inoltre, evidenziano che le azioni degli individui in contesti specifici sono sempre influenzate dall'interazione tra le loro inclinazioni personali e le peculiarità delle situazioni in cui si trovano (Andreotti et al., 2015, p. 10). Di conseguenza, sottolineano che per comprendere le azioni delle persone è necessario analizzare i fattori contestuali che le influenzano, oltre al modo in cui questi vengono percepiti e interpretati, ponendo attenzione alle dinamiche di potere implicite nelle diverse situazioni.

Il concetto di grado di immersione nella realtà descrive difatti quell'intensità del coinvolgimento che caratterizza la situazione generale in cui il processo si sviluppa, indicando una gamma di livelli variabile di immersione, più o meno profonda, con implicazioni dirette sul coinvolgimento degli individui. Tale 'grado' è rilevante nel contesto di questo discorso in quanto esso influenza gli stimoli trasformativi generati dal contesto, così come il livello di sfida e fatica che ne deriva.

L'uso di termini come 'grado', 'maggiore', 'minore' e 'stimoli' non implica l'esistenza di una relazione meccanica, prevedibile o quantificabile, anche se i dati della ricerca suggeriscono una correlazione tra il grado di immersione nella realtà e il potenziale trasformativo dell'esperienza. Questo potenziale si manifesta nella possibilità di vivere *incontri incontrollabili con l'estraneità*, ovvero in presenza di un elevato grado di immersione nella realtà, aumenta notevolmente la possibilità di sperimentare incontri particolarmente significativi in chiave trasformativa, perché sfidanti il proprio sistema personale. I dati della ricerca confermano difatti come la dimensione relazionale sia il contesto principale in cui si sviluppa il processo trasformativo esaminato, ma con il termine 'incontri' non viene solo inteso l'aspetto relazionale con un'altra persona, ma anche l'imbattersi in circostanze impreviste. Ciò che accomuna questi incontri è la loro natura imprevedibile: accadono senza poter essere pianificati o controllati ed è proprio da questa imprevedibilità che

scaturisce il gioco di parole su ‘incontri incontrollabili’: gli incontri, per loro stessa natura, implicano l’incontrollabilità, e allo stesso modo l’incontrollabilità si manifesta attraverso un incontro, un confronto con ciò che è inatteso.

Dalla ricerca emerge come gli incontri trasformativi vissuti dai partecipanti nel corso dell’esperienza possano essere visti come confronti con l’estraneità, ovvero momenti in cui ci si imbatte in ciò che è diverso, inaspettato e potenzialmente destabilizzante. Waldenfels afferma che:

*“ciò che ha luogo fra di noi non appartiene né a ciascun singolo, né a tutti quanti insieme. In tal senso, si costituisce una terra di nessuno, una regione di confine, che collega e separa allo stesso tempo. Ciò che così si presenta nella sola misura in cui si sottrae all’afferramento proprio, lo denominiamo estraneità.” (Waldenfels, 2008, p. 131)*

Il termine ‘estraneità’ è qui utilizzato in modo astratto e personificato, in coerenza con la natura dell’incontro. La radice del termine ‘estraneo’ implica il significato di ‘al di là’ o ‘che sta fuori’, e racchiude in sé l’idea di novità, poiché si riferisce a qualcosa che, fino al momento dell’incontro, è esterno al soggetto. È proprio questa novità che fino a quel momento era esterna e non considerata, che, nel contesto della realtà immersiva di questa esperienza, si manifesta per la prima volta, sfidando gli schemi conoscitivi pregressi posseduti dall’individuo.

L’incontro non si limita dunque a descrivere un evento relazionale concreto, ma a un livello più profondo e astratto, esso è personificazione del modo in cui la realtà interagisce con i soggetti immersi al suo interno. Questa interazione avviene infatti in maniera sfidante, attraverso la presentazione di dilemmi che mettono alla prova la struttura del sistema personale esistente.

È quindi l’elemento destabilizzante derivante dall’incontro con l’estraneità ad agire come da innesco trasformativo che conduce a *bugs del sistema personale*, ovvero ad una destabilizzazione, un disorientamento legato all’incapacità di rispondere al dilemma, poiché non esiste nel sistema personale attuale uno script che consenta di affrontarlo e risolverlo.

Giunti a questo punto del processo, il soggetto, sollecitato dalla realtà secondo le modalità precedentemente descritte, entra in una fase di ‘risposta’. Il termine ‘rispondere’ si riferisce alla reazione del soggetto al bug del proprio sistema personale, in riferimento a quella che Waldenfels chiama “etica responsiva” (2008), ovvero nelle sembianze di un’azione che avviene come risposta a una richiesta proveniente dall’esterno. Tale risposta non si limita alla sola dimensione linguistica, ma coinvolge una molteplicità di aspetti dell’esperienza, tra cui i sensi, il desiderio, i ricordi e le aspettative. Anche il silenzio costituisce una risposta, poiché l’assenza di una risposta verbale porta con sé significati specifici.

Un aspetto particolarmente interessante in relazione al funzionamento del processo di apprendimento trasformativo ECG riguarda il meccanismo di apertura al cambiamento, ovvero al concetto di *dosare la porosità al cambiamento*. Esso è utile per comprendere in modo più organico gli esiti spesso contrastanti di una medesima esperienza di apprendimento, senza però ridurre o semplificare la complessità che caratterizza tali esperienze.

Dal punto di vista linguistico, la ‘porosità’ è la caratteristica di un materiale che presenta pori o vuoti, e che determina la sua capacità di assorbire e trattenere fluidi o gas. Se la ‘porosità’ di un soggetto è maggiore, sarà più aperto al cambiamento, ovvero capace di accogliere l’estraneità e la novità che essa introduce. Questo avviene attraverso un processo in cui i pori, intesi come spazi vuoti che definiscono la permeabilità del soggetto, favoriscono uno scambio continuo tra l’interno e l’esterno. Tale permeabilità permette al soggetto di essere influenzato dalle novità incontrate, le quali generano un disorientamento nel suo sistema personale. Al contrario, un basso livello di ‘porosità’ rende il soggetto impermeabile alle influenze esterne, portando a una risoluzione interna del ‘bug’, mediante l’applicazione di risposte già note a nuove situazioni. In questo caso, il processo si conclude con un *consolidamento del sistema personale*, anziché una trasformazione.

I due estremi di ‘porosità’ in questo processo sono rappresentati dall’*essere permeabili* e dall’*essere impermeabili*. Questi estremi, pur non essendo mai assoluti poiché si tratta di processi umani complessi, definiscono un range di gradualità nella ‘porosità’. Il termine ‘dosare’ suggerisce quindi l’esistenza di livelli intermedi tra queste due polarità. All’estremo più permeabile della ‘porosità’, i pori sono aperti, favorendo l’interazione tra l’esterno e l’interno, e quindi una predisposizione al cambiamento e alla trasformazione. Al contrario, l’estremo dell’impermeabilità rappresenta una chiusura totale, in cui i pori sono bloccati, impedendo qualsiasi scambio tra il dentro e il fuori.

L’estremo di ‘impermeabilità’ al cambiamento porta a *seguire uno script conosciuto* (Figura 2). La reazione più comune è infatti quella di aggrapparsi ai propri schemi mentali, proprio perché sono familiari e danno sicurezza. Questo può portare a lamentarsi di tutto ciò che appare estraneo o diverso, ad esempio, davanti a stili educativi, modi di organizzare le cose o atteggiamenti diversi dai propri, la reazione istintiva può essere quella di etichettarli come sbagliati, considerando giusto solo ciò che si conosce. Altre volte, invece, si cerca di ignorare la novità o il problema oppure ci si concentra su aspetti della vita che non sono stati toccati dal cambiamento. Si giunge così ad *ancorarsi alla propria posizione*, reazione di chiusura molto comune, comprensibile e, in un certo senso, ‘naturale’. Resistere al cambiamento è

infatti un istinto umano che ha aiutato a sopravvivere nel corso della evoluzione. Questo atteggiamento dà stabilità, soprattutto dal punto di vista psicologico e fisico. Tuttavia, restare ancorati alla propria posizione può diventare un ostacolo quando si tratta di affrontare esperienze di apprendimento trasformativo. Resistere al cambiamento richiede molta energia e fatica, ecco perché il termine ‘ancorarsi’ risulta particolarmente adatto, evocando l’immagine di chi, con grande sforzo, cerca di restare saldo per paura di perdere le proprie certezze.

Quando si va nella direzione di *seguire uno script conosciuto* e quindi di *ancorarsi alla propria posizione*, il rischio è quello di arrivare a un *consolidamento del sistema personale*. Questo significa che, nonostante il bug abbia messo in discussione il sistema personale, nessuna trasformazione ha luogo, e anzi, il sistema personale ne risulta rinforzato.

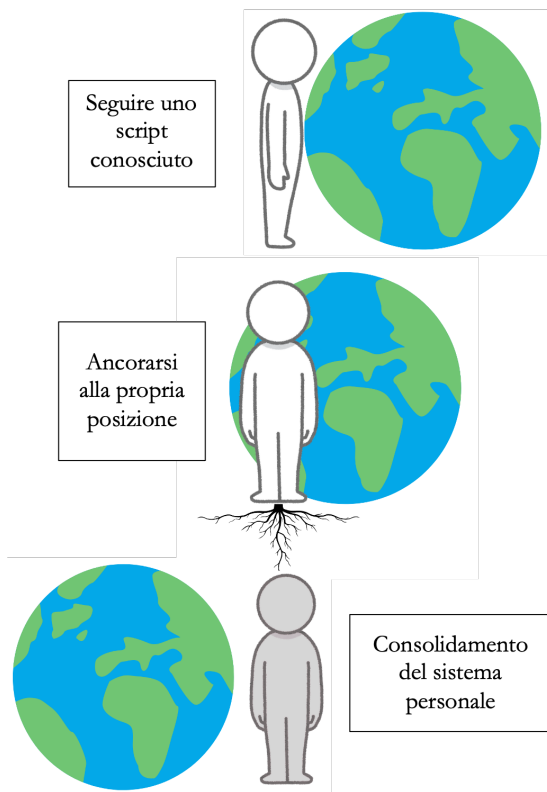


Figura 2: Fasi 4,5,6 del processo di apprendimento trasformativo ECG

Un'alternativa percorribile, più aperta e ricettiva, consiste nell'*imboccare uno script ignoto* (Figura 3), abbandonando i modelli preesistenti per accogliere la novità introdotta dall'estraneità, pur senza avere la certezza di dove essa condurrà esattamente. Ciò implica, ad esempio, la capacità di accettare una comprensione non immediata o di adattarsi alla realtà così com'è, senza cercare necessariamente di modificarla. Tale approccio si fonda sull'autoriflessione e sulla disponibilità a mettere in discussione le proprie convinzioni e abitudini.

L'espressione *permettersi di uscire dalla propria posizione* è particolarmente significativa. Il verbo 'permettersi' richiama un atto volontario, quasi un'autorizzazione data a sé stessi per lasciare andare alcune certezze. Queste certezze, infatti, per quanto rassicuranti, possono essere un limite. 'Uscire' evoca invece l'idea di andare oltre i confini di ciò che conosciamo, oltre il nostro mondo abituale, sia fisico che mentale.

Infine, la *riconfigurazione del sistema personale* segna il compimento della trasformazione. Non si tratta di semplici aggiustamenti, ma di una revisione profonda degli aspetti fondamentali del proprio modo di pensare, delle aspettative comunemente formulate e delle possibilità considerate praticabili.

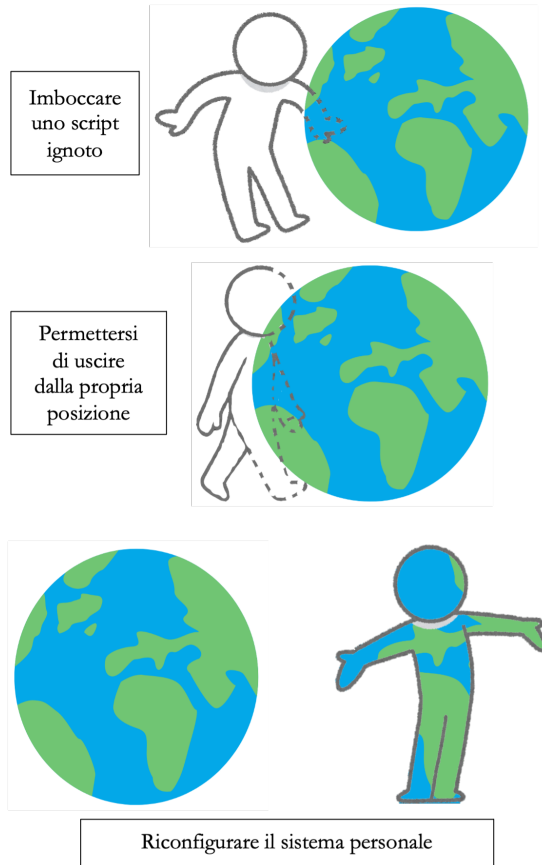


Figura 3: Fasi 7,8,9 del processo di apprendimento trasformativo ECG

## Spunti di riflessione e implicazioni per una didattica dell'ECG

*Una delle principali responsabilità dell'educatore è che [...] riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze che conducono alla crescita. Soprattutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore.*  
(Dewey, 2014, p. 27)

Dopo aver delineato l'obiettivo trasformativo dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, individuato nell'esperienza il luogo privilegiato per avviare tale processo e illustrato il meccanismo trasformativo dell'apprendimento, questo paragrafo si propone di esplorare le implicazioni concrete per la pratica didattica dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, offrendo spunti di riflessione per l'attività educativa.

Anzitutto, dal momento che l'innescio trasformativo può avvenire grazie ad un bug del sistema personale causato dall'estraneità, occorre considerare che perseguire una trasformazione nell'ambito dell'ECG può implicare un processo di decostruzione della conoscenza, ovvero un 'disimparare'. Come evidenziato in precedenza, infatti, il fulcro di un'esperienza educativa trasformativa risiede proprio nella capacità di mettere in discussione conoscenze acquisite e visioni del mondo consolidate.

A tale scopo, secondo alcune studiose e studiosi 'postcoloniali', i quali apprezzano criticamente le eredità culturali, economiche politiche e sociali dell'egemonia coloniale, l'ECG dovrebbe mirare a creare contesti in cui esplorare prospettive di pensiero e modi di relazione alternativi (Sant et al., 2018, p. 18). A questo proposito, Andreotti (2014) distingue tra una ECG "soft" e una "critica". L'approccio "soft" si concentra sulla promozione della tolleranza culturale e su una comprensione generale delle diversità globali, mentre l'ECG "critica" richiede un impegno più profondo e trasformativo. Quest'ultima, ulteriormente sviluppata da Andreotti (2010) nell'ambito di una ECG post-critica, invita insegnanti, studentesse e studenti a disimparare i presupposti impliciti di supremazia culturale occidentale, promuovendo una visione del mondo più equa e inclusiva.

L'approccio critico si propone di fornire strumenti per riflettere sulle dinamiche globali di potere e ingiustizia, stimolando un cambiamento radicale (Yemini, 2017, p. 61). Un'applicazione concreta di questo concetto è rappresentata dalla risorsa didattica sviluppata da Karen Pashby e Louise Sund, intitolata "Insegnare per uno sviluppo sostenibile attraverso una pedagogia etica riguardo alle questioni globali: una risorsa didattica per insegnanti di scuola secondaria" (Pashby & Sund, 2024). Tale strumento, presentato in maniera più approfondita nel capitolo di Giulia Filip-

pi in questo volume, è ispirato all'acronimo "HEADS UP"<sup>1</sup> (Egemonia, Etnocentrismo, Astoricismo, Depoliticizzazione, Salvazionismo, Soluzioni semplicistiche, Paternalismo) elaborato da Andreotti e guida ad una riflessione critica sulle problematiche globali, aiutando a identificare e decostruire le dinamiche educative che perpetuano le ingiustizie sociali.

Si ritiene importante sottolineare che la riflessività rappresenta una competenza ampiamente sviluppata da chi opera nel campo educativo, in quanto elemento essenziale di tale professionalità. Non si vuole dunque mettere in discussione il fatto che le e gli insegnanti ne facciano un utilizzo abbondante e frequente, bensì evidenziarne l'importanza centrale che essa riveste nell'ambito dell'ECG. In contesti disciplinari, infatti, la riflessività dell'insegnante è spesso chiaramente orientata e sostenuta da obiettivi ben definiti e condivisi, in termini di conoscenze, abilità e competenze. Tuttavia, nell'ambito dell'ECG, questa direzione potrebbe risultare meno chiara. Difatti, il perseguimento di un obiettivo trasformativo, oltre a essere ambizioso, rischia talvolta di apparire nebuloso, soprattutto perché non sempre è possibile condividere una posizione univoca rispetto a verso quale trasformazione si stia lavorando. L'ECG, come già precedentemente affermato, non può infatti essere considerata una prospettiva neutrale, dal momento che riflette posizioni valoriali e culturali specifiche. Di conseguenza, diventa fondamentale per chi si propone di promuovere ECG, prendere coscienza del proprio posizionamento, interrogandosi sugli assunti e sulle intenzioni che orientano il proprio agire educativo nell'ambito dell'ECG.

In relazione a questa prospettiva critica, emerge l'idea che una didattica dell'ECG non debba essere creata ex novo. Molto di ciò che è già presente nei contesti educativi può infatti risultare funzionale a questo scopo, a condizione che venga reinterpretato e orientato con una specifica intenzionalità educativa, nell'ottica di quel ruolo di "framing paradigm" (Tarozzi, 2021, p. 40) che svolge l'ECG. Tale prospettiva consentirebbe di riorganizzare e valorizzare le conoscenze, le competenze, i saperi e le esperienze già presenti nei curricoli, oltre che di mettere in luce le interconnessioni e le interdipendenze tra i diversi ambiti del sapere e le questioni sociali contemporanee.

Per delineare una didattica dell'ECG si propone dunque di partire dall'analisi delle esperienze già implementate nei vari contesti educativi, spesso consolidate nel tempo sotto forma di numerose e diversificate attività. L'obiettivo è osservare tali pratiche attraverso una lente critica, ispirata ai principi trasformativi precedentemente presentati, per poterle adeguatamente valorizzare o, se necessario, ipotizzare delle modifiche puntuali, qualora emergano criticità.

Questa analisi critica può avere un duplice beneficio per l'approccio dell'ECG.

Nel caso della valorizzazione, consente infatti di riconoscere il merito di sforzi educativi già in atto, spesso sottovalutati sia da chi li realizza (insegnanti, educatrici/educatori, ecc.) sia da chi li promuove (scuole, ONG, istituzioni educative). Nel caso invece in cui emergano elementi problematici, tale consapevolezza rappresenta un fondamentale stimolo al miglioramento, attraverso un processo che avvia una riflessione seria e approfondita sulle pratiche educative. In entrambe le circostanze, questa prospettiva contribuisce significativamente alla promozione di un approccio educativo trasformativo in linea con i principi dell'ECG.

Da un punto di vista operativo, dunque, un insegnante potrebbe avvicinarsi all'ECG proponendosi di riflettere su quali esperienze o attività siano già presenti nella propria pratica didattica e possano essere considerate parte dell'ECG e perché. In relazione a un'esperienza o attività specifica, è poi fondamentale chiedersi e poter definire quale obiettivo trasformativo essa si prefigge di perseguire.

Una volta avviata una riflessione sulla propria pratica didattica e individuati gli obiettivi trasformativi, è poi fondamentale esaminare in che misura l'esperienza o l'attività proposta rispetti quel bilanciamento tra formalità e informalità che, come evidenziato in precedenza, appare particolarmente favorevole al supporto dell'ECG.

Il ruolo delle e degli insegnanti è infatti fondamentale nel predisporre o valorizzare un contesto di apprendimento arricchito da elementi di informalità che possono costituire quell'opportunità di un'*immersione nella realtà* che contiene in sé un innesco trasformativo, ovvero la possibilità di generare *incontri con l'estraneità* e un *bug del sistema personale*. In particolare, è necessario interrogarsi su come rendere centrali o valorizzare tutte quelle occasioni di relazionalità informale che Le Bourdon chiama "micro-interazioni" (2019, p. 16), ossia quei momenti spontanei e quotidiani di interazione che, se opportunamente riconosciuti e coltivati, possono rivelarsi cruciali per promuovere il cambiamento trasformativo auspicato dall'ECG.

Infatti, prendere in esame esperienze e attività già in essere risulta interessante se considerata nei termini di quel passaggio concettuale che Biesta e Lawy (2006, p. 6) definiscono "from teaching citizenship to learning democracy" ("dall'insegnare la cittadinanza ad apprendere la democrazia"). Questo passaggio permette, secondo gli autori, di enfatizzare il fatto che la cittadinanza democratica dovrebbe essere considerata nel suo attuarsi in un contesto caratterizzato da un individuo immerso in numerose relazioni e non come meri contenuti astratti, approcciati come oggetto di insegnamento. Infatti, Biesta, in collaborazione con altri autori e autrici, distingue tra "natura pervasiva" e "natura elusiva" dell'apprendimento della cittadinanza nei contesti di vita (Biesta et al., 2009). Con "natura pervasiva" egli si riferisce al fatto che ogni aspetto della vita dei giovani (e non solo) è pervasa di possibilità di apprendimento alla cittadinanza, in quanto ogni elemento del

contesto quotidiano può essere rilevante in questo processo. D'altra parte, però, con il termine "natura elusiva" Biesta e colleghi/e sottolineano come siano scarse le esperienze che possono essere classificate, sia da parte dei giovani stessi che dall'occhio esterno del ricercatore o della ricercatrice, come opportunità specifiche di apprendimento alla cittadinanza (Biesta et al., 2009, p. 5). Tali esperienze sono appunto elusive, sfuggenti, difficilmente individuabili in maniera definita e dunque, anche se le opportunità di apprendimento della cittadinanza pervadono tutti gli aspetti della vita, tuttavia, è difficile individuare il momento preciso in cui ha luogo (p. 12).

Concretamente, dunque, lo sforzo riflessivo dell'insegnante dovrebbe essere rivolto sia verso sé stesso e il proprio posizionamento, per delineare nel concreto verso quale trasformazione l'intervento educativo tende, sia nel predisporre o sfruttare contesti che aprano a possibilità relazionali di innesco trasformativo. Contesti che sono cruciali nel fornire occasioni diverse, soprattutto di carattere relazionale e quindi in connessione con elementi di informalità, per garantire un'*immersione nella realtà*.

Un ulteriore aspetto da considerare nel valutare un'esperienza o un'attività già presente o implementata riguarda l'integrazione di una prospettiva 'globale', in contrapposizione a uno sguardo esclusivamente 'locale', nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza. La mancanza di questa dimensione globale, infatti, priva l'ECG del suo elemento distintivo, che la distingue in maniera sostanziale da un'educazione civica. A tal proposito, si rimanda al capitolo di Annalisa Quinto e Luca Vittori presente in questo volume, ma si intende qui mettere in luce le conseguenze del non includere la dimensione 'globale' in relazione al concetto di cittadinanza, ovvero come essa sia cruciale nel determinare la direzione trasformativa verso cui tendere.

La cittadinanza può infatti essere intesa esclusivamente come lo status legale di membro di uno Stato, con conseguenti diritti e doveri (Osler & Starkey, 2005, p. 10), implicando come conseguenza logica il fatto che non tutti gli individui sono cittadini, ovvero non a tutti individui vengono riconosciuti gli stessi diritti e doveri all'interno di un determinato Stato-nazione. Ciò mette chiaramente in luce il carattere escludente di questa concezione tradizionale e statica di cittadinanza.

Nella letteratura è però presente un vivace dibattito relativo ai possibili alternativi significati del termine, che mirano ad attribuire al concetto di cittadinanza un'accezione più ampia, relativa ad un processo in continuo divenire determinato da connessioni esperienziali e relazionali nel corso della vita (Staeheli, 2010; Osler & Starkey, 2005). La cittadinanza può infatti essere intesa anche come una pratica, che implica la consapevolezza di sé come individuo in relazione con gli altri. In questa accezione, essa si esprime nella partecipazione attiva alla società e nella ca-

pacità di unirsi ad altri per perseguire obiettivi politici, sociali, culturali o economici (Osler & Starkey, 2005, p. 14). In questa comprensione la cittadinanza consiste in un insieme di numerose connessioni emotive ed esperienziali formate attraverso processi personali e relazioni nella vita sociale e politica di un individuo (Delanty, 2000; Golmohamad, 2004). Tale prospettiva contempla interpretazioni ed esperienze originali di cittadinanza non perfettamente definite o stabilite dalla legge, ma bensì costantemente aperte al dibattito, alla valutazione e al cambiamento (Lough & McBride, 2014). Superare (senza negare) l'accezione puramente legale della cittadinanza consente in questo modo di riconoscere la differenza e la diversità dei bisogni dei cittadini (Golmohamad, 2004), nonché l'importanza dell'esperienza vissuta della cittadinanza e l'impatto che l'interazione con gli altri ha nel plasmare la comprensione dell'identità.

Questa visione più ampia e molteplice espande i confini della cittadinanza oltre quelli fisici dello Stato-nazione per includere diverse dimensioni quali quella locale, regionale e globale. Questo orientamento permette di considerare i processi di trasformazione dei gruppi sociali ed è più adatto a descrivere un mondo globalizzato, poiché riconosce l'esistenza di appartenenze personali multiple e uniche, in costante evoluzione.

Assumere un punto di vista assimilazionista implica invece l'impossibilità per i non cittadini/e di reclamare gli stessi diritti dei/delle cittadini/e, minacciando così la natura democratica dello Stato. Ciò è inoltre spesso connesso ad una dinamica più ampia di esclusione, concepita e rafforzata per mezzo di narrazioni di incitamento alla paura nei confronti della diversità sostenuti da nazionalismi (Joppke, 2007; Yuval-Davis, 2011). Un fenomeno direttamente collegato alla difficoltà di gestione della diversità è infatti la recente crescita a livello globale dei nazionalismi, fenomeno che ci suggerisce come la diversità venga percepita come una minaccia (Conolly et al., 2019). Tale fenomeno è preoccupante per diverse ragioni, ma la più critica in relazione all'ECG è il fatto che tale mentalità presuppone che non esista o che non debba esistere alcuna interdipendenza o contatto con persone di realtà culturali diverse da quella definita dallo Stato (Starkey, 2022). Negando la condizione della interconnessione e interdipendenza della realtà globalizzata odierna, viene così di fatto impedita la possibilità di accogliere le varie identità degli individui e favorire una coesione sociale internazionale. Per allontanare tale rischio di esclusione è quindi tantopiù per l'ECG fondamentale considerare la cittadinanza come un insieme di relazioni in cui l'appartenenza è costruita attraverso confini fisici e metaforici e nei luoghi e nelle pratiche che le danno significato. Una cittadinanza globale deve essere intrinsecamente inclusiva, riconoscendo e valorizzando le differenze presenti nella società come opportunità di arricchimento reciproco attraverso il rispetto e la fiducia. Questa è quindi la prospettiva 'globale' che non può mancare nella proposta didattica di chi vuole promuovere l'ECG e che permette di

significare esperienze e pratiche educative. Per raggiungere questo obiettivo, è perciò essenziale che l’ECG promuova cittadini/e capaci di pensare criticamente e di percepire le diversità come potenziali risorse piuttosto che minacce. Come afferma Sharma (2018), l’ECG dovrebbe quindi favorire l’emergere di una prospettiva culturale e valoriale che integri e valorizzi le diversità, tenendo conto delle molteplici identità dei/delle cittadini/e sia a livello nazionale che globale.

Infine, un ulteriore quesito fondamentale da porsi in relazione alle esperienze/attività implementate nella propria pratica didattica concerne il come vengono sostenute educativamente queste esperienze, ovvero come supportare ciò che è stato denominato come ‘porosità’ al cambiamento. L’innesco trasformativo, come presentato sopra, genera infatti un disorientamento tale che, se non sostenuto educativamente, può condurre a esiti opposti rispetto a quelli auspicati in ottica di ECG. Il sostegno educativo risulta necessario sia in fase preparatoria dell’esperienza/attività, sia nel corso del suo svolgimento ed è fondamentale anche nella fase che la segue, ovvero per garantire una rielaborazione efficace.

Le domande guida riportate nella tabella seguente sintetizzano gli spunti riflessivi emersi dal quadro teorico esaminato nei paragrafi precedenti. Esse costituiscono un possibile strumento pratico, utile per orientare l’analisi delle pratiche e delle esperienze/attività educative già presenti nel repertorio professionale di un insegnante. Nell’ultimo paragrafo, verrà di seguito illustrato un esempio concreto che ne dimostri tale possibilità di applicazione pratica.

**Tabella 1: Domande-guida per analisi di pratiche ed esperienze di ECG**

| Domande-guida                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quali sono le esperienze/attività che già implemento nella mia pratica didattica e che potrebbero essere funzionali ad una ECG? Perché? |
| Pensando a una specifica attività, quale è l’obiettivo educativo trasformativo a cui essa mira?                                         |
| Quali sono gli elementi di formalità e informalità del contesto e come dialogano tra loro in funzione dell’obiettivo?                   |
| L’esperienza/attività può potenzialmente generare occasioni di <i>incontro con l’estraneità</i> e un <i>bug del sistema personale</i> ? |
| È coinvolta la prospettiva ‘globale’?                                                                                                   |
| Come vengono sostenuti educativamente gli aspetti disorientanti derivanti dall’esperienza, ovvero la ‘porosità’ al cambiamento?         |

## Analizzare e sostenere educativamente un'esperienza trasformativa di ECG

*La sola buona volontà non basta quando il campo di esperienza rifiuta la ristrutturazione. Né si può sperare che l'esperienza di un unico turbamento possa essere già sufficiente a stabilire la specificità di nuovi modi di osservazione.*  
(Meyer-Drave, 1999, p. 144)

In questo paragrafo conclusivo, si propone infine di analizzare un'esperienza dal potenziale trasformativo di ECG per mezzo delle domande guida sopra presentate, in modo da poter 'leggere' e valorizzare tale esperienza attraverso le lenti dell'ECG, nella speranza che ciò possa costituire un esempio utile e concreto per l'applicazione pratica di quanto finora presentato.

*Quali sono le esperienze/attività che già implemento nella mia pratica didattica e che potrebbero essere funzionali ad una ECG? Perché?*

L'esperienza del volontariato internazionale è stata scelta per due ragioni principali. La prima, di natura pragmatica, è legata al fatto che tale esperienza è stata oggetto di una lunga e approfondita analisi nel corso del mio dottorato di ricerca, il che consente di presentare un quadro dettagliato e ampiamente riflettuto. La seconda motivazione alla base di questa scelta risiede nel ruolo paradigmatico che l'esperienza del volontariato internazionale può assumere rispetto a una vasta gamma di attività proposte in ambito scolastico. Tra queste, si possono citare le settimane di scambio, i progetti di gemellaggio (sia nella forma tradizionale epistolare sia nella versione più moderna tramite videochiamate) l'anno all'estero e le settimane di volontariato estivo all'estero. Tutte queste esperienze, promosse con grande impegno da insegnanti che spesso dimostrano una generosa disponibilità nell'assumersi responsabilità organizzative aggiuntive, rappresentano un esempio concreto delle iniziative che il mondo della scuola già realizza. Queste attività, tuttavia, potrebbero (e forse dovrebbero) essere valorizzate in modo più consapevole nell'ottica di un'Educazione alla Cittadinanza Globale.

*Pensando a una specifica attività, quale è l'obiettivo educativo trasformativo a cui essa mira?*

Rispetto al potenziale educativo trasformativo evidenziato in letteratura in relazione al volontariato internazionale, va sottolineato innanzitutto l'impatto trasformativo nel contesto della costruzione della cittadinanza (Baillie Smith et al., 2013), considerato che, come già discusso in precedenza, la cittadinanza si costruisce attraverso relazioni e pratiche condivise, risultando quindi instabile e in costante evoluzione (Staeheli, 2010, p. 399).

Baillie Smith e colleghi/e sottolineano come tali trasformazioni nell'ambito del

volontariato internazionale non siano lineari, dal momento che le modalità con cui le soggettività e le cittadinanze vengono plasmate sono molteplici e talvolta addirittura contraddittorie (2013, p. 128). Le ricerche condotte da questi studiosi e studiose, infatti, mostrano come chi fa volontariato possa esprimere molteplici tipologie di “soggettività globali” (p. 126), ovvero visioni del mondo, competenze o disposizioni di cittadinanza che possono essere in contraddizione tra loro, temporanee o intermittenti. Tuttavia, si sottolinea come questo non debba essere interpretato in modo negativo, se si considera che Mezirow (1991) sostiene che la trasformazione non può avvenire se l'apprendimento si adatta comodamente a un quadro di riferimento esistente. Poiché una delle premesse di esperienze al servizio della comunità è quella di produrre un cambiamento positivo e sostenibile nelle comunità e nei/nelle volontari/e, l'interrogazione di questi quadri di riferimento deve essere alla base dell'esperienza di apprendimento. Attraverso la riflessione critica sui presupposti su cui si basano le abitudini mentali o i punti di vista, gli studenti e le studentesse diventano pensatrici e pensatori autonomi e più consapevoli dei pregiudizi, rendendoli più capaci di lavorare con gli altri in modo empatico, responsabile ed efficace quando pongono e risolvono i problemi (Kang & McIntosh, 2022, p. 128).

La letteratura scientifica sostiene dunque che il volontariato costituisce un'esperienza educativa potenzialmente trasformativa, in particolare con riferimento al concetto di cittadinanza e alla sua relazione con gli aspetti corporei e cognitivi interconnessi: il corpo attraverso reazioni anche di disagio (Tiessen & Huish, 2014) e la mente attraverso il processo di “unpacking” (McIntosh, 1989; Tiessen, 2018), ovvero la decostruzione soprattutto in relazione ai privilegi. Queste trasformazioni sono spesso scomode, mettono in crisi, ma sono intrinseche dell'esperienza stessa e per questo inevitabili, oltre che, secondo alcuni studiosi e studiose, anche indispensabili al processo trasformativo.

È importante considerare che il processo trasformativo legato all'ECG nel contesto del volontariato internazionale è potenziale, ma non automatico né garantito. Non tutti coloro che svolgono un periodo di volontariato vivono cambiamenti trasformativi, e in alcuni casi, ritornano a casa frustrati. La letteratura dimostra che l'esito di tali esperienze varia ampiamente e non sempre produce l'impatto in prospettiva ECG desiderato (Liddy, 2020, p. 417).

Addirittura, talvolta l'esito dell'esperienza sembrerebbe condurre a risultati di apprendimento totalmente opposti rispetto a quelli sperati. Infatti, oltre al “rischio” intrinseco in ogni processo di apprendimento (Biesta, 2014), dovuto all'imprevedibilità della risposta individuale (Biesta, 2021), il contesto del volontariato internazionale amplifica ulteriormente tale rischio, fino al punto di sollevare la questione del “challenge of doing no harm in our efforts to ‘do good’” (la sfida di non fare del male nei nostri sforzi per ‘fare del bene’) (Tiessen & Huish, 2014, p. 4).

*Quali sono gli elementi di formalità e informalità del contesto e come dialogano tra loro in funzione dell'obiettivo?*

Esaminando le caratteristiche di formalità e informalità di un programma di volontariato internazionale, alla luce del quadro teorico di riferimento proposto da Johnson e Majewska (2022) e discusso in precedenza, emerge come esso rappresenti un contesto di apprendimento che, a livello teorico, riesce a bilanciare efficacemente questi due aspetti. Tale equilibrio si manifesta in diversi elementi che caratterizzano il programma.

In primo luogo, l'apprendimento all'interno di questo contesto risulta in parte strutturato. Sono previste sessioni di formazione iniziale, in itinere e finale che fungono da supporto fondamentale, ma è l'esperienza all'estero a costituire il cuore pulsante del processo di apprendimento. Questa esperienza, pur regolata da un contratto che ne stabilisce le modalità e le attività da svolgere, mantiene un elevato grado di flessibilità, adattandosi alle specificità del contesto locale in cui si realizza. Un altro aspetto rilevante è il ruolo dei responsabili in loco e dei tutor. Sebbene non si possa parlare di un apprendimento guidato da insegnanti nel senso tradizionale del termine, queste figure svolgono un ruolo di accompagnamento e di riferimento. Tuttavia, il percorso esperienziale pone i giovani partecipanti al centro, rendendoli protagonisti del proprio processo di apprendimento. La partecipazione stessa al programma avviene in maniera intenzionale e volontaria, con i giovani che riconoscono chiaramente il potenziale educativo dell'esperienza. La motivazione alla partecipazione, quindi, è intrinseca e scaturisce da un desiderio personale di apprendere e di mettersi in gioco. Ciò si riflette anche nel fatto che l'apprendimento avviene in un contesto non istituzionale, ma comunque formalmente organizzato, con una gestione strutturata che ne garantisce il funzionamento e il raggiungimento degli obiettivi.

Dal punto di vista del riconoscimento formale, l'apprendimento viene parzialmente certificato attraverso attestati di competenze e di servizio. Tuttavia, i benefici educativi non si limitano al riconoscimento formale: il programma promuove infatti un apprendimento che abbraccia non solo conoscenze teoriche (proposizionali) ma anche abilità pratiche (procedurali), con un'attenzione particolare alle competenze sociali ed emotive.

Un altro elemento distintivo è l'assenza di un curriculum formale rigido. Tuttavia, il progetto formativo, le sessioni di formazione e i relativi documenti contengono indicazioni chiare sugli obiettivi e sulle modalità di apprendimento, assicurando una guida che, pur non prescrittiva, orienta il percorso. Questo approccio favorisce un processo di apprendimento prevalentemente induttivo, centrato sulle caratteristiche e sulle esigenze individuali di ciascun partecipante.

In sintesi, il programma riesce a bilanciare dimensioni di formalità e informalità, offrendo un'esperienza strutturata ma flessibile, autonoma ma supportata, volon-

taria ma intenzionalmente educativa. Tale equilibrio permette di valorizzare il ruolo dei giovani come attori principali del proprio percorso di apprendimento, promuovendo una crescita personale e formativa che va oltre la semplice acquisizione di conoscenze, includendo anche abilità sociali, emotive e relazionali.

*L'esperienza/attività può potenzialmente generare occasioni di incontro con l'estraneità e un bug del sistema personale?*

Gli elementi specifici del contesto di volontariato internazionale delineano diversi gradi di immersione nella realtà generando un'elevata potenzialità di *incontri incontrollabili con l'estraneità*, ovvero di *bugs del sistema personale* legati a micro-situazioni di dilemma. In questo caso, la risposta al quesito si basa sui dati raccolti durante la ricerca, che includono approfonditi lavori etnografici sul campo attraverso osservazioni partecipanti, annotazioni sul campo e interviste semi-strutturate. Analogamente, nel contesto di una pratica didattica, il processo non è così diverso. La raccolta di dati eterogenei mediante l'osservazione e l'indagine situazionale, anche se non condotta in modo sistematico, è infatti un'attività intrinsecamente legata alla pratica educativa. Si tratta di competenze che le insegnanti e gli insegnanti padroneggiano già ampiamente, grazie alla loro consolidata esperienza professionale.

*È coinvolta la prospettiva 'globale'?*

Nell'esperienza del volontariato internazionale, l'aspetto 'globale' è intrinsecamente presente, poiché questa opportunità consente di entrare in contatto con una realtà altra, diversa e spesso significativamente distante dagli schemi consolidati del proprio sistema personale. Tuttavia, questo non risulta sufficiente per soddisfare la prospettiva 'globale' auspicata dall'ECG. Come precedentemente accennato, non è infatti sufficiente entrare in contatto con l'alterità; è indispensabile adottare una postura di "porosità" nei suoi confronti, ossia un'apertura che consenta di accogliere la novità introdotta dall'alterità e di lasciare che essa metta in discussione e trasformi il proprio sguardo. In termini concreti, non basta prendere un aereo e immergersi in una realtà completamente diversa per poter affermare che l'esperienza coinvolga una dimensione 'globale' nei termini definiti dall'ECG. Se infatti l'approccio alla nuova realtà rimane rigidamente giudicante, ancorato esclusivamente ai propri schemi culturali (e non solo), si può anche trovarsi dall'altra parte del mondo, ma l'esperienza non potrà essere considerata realmente globale. Diventa dunque fondamentale prestare attenzione alle modalità con cui l'incontro con l'alterità si verifica, promuovendo situazioni in cui questo incontro sia mediato da una postura problematizzante. Tale postura non solo evita di temere la complessità, ma invita esplicitamente a confrontarsi con essa, senza rifugiarsi in interpretazioni semplificate o riduttive. Analogamente, in ambito scolastico, nel progettare un'attività o un'esperienza, non è sufficiente limitarsi a introdurre un

elemento di internazionalità in modo superficiale. Ad esempio, fare riferimento a tradizioni culturali differenti, come includere pietanze di altre culture oltre a quelle italiane in un discorso sulla cucina, oppure chiedere a uno studente di origine marocchina di pronunciare una parola in arabo o francese durante una discussione sulla varietà linguistica, non basta per conferire all'attività una reale dimensione globale. Un contenuto 'globale' privo di una dimensione intrecciata, relazionale, inclusiva e critica rischia di tradire gli obiettivi trasformativi dichiarati. Al contrario, potrebbe perpetuare stereotipi e alimentare diffidenza, oltre a rinforzare dinamiche giudicanti e di potere nei confronti della diversità, vanificando così ogni intento educativo orientato all'apertura e alla riflessione.

*Come vengono sostenuti educativamente gli aspetti disorientati derivanti dall'esperienza, ovvero la 'porosità' al cambiamento?*

Nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), la trasformazione non si esaurisce nella creazione di situazioni che generano 'bugs' decostruttivi. Un aspetto fondamentale è rappresentato dalla 'porosità', intesa come la capacità di superare la naturale resistenza e il timore nei confronti dell'estraneità, favorendo una permeabilità che permetta di riorganizzare il proprio sistema personale in direzione degli obiettivi trasformativi dell'ECG. Sebbene questo processo possa talvolta svilupparsi spontaneamente in contesti favorevoli, è indispensabile un supporto pedagogico che incoraggi tale apertura, aiutando a superare la naturale tendenza alla chiusura di fronte alle sfide poste dalla diversità e favorendo un confronto costruttivo e trasformativo con la complessità. Preparare le persone ad affrontare esperienze che mettono in discussione i propri schemi personali richiede un'attenzione educativa approfondita, che vada oltre la mera trasmissione di contenuti cognitivi. Nel contesto del volontariato internazionale, ad esempio, è cruciale fornire strumenti non solo pratici, ma anche emotivi, psicologici e affettivi. Come sottolinea Schellhammer (2018), la comprensione dei dialoghi interiori gioca un ruolo fondamentale nella gestione del confronto con la diversità culturale. Egli evidenzia l'importanza di prendersi cura di sé stessi, affrontando le paure interiori e accogliendo l'ignoto come elemento essenziale del cambiamento. In questo contesto, il linguaggio dell'arte si configura come un potente strumento educativo, in quanto è capace di coinvolgere le dimensioni affettive, emotive e socio-relazionali. Attraverso attività artistiche e creative, si possono esplorare le motivazioni personali, anticipare le difficoltà attraverso giochi di ruolo, gestire i conflitti e favorire il dialogo interculturale (cfr. capitolo di Francesca Aloï in questo volume). Questi approcci, integrati nella fase preparatoria, non solo aiutano a costruire resilienza e apertura, ma incoraggiano anche una trasformazione profonda, che va oltre un semplice adattamento superficiale per abbracciare pienamente la complessità e il potenziale trasformativo dell'esperienza.

Il ruolo degli educatori è fondamentale per garantire che i micro-processi di apprendimento trasformativo si realizzino concretamente durante l'esperienza. Figure come i tutor e gli operatori locali di progetto, nel caso del volontariato internazionale, sono essenziali nell'offrire ascolto e supporto, raccogliendo impressioni immediate e guidando la prima verbalizzazione delle esperienze vissute. Questo continuo confronto aiuta a regolare la 'porosità' nell'incontro con l'altro, sostenendo l'apertura al cambiamento, specialmente nei momenti critici.

Un intervento educativo efficace, tuttavia, non si conclude con il termine dell'esperienza, ma prevede anche una fase di rielaborazione. Come sottolineato da Dewey (2014, pp. 80-81), è cruciale analizzare retrospettivamente ciò che è stato vissuto per estrarre significati chiari e definiti, che costituiscono il nucleo dell'organizzazione intellettuale e della disciplina mentale. Ad esempio, attraverso il racconto critico di episodi significativi, si può consolidare una presa di coscienza trasformativa, integrando le lezioni apprese nel proprio patrimonio personale, che diventa la base su cui costruire nuove esperienze future.

## Bibliografia

Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education.' In: G. Elliott, C. Fourali, & S. Issler (a cura di), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (pp. 233-245). Continuum International Publishing Group.

Andreotti, V. D. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In: S. McCloskey, *Development education in policy and practice* (pp. 21-31). Palgrave Macmillan London.

Andreotti, V. D. O., Biesta, G., & Ahenakew, C. (2015). Between the nation and the globe: Education for global mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education*, 13(2), 246-259. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.934073>

Academic Network on Global Education & Learning (ANGEL) (2024) (a cura di) *Global Education Digest 2023*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education: London, UK.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10188239>

Baillie Smith, M. (2014). Development education, global citizenship and international volunteering. In: V. Desai, & R. Potter (a cura di), *The Companion to Development Studies* (pp. 691-697). Routledge

Baillie Smith, M., & Jenkins, K. (2012). Existing at the interface. *Indian NGO activists as strategic cosmopolitans*. *Antipode*, 44(3), 640-662.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00888.x>

Baillie Smith, M., Laurie, N., Hopkins, P., & Olson, E. (2013). International volunteering, faith and subjectivity: Negotiating cosmopolitanism, citizenship and development. *Geoforum*, 45, 126-135.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.geoforum.2012.10.010>

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Sense Publisher.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizen-

ship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.

<https://doi.org/10.1177/1746197908099374>

Biesta, G. (2014). *Beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.

Brown, E. J. (2015). Models of transformative learning for social justice: Comparative case studies of non-formal development education in Britain and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 141-162.  
<https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841469>

Conolly, J., Lehtomäki, E., & Scheunpflug, A. (2019). *Measuring Global Competencies: A critical assessment*. ANGEL (Academic Network on Global Education and Learning) Briefing paper.

Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. McGraw-Hill Education (UK).

Dewey, J. (2014, Opera originale pubblicata nel 1938). *Esperienza e educazione*. Cortina Raffaello.

Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica* (6a edizione). Laterza.

Freire, P. (2000, Opera originale pubblicata nel 1970). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). Continuum.

Freire, P. (2002, Opera originale pubblicata nel 1970). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.

GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. The Dublin Declaration. (Ultimo accesso 10 gennaio 2025:

<https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/65cb-d5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf> )

Golmohamad, M. (2004). World citizenship, identity and the notion of an integrated self. *Studies in Philosophy and Education*, 23(2), 131-148.

Hicks, D., & Holden, C. (2007). *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice*. Routledge.

Humes, W. (2008). The Discourse of Global Citizenship. In: M. A. Peters, A. Britton, & H. Blee, (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp. 41-52). Sense Publishers.

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.

Joppke, C. (2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/13621020601099831>

Kang, S. L., & McIntosh, S. (2022). *Enacting Equitable Global Citizenship Education in Schools: Lessons from Dialogue Between Research and Practice*. Taylor & Francis.

Larcher Carvalho, A., & Wegimont, L. (2024). International policy on Global Education: The transformative effects of the European Declaration on Global Education to 2050. *Sinergias*, 16, 23-38.

Le Bourdon, M. (2018). Informal Spaces in Global Citizenship Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, (26), 105-121.

Le Bourdon, M. (2019). What kinds of global citizenship are produced by non-formal international education actors? A case study of CISV International [PhD Thesis]. University of Northumbria at Newcastle.

Le Bourdon, M. (2020). The role of informal spaces in global citizenship education. In: D. Bourn (a cura di), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 402-415). Bloomsbury Academic.

Liddy, M. (2020). Apprenticeship of Reflexivity: Immersive Learning from International Volunteering as Teacher Professional Development. In: D. Bourn (a cura di), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (pp. 416–426). Bloomsbury Publishing.

Lough, B. J., & McBride, A. (2014). Navigating the boundaries of active global citizenship. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39(3), 457-469.

Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7-8), 313-318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>

McIntosh, P. (1989). *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*. Peace and Freedom, 10-12.

Meyer-Drawe K. (1999), *Apprendere dall'altro. Osservazioni fenomenologiche in pedagogia*, in M. Borrelli, J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. II, trad. it. di M. Borrelli, Pellegrini, pp. 135-154.

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

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

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship*. McGraw-Hill Education (UK).

Pashby, K., & Sund, L. (2024). *Insegnare per uno sviluppo sostenibile attraverso una pedagogia etica rispetto a questioni globali: Una risorsa didattica per insegnanti di scuola secondaria*. Manchester Metropolitan University.

Percy-Smith, B. (2013). Participation as mediation and social learning: Empowering children as actors in social contexts. In: C. Baraldi, & V. Iervese (a cura di), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts*. (pp. 24-41). Routledge.

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

Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.

Schellhammer, B. (2018). The Experience of the Other and the Premise of the Care for Self. *Intercultural Education as Umwendung*. In: F. Meijers & H. Hermans (a cura di), *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective* (pp. 65–79). Springer.

Sharma, N. (2018). Value-Creating Global Citizenship Education. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78244-7>

Stacheli, L. A. (2010). Political geography: Where's citizenship? Progress in Human Geography, 35(3), 393- 400. <https://doi.org/10.1177/0309132510370671>

Starkey, H. (2022). Challenges to global citizenship education: Nationalism and cosmopolitanism. In: C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (a cura di), Global Citizenship in Foreign Language Education (pp. 62-78). Routledge.

Tarozzi, M. (2021). Educazione alla cittadinanza globale e turismo responsabile. In: A. Mariotti, & M. Tarozzi (a cura di), Turismo educativo. Cultura in movimento (pp. 34-49). Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives. Bloomsbury Publishing.

Tiessen, R. (2018). Learning and volunteering abroad for development: Unpacking host organization and volunteer rationales. Routledge.

Tiessen, R., & Huish, R. (2014). Globetrotting or global citizenship? Perils and potential of international experiential learning. University of Toronto Press.

UNESCO. (2014). Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESCO.

UNESCO. (2024). The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: An Explainer. UNESCO. (Ultimo accesso 17 ottobre 2024: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>)

Waldenfels, B. (2008). Fenomenologia dell'estraneo. Raffaello Cortina Editore.

Yemini, M. (2017). Internationalization and Global Citizenship. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-38939-4>

Yuval-Davis, N. (2011). The politics of belonging: Intersectional contestations. SAGE

# **Educare ai futuri.**

## **Giochi ed esercizi per immaginare insieme un'altra scuola e un altro mondo.**

Gabriele Vitello, Università di Bologna

### **Abstract**

In questo capitolo intendo offrire alcuni spunti di riflessione su come promuovere nei contesti scolastici un pensiero orientato al futuro, quello che i futurologi chiamano Future Thinking.

Questo tema viene talvolta affrontato nell'ambito degli studi e delle ricerche sull'orientamento formativo (La ricerca, 2024; Batini, 2024), che però si concentrano principalmente sui futuri personali degli studenti. L'obiettivo di una didattica orientativa, infatti, è fornire agli studenti strumenti utili per riflettere sul proprio percorso biografico e costruire un progetto di vita personale. La proposta pedagogica che qui intendo sviluppare si focalizza, invece, sui futuri condivisi (o collettivi): ciò che immaginiamo possa evolvere e trasformarsi nel mondo che abitiamo. Tale approccio si lega strettamente ai temi e agli obiettivi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, trovando in essa una cornice di riferimento. Tuttavia, i due ambiti – futuri personali e futuri condivisi – sono complementari e, in alcuni casi, sovrapponibili. In una certa misura, i primi dipendono dai secondi: le aspirazioni individuali di ciascuno sono, infatti, inevitabilmente influenzate dalle aspettative relative al contesto globale e, più specificamente, al territorio in cui si vive. Questo rende i futuri condivisi un tema di indagine particolarmente interessante, nonostante la loro scarsa rilevanza nei contesti educativi formali e informali e nella ricerca pedagogica.

## No future

*Sapere inventare con gli altri, in modo organico, il proprio futuro, è una delle maggiori riserve di energia rivoluzionaria di cui il mondo possa disporre, uno dei modi essenziali per liberare nuove possibilità di cambiamento.*

*Danilo Dolci*

*Il presente era un nuovo deposito dal passato che aveva il futuro dentro al guscio.*

*Zora Neale Hurston*

Crollate le utopie e le grandi narrazioni della modernità, oggi il nostro rapporto con il futuro è contrassegnato da atteggiamenti ambivalenti. Da un lato, il pensiero del domani suscita ansia e paura, alimentate dalle minacce climatiche sempre più urgenti; dall'altro, tendiamo a rimuovere queste preoccupazioni, confidando illusoriamente che la scienza e la tecnologia sapranno, a tempo debito, risolvere i problemi che si presenteranno.

Gli eventi imprevisti che hanno segnato gli ultimi decenni sono numerosi e traumatici: dall'attentato alle Torri Gemelle dell'11 settembre alla pandemia di Covid-19, fino all'assalto a Capitol Hill; per non dimenticare le attuali sanguinose guerre in Ucraina e a Gaza. A dispetto di chi ne profetizzava la fine, la Storia si è rimessa in moto, ma ad una velocità tale che non riusciamo a starle al passo. Orfani dei miti del Novecento di cui ancora dobbiamo elaborare il lutto (Jedlowski, 2017), navighiamo smarriti in una realtà sempre più fluida, incerta e complessa. L'incertezza, paradossalmente, sembra essere diventata l'unica certezza.

La nostra capacità di articolare un discorso o una narrazione sul futuro si è atrofizzata. Come ha scritto Roberto Poli (2017), «i futuri di cui si parla sono quasi sempre semplici proiezioni del presente, si basano su ciò che già vediamo attorno a noi e lo ingigantiscono – le stesse tecnologie, solo un po' più mature; gli stessi prodotti, ma con più gadget; gli stessi problemi, un po' peggiori» (p. 13). Siamo insomma intrappolati in un presente che percepiamo come ineluttabile. Sappiamo bene che l'attuale sistema economico è responsabile di catastrofi climatiche, ingiustizie e guerre, ma non pensiamo sia possibile cambiarlo. È più facile immaginare la fine del mondo piuttosto che il crollo del capitalismo (Fisher, 2018).

D'altra parte, il vuoto di futuro che oggi ci affligge è il risultato del fallimento delle promesse della modernità e dei suoi miti fondativi, primo fra tutti quello del Progresso (Rosa, 2015; Pellegrino, 2019 e 2020). Di conseguenza, qualsiasi discorso credibile sul futuro non può prescindere da una critica radicale al mondo così come è stato plasmato dal sistema capitalistico, né dalla necessità di immaginare un nuovo rapporto tra l'umanità e il pianeta, che superi il paradigma antropocentrico.

È questo il punto di partenza di tanti movimenti ambientalisti, spesso guidati

da giovani, come *Fridays For Future*, *Extinction Rebellion* o *Ultima generazione*. Questi movimenti nascono dalla profonda preoccupazione per il futuro che ci attende, ma anche dalla volontà di mettere in discussione i pilastri dell'ideologia dominante, come il concetto di “sviluppo sostenibile”, fondato sull'illusione che l'attuale modello economico possa conciliarsi con la sostenibilità ambientale (Corazza, *in press*).

Per contrastare il nostro avvilente «presentismo» (Hartog, 2003) e sostenere le azioni di chi lotta per superare l'attuale sistema politico ed economico basato sullo sfruttamento dell'uomo sull'uomo e sulla natura, l'educazione gioca un ruolo chiave. Formare cittadini globali in grado di immaginare scenari futuri sostenibili e di agire collettivamente per la loro realizzazione deve diventare una priorità.

Questa consapevolezza ha spinto l'UNESCO a promuovere diverse iniziative incentrate sul tema del futuro. Si pensi innanzitutto al programma di *Future Literacy* diretto da Riel Miller (2018), che ha interessato decine di paesi in tutto il mondo, e soprattutto alla proposta dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, lanciata nel 2012 e sintetizzata nella guida pedagogica del 2015, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. L'Educazione alla Cittadinanza Globale si caratterizza per il suo potenziale trasformativo in quanto mira a promuovere conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti per rendere il mondo più equo, inclusivo, pacifico e sostenibile. La sua implementazione nei vari sistemi d'istruzione nazionali rientra nell'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, il principale quadro di riferimento globale per affrontare le grandi sfide del nostro pianeta a livello nazionale e internazionale.

Il tema del futuro è centrale anche nell'ultimo rapporto sull'educazione dell'UNESCO, *Reimmaginare i nostri futuri insieme*, pubblicato nel 2021, dove si sostiene che, per costruire un domani giusto, pacifico e sostenibile, è indispensabile trasformare l'educazione, anche in un'ottica decoloniale.<sup>1</sup>

Per quanto riguarda l'Italia, infine, l'invito a rivolgere lo sguardo al futuro è presente nelle Indicazioni nazionali, dove si afferma che la consapevolezza di appartenere a una «comunità di destino planetaria» deve renderci tutti responsabili «nei confronti del futuro dell'umanità» (MIUR, 2012, p. 7).

Prima di proseguire, vorrei chiarire il mio posizionamento politico-pedagogico rispetto al tema in questione. Come si sarà già intuito, educare ai futuri non significa preparare i giovani ad adattarsi a un mondo in continuo cambiamento, secondo una retorica neoliberista che subordina i sistemi d'istruzione alle esigenze del mercato del lavoro<sup>2</sup>. Al contrario, in linea con i principi e le idee della pedagogia

1 È il terzo grande rapporto UNESCO, che fa seguito al Rapporto Delors, *Nell'educazione un tesoro* (1996) e al rapporto Faure, *Imparare a essere* (1972). Su questo vedi Tarozzi & Milana, 2022; Tarozzi, 2023b.

2 Rispondo qui alle possibili obiezioni da parte di chi, come Biesta (2023), ritiene che «l'idea di un'educazione orientata al futuro è diventata, in realtà, un luogo comune molto popolare nell'ambito dell'istruzione contemporanea, collegata, in particolare, all'idea che il mondo stia cambiando così velocemente da non poterci concedere nessuna possibilità di previsione» (p. 50).

critica (Giroux, 2024) e della pedagogia della speranza (Freire, 2014), l'educazione ai futuri deve essere intesa come un processo trasformativo, volto a stimolare nei giovani la facoltà di immaginare e progettare mondi alternativi rispetto a quello attuale, che ha abbondantemente dimostrato di essere iniquo e insostenibile. L'obiettivo ultimo dell'educazione ai futuri è dunque formare cittadini globali *capaci di aspirare* (Appadurai, 2014), in grado di osservare il futuro con consapevolezza, spirito critico, progettualità e utopia (Tarozzi, 2023a).

In un'epoca segnata dalla colonizzazione del futuro da parte di un'élite ristretta – l'1% della popolazione mondiale – che detiene un controllo sproporzionato sulle risorse globali (Paura, 2022), educare ai futuri significa anche reclamare il diritto collettivo a immaginare e costruire un futuro più equo e sostenibile. L'ascesa ai vertici del potere mondiale di figure come Elon Musk ci ricorda che chi controlla il futuro controlla il presente: un monito, questo, che sottolinea quanto sia urgente restituire il futuro all'immaginazione collettiva e alla progettualità democratica.

## I futuri sono cento

Paolo Jedlowski (2017) descrive la tendenza degli adulti a colonizzare l'immaginario futuro dei giovani attraverso il concetto di «etnocentrismo generazionale», ovvero l'attitudine a considerare la visione del mondo della propria generazione come superiore e più valida rispetto a quella delle altre. Parafrasando Loris Malaguzzi, potremmo dire che noi adulti insegniamo ai giovani che esiste un unico futuro, quando in realtà sono cento, e il loro numero aumenta man mano che ci si allontana dal presente. Pertanto, come ci insegnano i Futures Studies, è essenziale parlare di futuri al plurale, riconoscendo che essi non sono univoci, ma molteplici e in continua evoluzione.<sup>3</sup> È possibile distinguerne infatti diverse tipologie:

- I *futuri probabili* sono quelli incardinati nei trend attualmente in corso, cioè gli sviluppi che hanno una forte probabilità di accadere sulla base delle dinamiche in atto.
- I *futuri possibili* rappresentano l'ambito più ampio, comprendendo l'intero spettro di ciò che potrebbe accadere. Includono tutte le possibilità, anche quelle che non sappiamo come realizzare o per le quali non possediamo ancora la conoscenza necessaria. Ad esempio, il teletrasporto o la propulsione a curvatura, immaginati nella saga di *Star Trek*.
- I *futuri plausibili* costituiscono una restrizione dei futuri possibili. Sono quei futuri che la nostra attuale conoscenza scientifica e tecnica ci fa ritenere realizzabili, ovvero quelli che *potrebbero* accadere sulla base della nostra com-

3 Gli studi sui futuri (o più correntemente i Futures Studies) sono un campo disciplinare dai contorni piuttosto fluidi, all'interno del quali possiamo trovare studi e ricerche di carattere quantitativo e applicativo, ma anche approcci di carattere qualitativo, interessati a lavorare sugli immaginari, ad esempio attraverso la produzione e simulazione di scenari. Per ulteriori approfondimenti vedi Poli, 2019; Paura, 2022; Dator, 2019.

prensione attuale delle leggi fisiche e dei processi sociali.

- Infine, i futuri preferibili sono legati a ciò che desideriamo che accada. Essi sono quindi connessi a una prospettiva soggettiva o culturale e a giudizi di valore, rispecchiando ciò che riteniamo desiderabile o eticamente giusto.

Questa tassonomia si riferisce a giudizi soggettivi su idee relative al futuro e, pertanto, le categorie a cui un fatto è associato possono mutare nel tempo. Un esempio classico è l'allunaggio dell'Apollo 11: quello che inizialmente era considerato un futuro preferibile ma poco plausibile, in pochi anni, è diventato molto probabile e infine realtà consegnata alla Storia.

Trevor Hancock e Clement Bezold (1994) hanno rappresentato graficamente le varie tipologie di futuro attraverso il cosiddetto “cono dei futuri”, che è stato successivamente rivisto e arricchito da Joseph Voros (2003) (vedi Figura 1).

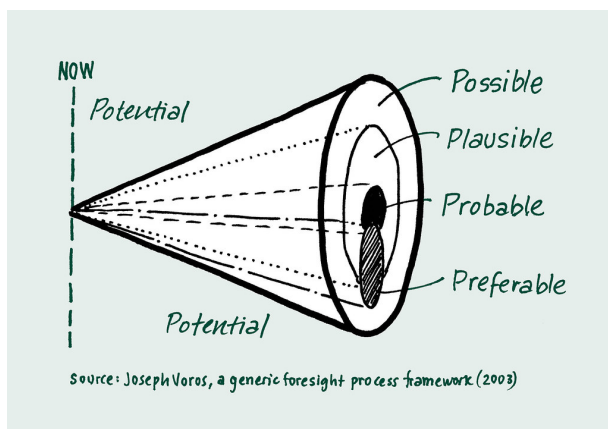


Figura 1: il cono dei futuri

Il cono dei futuri può diventare una risorsa per l'attività didattica. Gli insegnanti possono utilizzarlo con i propri studenti per identificare futuri probabili e preferibili, sia a livello locale che su scala nazionale e globale. All'inizio di un percorso di educazione ai futuri, è bene partire dall'esplorazione dei futuri più probabili, favorendo così lo sviluppo delle capacità previsionali degli studenti; ma limitarsi a questa prospettiva risulterebbe riduttivo. Concentrarsi unicamente su previsioni certe tende, infatti, a incoraggiare la passività, intrappolandoci in un'«etica della probabilità». In una fase successiva, è fondamentale coltivare immaginazione creativa e spirito critico per esplorare futuri possibili oltre a quelli probabili. Solo orientandoci verso un'«etica della possibilità» è possibile valorizzare la nostra capacità di agire collettivamente». <sup>4</sup>

<sup>4</sup> «Per etica della possibilità intendo quei modi di pensare, sentire e agire che ampliano gli orizzonti della spe-

Ma come si fa a delineare uno scenario futuro?

Occorrono gli indizi, ovvero i segnali di cambiamento e i trend, che sono la «materia prima» dei futurologi, allo stesso modo dell'argilla per lo scultore o le note musicali per il compositore (McGonigal, 2022, p. 151).

I segnali di cambiamento sono indizi concreti e attuali che suggeriscono come il mondo potrebbe evolvere in futuro. Un segnale può manifestarsi in forme diverse: un nuovo prodotto, un servizio innovativo, un comportamento emergente o una recente invenzione. Jane McGonigal (2022), ad esempio, racconta di aver notato, durante una passeggiata lungo la baia di San Francisco, un cartello con la scritta *"No Drone Zone"* affisso al tronco di un albero. Questo dettaglio apparentemente ordinario l'ha colpita, inducendola a porsi una serie di domande e a immaginare uno scenario futuro in cui la presenza massiccia di droni avrebbe reso necessaria l'introduzione di divieti e regolamentazioni più severe da parte delle autorità.

I trend (o driver di cambiamento) sono delle trasformazioni rilevanti e già in corso. Gli esempi sono tantissimi: i flussi migratori, il calo della natalità nei paesi occidentali, la crescente polarizzazione nel dibattito politico, il passaggio dal carbone alle energie rinnovabili, lo sviluppo e la diffusione dell'intelligenza artificiale, l'aumento del divario tra ricchi e poveri nel mondo...

Per sviluppare un pensiero orientato al futuro è fondamentale imparare a individuare segnali di cambiamento e trend, partendo dall'osservazione di fatti e oggetti "portatori di futuro" che fanno parte dell'universo quotidiano degli studenti e ampliare progressivamente lo sguardo verso una dimensione globale, anche tramite ricerche o articoli forniti dal docente.

I futuri possono essere esaminati anche con un approccio intersezionale. Il modo in cui noi ci immaginiamo il futuro del pianeta varia, infatti, in base a età, genere, classe sociale, origine geografica e colore della pelle. A un livello più profondo, non è solo l'idea di futuro a essere molteplice, ma la stessa concezione del tempo. Quella di noi europei e occidentali è una visione lineare di matrice giudaico-cristiana, ma esistono anche «altre concezioni del tempo come il tempo circolare, il tempo ciclico, il tempo glaciale, la dottrina dell'eterno ritorno, e altre ancora che non sono adeguatamente afferrate dalle immagini della freccia o del cerchio» (De Sousa Santos, 2021, p. 266). A mio avviso, la consapevolezza del carattere culturalmente determinato della nostra visione della temporalità è tanto più necessaria quanto più lavoriamo ormai in scuole multiculturali. Dobbiamo dare il giusto valore a punti di vista diversi dal nostro e cercare il più possibile di decolonizzare il nostro sguardo

---

ranza, espandono il campo dell'immaginazione, generano una maggiore equità in ciò che ho chiamato la capacità di aspirare e allargano gli spazi di una cittadinanza informata, creativa e critica. (...) Per etica della probabilità intendo invece quei modi di pensare, sentire e agire che sfociano in ciò che Ian Hacking ha chiamato "la valanga di numeri" o che Michel Foucault ha indicato come i capillari pericoli dei moderni regimi di diagnosi, di conteggio e di contabilità. In genere essi sono collegati alla crescita del capitalismo dell'azzardo, che specula sulle catastrofi e tende a scommettere sui disastri» (Appadurai, 2014).

sul mondo. Se è vero che «la comprensione del mondo supera di gran lunga la comprensione occidentale del mondo» (Sousa de Santos, 2021, p. 5), lo stesso vale per la costruzione di un futuro globale desiderabile, che non può essere confinato all'orizzonte limitato della visione occidentale.

### **Come parlare di futuro a scuola**

Il principale compito della scuola è formare cittadine e cittadini responsabili, capaci di leggere criticamente la realtà in cui vivono e di impegnarsi per migliorarla. Per raggiungere questo obiettivo, l'azione educativa deve operare su due fronti: da un lato, trasmettere contenuti culturali alle nuove generazioni; dall'altro, creare «le condizioni favorevoli a un progressivo superamento di quegli stessi contenuti, attraverso un loro approfondimento, una loro trasformazione o sostituzione» (Bertolini, 2021, pp. 199-200).

Tuttavia, troppo spesso accade il contrario. L'istituzione scolastica, con il suo curriculum nascosto fatto di gerarchie tra chi sa e chi non sa, le sue pratiche di etichettamento, il suo appiattimento su un'idea di apprendimento puramente cognitiva<sup>5</sup>, le sue domande illegittime (Von Foerster, 1987) – che presuppongono saperi e interpretazioni già codificate e nozioni da mandare a memoria – contribuisce a formare cittadini passivi, disposti ad accettare la realtà così com'è, senza mai metterla in discussione.<sup>6</sup>

Come ha scritto efficacemente la sociologa Vincenza Pellegrino (2023), le scuole del futuro dovrebbero smettere di essere «i luoghi della corretta ripetizione o della corretta conoscenza», per diventare «luoghi dell'invenzione, del provare a immaginare scenari futuri, soluzioni, strade per le quali, certo, può servire anche una conoscenza previa, che però venga posta in un'altra luce» (p. 41). Per fare questo occorre superare la visione riduzionista dell'apprendimento che lo concepisce solo in termini di abilità e conoscenze valutabili con procedure standardizzate (Biesta, 2006), e considerarlo piuttosto come un'«azione attiva sul mondo e con il mondo» (Pellegrino & Vanni, 2023, p. 42), secondo un approccio coerente con gli assunti della pedagogia critica.

Proviamo adesso a riflettere più concretamente su come introdurre la dimensione del futuro a scuola. Prima di tutto, è fondamentale escludere l'idea di creare una nuova materia o un'ulteriore 'educazione' dotata di uno specifico monte ore e magari da valutare in decimi. Questo non è il nostro obiettivo. Dobbiamo uscire dalla logica scolastica che trasforma i saperi in tante scatole separate. Il futuro non

5 Vale la pena osservare che secondo Humberto Maturana ciò che spinge a agire gli esseri umani non è la ragione ma l'emozione (Maurana & Dávila, 2006).

6 D'altra parte, giova ricordare che l'estrazione piccolo-borghese della maggior parte degli insegnanti rende la loro azione educativa conforme ai valori convenzionali e conformisti di questa classe sociale (Barbagli & Dei, 1969).

è una materia, ma, come afferma David Hicks (2002), una dimensione dell'apprendimento che va semplicemente fatta riemergere nel curriculum esplicito.

Sul piano meramente teorico, a questo scopo potrebbe essere utile la distinzione proposta da Massimo Baldacci (2020) tra *curricolo di primo livello*, legato «all'acquisizione di conoscenze e abilità relative ai vari saperi disciplinari», e *curricolo di secondo livello*, che si riferisce invece «alla strutturazione di abiti mentali che (...) si compie in modo collaterale all'apprendimento di primo livello, ma secondo una scala temporale differente, caratterizzata da una maggior estensione» (p. 63). In questo quadro, l'educazione ai futuri potrebbe essere collocata all'interno del curriculum di secondo livello, un'ipotesi suggestiva che meriterebbe di essere approfondita.

Tuttavia, in questa sede vale la pena fare una riflessione più generale che prendiamo in prestito dall'ultimo rapporto UNESCO sull'educazione, *Reimmaginare i nostri futuri insieme* (2023), dove leggiamo che «un curriculum non è mai organizzato con una “conoscenza compiuta”, ma piuttosto informato da un sapere che collega generazioni diverse, trasmette il patrimonio culturale e lascia spazio alla revisione e all'aggiornamento» (p. 67). Un curriculum dunque aperto e in movimento, che prende la forma di un dialogo intergenerazionale.

All'interno di un ipotetico curriculum di educazione ai futuri si possono prevedere alcuni obiettivi come i seguenti:

- saper distinguere varie tipologie di futuro attraverso l'individuazione e l'analisi dei trend;
- riconoscere che le immagini del futuro cambiano a seconda del genere, classe sociale, colore della pelle e origine geografica;
- valutare azioni concrete da fare oggi collettivamente per realizzare un futuro possibile preferibile;
- collaborare con gli altri a favore del bene comune;
- sviluppare pensiero critico e immaginazione creativa;
- esercitare forme di cittadinanza attiva.

Sul piano metodologico, per educare ai futuri occorre privilegiare approcci attivi che stimolano il pensiero divergente, il pensiero critico, il decentramento cognitivo e l'immaginazione creativa.<sup>7</sup> *Role playing*, discussioni, giochi cooperativi, simulazioni guidate sono solo alcune delle tante strategie che possono contribuire a sviluppare quella capacità di trascendere l'ordinario e allenare, come scrive Robert Musil, il

---

<sup>7</sup> Sull'importanza di questi obiettivi e sulla loro marginalità negli attuali sistemi d'istruzione vedi Robinson & Aronica, 2016. Insieme al suo termine gemello 'immaginario', l'immaginazione è un concetto ampiamente rivalutato nella ricerca educativa (Gelmi, 2023; Egan & Gillian, 2016; Wulf, 2023; Dallari, 2024) e nelle scienze sociali (Pellegrino, 2019 e 2020; Turnaturi, 2003) e filosofiche (Wunenburger, 2003). Lungi dall'essere contrapposta al pensiero razionale, l'immaginazione è considerata una funzione psicologica superiore, strettamente legata al pensiero critico e al pensiero progettuale orientato al futuro.

«senso del possibile»<sup>8</sup>, un abito mentale aperto a molteplici punti di vista sul mondo. Infatti, non si tratta tanto di modificare i contenuti, quanto di trasformare il nostro modo di pensare la realtà e di reinterpretare gli oggetti culturali ereditati dal passato (Pellegrino & Vanni, 2023).

Educare ai futuri implica inoltre un cambiamento nella relazione educativa. Quando il futuro diventa il terreno di gioco, adulti e giovani si trovano su un piano di maggiore equità. Gli insegnanti, dunque, non possono pretendere di essere gli unici depositari delle risposte giuste, ma devono assumere il ruolo di compagni di esplorazione, pronti ad ascoltare e a mantenere acceso il desiderio di ricerca.

Un altro aspetto cruciale è la cooperazione. Se vogliamo costruire futuri improntati alla democrazia, alla pace e alla sostenibilità, dobbiamo iniziare oggi, introducendo pratiche democratiche che permettano agli studenti di partecipare attivamente alla vita della comunità (Vasquez & Oury, 2011; Bottero, 2021). La creazione di spazi di partecipazione come l'assemblea di classe (o consiglio di cooperazione) è essenziale per incoraggiare gli studenti a mettersi in gioco nella costruzione collettiva del bene comune e nella progettazione di futuri condivisi.

Non possiamo trascurare infine l'importanza dei saperi curricolari. Alcune materie scolastiche, come la letteratura, sono particolarmente adatte, perché è proprio attraverso la narrazione che il futuro può essere immaginato (Batini, 2011). Come ha scritto Bruner (2003), «la funzione della letteratura come arte è quella di aprirci ai dilemmi, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento. (...) La letteratura “mette al congiuntivo”, rende strano, fa sì che l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile meno inconoscibile» (p. 192). È insomma un grande repertorio di mondi possibili (Turnaturi, 2003; Doležel, 1999), tanto più interessanti quanto più sintomatici di pulsioni e desideri rimossi (Orlando, 1997).

La fantascienza e la distopia sono i generi sicuramente più congeniali per allenare il *Future Thinking* (Jedlowski & Cosentino, 2022). Opere di autori come Orwell, Bradbury, Ursula Le Guin o H.G. Wells offrono visioni potenti e provocatorie di futuri possibili. Inoltre, negli ultimi anni, la narrativa distopica ha trovato ampio spazio anche nella letteratura *young adult*, con romanzi che spesso si sono trasformati in film e serie televisive di successo, come *The Hunger Games* e *Divergent*.

Anche nella letteratura italiana possiamo tracciare percorsi interessanti. Ad esempio, dalle profezie di Dante nella *Commedia* fino alla visione apocalittica di Svevo nel finale della *Coscienza di Zeno*, passando per il futurismo, è possibile esplorare come l'idea di futuro si sia evoluta nel tempo, riflettendo i mutamenti della società.

---

8 «Se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci dev'essere anche qualcosa che chiameremo il senso della possibilità. / Chi lo possiede non dice ad esempio “qui è accaduto questo quello”, “accadrà o deve accadere”. Piuttosto immagina: qui potrebbe accadere tale o talaltra cosa. Se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche esser diversa. Cosicché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe egualmente essere, e di non dar maggiore importanza a quello che è rispetto a quello che non è» (Musil, 1996).

Naturalmente, l'analisi di testi letterari può essere accompagnata – sempre tenendo conto dei diversi gradi scolastici – dalla lettura in classe di articoli e saggi che approfondiscano i cambiamenti sociali in atto. (Già da diversi anni, molte antologie scolastiche offrono spunti interessanti proprio in questa direzione).

La storia è apparentemente la disciplina più legata a un sapere, per così dire, *past-based*. Tuttavia, passato, presente e futuro non sono momenti isolati che scorrono lungo una linea del tempo, ma dimensioni intimamente intrecciate. Nelle *Indicazioni nazionali* leggiamo che «lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni» (MIUR, 2012, p. 41). Anche la storia può essere, pertanto, pensata in modo nuovo: non tanto o non solo come una narrazione degli eventi più rilevanti del passato, ma anche «come un insieme di bivi a cui ci siamo trovati di fronte» (Pellegrino & Vanni, 2023, p. 47). In tal senso, le possibilità offerte da una didattica della storia controfattuale sono ancora tutte da scoprire (Brusa, 2015; Salassa, 2024).

Un'altra interessante pista di ricerca potrebbe riguardare i diversi modi nei quali le società del passato hanno immaginato il futuro e sognato un mondo migliore: dal mito classico dell'Età dell'oro al Paradiso cristiano; dal Paese di Cuccagna, diffuso in forme diverse nell'immaginario popolare di tutto il mondo, al mito del Progresso della cultura borghese e industriale; per arrivare infine al sogno della rivoluzione che ha caratterizzato il socialismo otto-novecentesco (Mumford, 2017).

Si potrebbe persino studiare il modo in cui il nostro presente è stato immaginato o sognato dalle generazioni passate; e sarebbe utile a questo scopo prendere in esame, ad esempio, la serie di cartoline realizzate tra il 1899 e il 1910 dall'illustratore francese Villemard, che immaginano il mondo nel 2000<sup>9</sup>. Particolarmente nota è quella raffigurante una classe scolastica (vedi Figura 2).

Qualsiasi disciplina deve contribuire a «far percepire il divenire delle cose» (Pellegrino & Vanni, 2023, p. 47); il pensiero dei futuri andrebbe perciò incluso in tutte le materie scolastiche (Bishop & Hines, 2012). Basti pensare al ruolo che può giocare la matematica per allenare le capacità previsionali. O alla geografia, materia bistrattata all'interno del sistema scolastico italiano, ma che, come si legge nelle *Indicazioni nazionali*, è la «disciplina “di cerniera” per eccellenza, poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici, ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi» (MIUR, 2012, p. 46).

---

9 La serie intitolata *En l'an 2000* è stata pubblicata da Isaac Asimov nel suo *Nostalgia del futuro* (1988) ma si può vedere anche in questo sito:

<https://publicdomainreview.org/collection/a-19th-century-vision-of-the-year-2000/>

Per approfondimenti vedi Roncaglia, 2018.

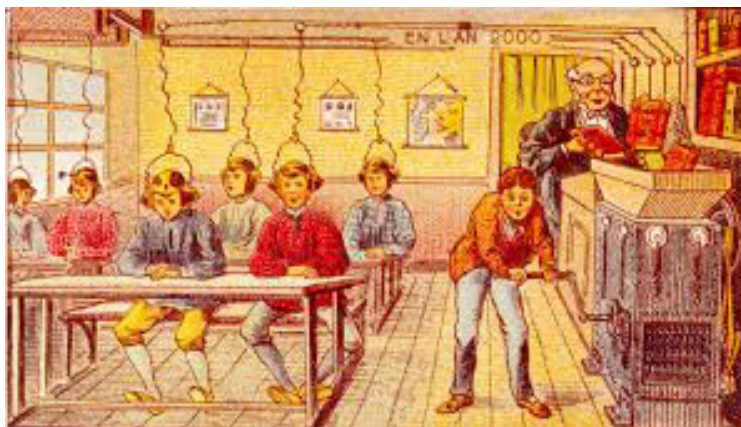


Figura 2: À l'école, una delle 25 illustrazioni che compongono la serie En l'an 2000

Anche in virtù di tale versatilità, la geografia rappresenta, insieme all'educazione civica, un *entry point* strategico per introdurre i temi e gli obiettivi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale. E affinché possa «fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro» (MIUR, 2012, p. 46), lo studio della geografia non può esaurirsi nel racconto delle tragedie che affliggono il mondo contemporaneo (guerre, crisi ambientale, razzismo...), ma deve diventare occasione di confronto tra gli alunni per trovare soluzioni possibili ai problemi presi in esame, uno spazio in cui immaginare e progettare interventi concreti nei contesti da loro vissuti e attraversati.

## Esercizi di futuro

Nelle prossime pagine illustrerò alcune attività da proporre in classe per allenare il *Future Thinking*. Possiamo considerarle veri e propri “esercizi di futuro” che risultano efficaci solo se inquadrati in una progettazione didattica che integri i saperi disciplinari più tradizionali. Desidero sottolineare infatti che la proposta pedagogica che sto delineando non deve in alcun modo essere interpretata come alternativa ai saperi di base, che restano un compito imprescindibile della scuola. Anche le attività più creative – come la scrittura di racconti ambientati in futuri possibili – devono poggiare su una solida conoscenza della società in cui viviamo e, in particolare, dei suoi trend e delle dinamiche principali. Senza questi fondamentali, il rischio è di scadere nella chiacchiera priva di sostanza.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Gli obiettivi educativi di carattere trasversale e i saperi disciplinari, che si collocano prevalentemente nella sfera cognitiva, non sono ambiti separati, ma sono intrecciati in un rapporto di reciproca interdipendenza, in cui

Per motivi di spazio mi limiterò a illustrare solo cinque semplici attività che, con le dovute modifiche, si possono adattare a qualsiasi contesto e grado scolastico.

### 1. *Brainstorming*

Qualsiasi attività didattica deve sempre partire da ciò che i bambini e i ragazzi sanno già, dalle loro idee e dalle loro domande rispetto all'argomento che vogliamo introdurre. Cos'è il futuro per loro? Come se lo immaginano? Come lo rappresentano?

Per scoprirlo, si può fare un brainstorming, una strategia didattica che permette all'insegnante di avere «il polso della situazione che ha di fronte a sé» (Nigris, Negri & Zuccoli, 2016, p. 149). L'insegnante può chiedere agli studenti quali pensieri ed emozioni suscita in loro la parola 'futuro' (vedi Figura 3). Se si sceglie di usare uno strumento digitale come Mentimeter, a cui gli studenti possono accedere tramite QR code, si riesce a favorire la condivisione libera evitando qualsiasi forma di giudizio o di osservazione critica nei confronti di se stessi e degli altri (Bonaiuti, 2018).

L'esito del brainstorming proiettato sulla LIM servirà come canovaccio per avviare una discussione a partire dalle parole più sporgenti. Divisi in piccoli gruppi, gli studenti potrebbero inoltre avanzare diverse proposte di clusterizzazione delle parole emerse, raggruppandole per tipologia o ambiti tematici. Per la restituzione finale, i gruppi potranno utilizzare dei cartelloni e dei post-it.



ciascuno presuppone e arricchisce l'altro. Quando tale equilibrio viene meno, si rischia di incorrere nei problemi già evidenziati da Valeria Damiani (2016) a proposito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale: «Nel momento in cui l'educazione alla cittadinanza globale non affronta, dandolo per scontato, il nodo dell'acquisizione degli strumenti cognitivi necessari per la sua realizzazione, rischia di tradursi in una trattazione dei più disparati temi del mondo di oggi, accompagnata da vuoti richiami a una cittadinanza attiva e responsabile. (...) La Gce rischia di diventare una cattedrale nel deserto delle diverse "educazioni" interdisciplinari se, al di là dei buoni propositi e delle ambiziose finalità espresse nei quadri di riferimento teorici a livello internazionale, non risulti accompagnata da un attento sviluppo negli studenti dell'acquisizione degli strumenti necessari per comprendere, concettualizzare e verbalizzare i temi complessi che la contemporaneità presenta».

**Figura 3: nuvola realizzata in una classe prima di un istituto professionale a partire dalla domanda “Cosa ti fa venire in mente la parola ‘futuro?’”**

## 2. Riconoscere e valutare i cambiamenti

La vita è fatta di continui cambiamenti. Ne sa qualcosa la protagonista di *Alice nel paese delle meraviglie*, che, dopo essere magicamente cresciuta e rimpicciolita più volte, risponde così al Bruco che le chiede chi sia: «Io... io non lo so, per il momento, signore... al massimo potrei dire chi ero quando mi sono alzata stamattina, ma da allora ci sono stati parecchi cambiamenti».

Immaginare il futuro per molti studenti non è semplice. Per aiutarli a sviluppare questa capacità, è utile iniziare riflettendo insieme a loro sui cambiamenti, partendo dalle loro esperienze personali. Analizzare le principali tappe della loro vita e i momenti di svolta permette di comprendere come i cambiamenti siano parte integrante della nostra esistenza. Noi cambiamo continuamente opinioni, abitudini, abbigliamento, relazioni... specialmente nel periodo della crescita.

Una volta riconosciuti i cambiamenti nella sfera personale, diventa più immediato identificare anche quelli che si sono verificati nel mondo circostante, spesso in modo quasi impercettibile. In effetti, bastano appena dieci anni per osservare trasformazioni anche radicali. Ad esempio, sono passati dieci anni (dal 2007 al 2017) dall'uscita del primo iPhone alla diffusione globale dello smartphone; e sono passati sempre dieci anni (dal 1991 al 2001) da quando internet era appannaggio esclusivo di scienziati e accademici a quando è diventato di uso comune per oltre un miliardo di persone (McGonigal, 2022, p. 41).

Per esplorare i cambiamenti, uno strumento particolarmente efficace è la tabella proposta da Hicks (2002, p. 43). Qui sotto riporto un esempio riadattato da me e compilato dagli studenti di una classe prima di un istituto professionale alberghiero

| Le cose che sono cambiate a livello  |                    |                                          |                                   |
|--------------------------------------|--------------------|------------------------------------------|-----------------------------------|
| personale                            | locale             | nazionale                                | mondiale                          |
| carattere                            | trasporti          | Vestiti/moda                             | Tecnologia                        |
| fisico                               | Tram a Bologna     | Canali tv                                | Telefoni (x 2)                    |
| Aumento dell'ansia negli adolescenti | Alluvioni          | Cartoni animati                          | Macchine elettriche (x 2)         |
|                                      | clima              | nomi                                     | Epidemie (x 2)                    |
|                                      | Lavori per il tram | Bottiglie con il tappo che non si stacca | Invenzione del telefono cellulare |
|                                      |                    | clima                                    | Attentato a Donald Trump          |
|                                      |                    |                                          | Trump presidente                  |
|                                      |                    |                                          | Allungamento della vita           |
|                                      |                    |                                          | Guerra                            |

**Tabella 1: Cambiamenti**

A seconda del livello scolastico e dei prerequisiti posseduti dagli studenti, è possibile ampliare l'arco temporale includendo le generazioni precedenti, quelle dei loro genitori o dei loro nonni. In un secondo momento potrebbe essere interessante classificare i cambiamenti avvenuti nei diversi ambiti della vita sociale (vita quotidiana, tecnologia, economia, ambiente, politica, geopolitica...) per poi riflettere su quali tra loro siano stati soggetti a maggiori innovazioni nel corso del tempo.<sup>11</sup>

### *3. Il mondo sottosopra*

Si tratta di un'attività pensata per gli adulti da McGonigal (2022), ma che può essere facilmente proposta anche a scuola tenendo conto dei vissuti e dei prerequisiti degli studenti. L'idea alla base è quella di immaginare futuri possibili a partire dal capovolgimento del presente. Si inizia invitando alunne e alunni a elencare cento fatti riguardanti la contemporaneità, ma è possibile – e, direi, spesso opportuno – anche circoscrivere il campo: chiedere quindi cento fatti sull'economia, lo sport, le relazioni sentimentali... e ovviamente anche sulla scuola.

Ho proposto in varie classi quest'ultima variante, intitolandola 'Scuola sottosopra', e qui riporto alcuni dei fatti annotati dagli studenti di una classe prima di un istituto professionale:

Si valuta in decimi (x 2)

A scuola si sta seduti

I prof insultano

Si socializza e ci si diverte

Si fanno gite

bullismo e risse (x 2)

Si fanno verifiche

Si fanno attività di gruppo

Si fanno interrogazioni

Si va 6 giorni alla settimana

Si fanno lezioni noiose

Si fanno lezioni poco interattive

Standardizzano gli alunni

Si insegna musica (materia inutile)

I collaboratori puliscono

Ci sono le cicles sotto ai banchi

Ci sono le sigarette e la cenere nei bagni

Le sedie e i muri sono imbrattati

Aumento di regole (bagni chiusi a ricreazione)

11 Per ulteriori attività sul tema del cambiamento, rimando a Cavinato, Fontana, Leonetti & Scotto Lachianca, 2023.

Dopo aver letto e commentato la lista di fatti insieme agli studenti, si divide la classe in piccoli gruppi e si chiede loro di volgere al negativo le frasi, senza timore di scivolare nell'assurdo o nel ridicolo – come ha scritto Kim Dator (2019), uno dei padri dei *Futures Studies*, «ogni affermazione utile sul futuro dovrebbe all'inizio sembrare ridicola».

Successivamente, si invitano gli studenti a confrontarsi tra loro all'interno di ciascuno gruppo, seguendo alcune domande-guida come queste:

- In quale dei possibili futuri alla rovescia vorreste svegliarvi? Perché?
- Quale dei futuri alla rovescia vorreste maggiormente evitare? Perché?

È utile a questo punto un momento di restituzione in plenaria, in cui ogni gruppo può condividere le sue riflessioni. Si passa poi alla fase finale del lavoro, ovvero la scrittura cooperativa di uno scenario a partire dalla selezione di tre fatti capovolti e dalla loro combinazione. Gli studenti devono sforzarsi di dare plausibilità al loro scenario, facendosi domande di questo genere:

- Cosa si dovrebbe fare oggi affinché possano esserci le premesse per il cambiamento suggerito (ad esempio 'scuola senza interrogazioni')?
- Quali sono i necessari passaggi intermedi?
- Sono presenti oggi dei segnali o dei trend che anticipano il nostro scenario?

Per evitare di limitarsi a un puro fantasticare “campato in aria”, gli studenti devono insomma provare a pensare la transizione che porta dal presente al futuro. Ogni gruppo può rappresentare lo scenario futuro attraverso qualsiasi tipologia testuale: un testo espositivo, un racconto che ha per protagonista uno studente del futuro, un articolo di giornale, una guida turistica... Sarà cura del docente valutare le indicazioni da fornire in base ai prerequisiti dei suoi studenti e agli obiettivi disciplinari prestabiliti.

Per rendere l'attività più stimolante e significativa dal punto di vista didattico, prima di giocare a 'Scuola sottosopra', è consigliabile svolgere una ricerca sulle scuole del passato, magari attraverso delle interviste ai genitori e ai nonni degli studenti. Se i genitori di alcuni studenti hanno frequentato la scuola all'estero, è possibile allargare ulteriormente lo sguardo.

Gli scenari più diffusi nelle restituzioni degli studenti sono quelli di *una scuola senza voti* («Nella scuola del 2100 non ci sono le interrogazioni perché non ci sono i voti»), una *scuola senza campanelle*, organizzata in modo simile all'università («Nel 2500 la scuola non avrà più gli orari, perché si entrerà quando si vuole e si uscirà quando si vuole, per questo non ci sarà più la campanella, perché non usciranno tutti allo stesso orario»), una *scuola-laboratorio* in cui trovano spazio il gioco e l'esperienza («Nell'angolo giochi, se voglio imparare a fare una struttura posso usare i lego per imparare a fare il bilanciamento e costruire fondamenta solide»; «le lezioni

saranno tutte di pratica»), una *scuola accogliente* («in ogni classe ci sono almeno due divanetti»; «i prof sono più gentili e non si arrabbiano per poco ma solo quando non fai i compiti e non stai attento in classe»), una *scuola delle emozioni* («sarà emozionante perché parleremo dei primi amori»).

Sarebbe superficiale sottovalutare gli scenari immaginati dagli studenti. In realtà, nella mia esperienza, molti di essi sono perfettamente in linea con il pensiero pedagogico sviluppatosi nell'ultimo secolo. Il fatto che sia la voce degli studenti che quella dei pedagogisti come Dewey, Montessori e Freinet sia rimasta inascoltata deve piuttosto indurci a riflettere sulla nostra difficoltà a trasformare il sistema scuola in senso più democratico e rispettoso dei bisogni degli alunni e delle loro modalità di apprendimento.

Lo scenario più presente nell'immaginario degli studenti che ho avuto modo di incontrare è certamente quello della scuola ipertecnologica, dove nella stragrande maggioranza dei casi gli insegnanti sono sostituiti da dei robot. A questo proposito, riporto qui sotto uno testo scritto da una studentessa di terza media nel quale lo scenario della *scuola ipertecnologica* è arricchito da elementi riconducibili anche ad altre tipologie. Il testo è scritto sotto forma di lettera che l'autrice immagina di ricevere dalla sua sé stessa del futuro.

Ciao Denise, sono la te del 2064, ti scrivo per raccontarti dell'andamento scolastico in questi anni, voi del 2024 non ci credereste, ma nella scuola del 2064, non si va per imparare argomenti nuovi, o nuove materie, ma si va per imparare ad essere rispettosi nei confronti degli altri, infatti, anche per questo si fanno solamente tre ore di lezione, e si va via quando si vuole.

I banchi nel 2064 invece di essere di legno hanno il tablet incorporato. Non ci sono più i professori, il loro posto lo hanno preso i robot. Insomma, nel 2064 la scuola è un posto che ti trasmette tranquillità, cosa che nel 2024 non esiste. Le gite nel 2064 sono straordinarie, tu Denise, non ci crederai mai, ma siamo andati sulla Luna! Nel 2024 sembra una cosa impossibile anche creare un razzo, e invece guarda adesso, ci siamo andati in gita!

Ci sono delle stanze con dei letti, dove puoi andare quando si è stanchi. La differenza tra la scuola del 2024 e la scuola del 2064 è che: nel 2024 la scuola si concentra molto sulla conoscenza degli alunni, invece nel 2064 la scuola si concentra sulla vita, la convivenza e il benessere tra gli alunni.

Spero tu mi risponda a questa lettera, così da spiegarmi meglio la vostra situazione.

Denise dal 2064

Come si può osservare, accanto alla presenza di elementi disumanizzanti, come la già menzionata sostituzione dei docenti con i robot, emergono anche altri spunti che dovrebbero invitarci a riflettere. Si intravede infatti il desiderio di una scuola che non metta al centro i saperi («nel 2024 la scuola si concentra molto sulla conoscenza degli alunni») ma le relazioni («nel 2064 la scuola si concentra sulla vita, la convivenza e il benessere tra gli alunni»).

Dopo la stesura dei testi, nella fase di confronto finale il docente deve guidare la

discussione attorno alle strategie di transizione verso il futuro, facendo osservare che spesso i futuri possibili sono già incardinati nel presente. Per dirla con William Gibson, «il futuro è già qui, solo che non è ancora equamente distribuito». Lo scenario della scuola senza voti è un ottimo esempio, poiché, come sappiamo, in molti contesti è in parte già realtà. Senza necessariamente richiamare il modello finlandese, è sufficiente ricordare che anche nella nostra scuola primaria i voti numerici sono stati già aboliti e che numerose scuole secondarie stanno adottando forme di valutazione descrittiva in itinere.

Ho proposto il gioco ‘Scuola sottosopra’ anche in alcune formazioni rivolte a insegnanti e sinora ho potuto constatarne il profondo carattere liberatorio. Immaginare una scuola alternativa rispetto a quella attuale, tuttavia, non è affatto semplice. Persino nei romanzi e nei film di fantascienza, la scuola del futuro appare spesso sorprendentemente simile a quella di oggi, se non per l’exasperazione di alcuni dei suoi peggiori difetti. Christian Raimo (2022) ha descritto questa difficoltà nel concepire sistemi educativi utopici con l’espressione «realismo scolastico», mutuandola dal concetto di «realismo capitalista» di Mark Fisher (Fisher, 2018).

#### *4. Discutere sul futuro*

Il futuro non è un dato di fatto, ma una costruzione collettiva. E costruirlo richiede il confronto fra diversi punti di vista. A questo scopo è necessario dare vita a delle discussioni, una strategia di apprendimento non ancora integrata in modo sistematico nelle scuole, ma che, se ben strutturata e guidata in classe, può trasformarsi in un’autentica palestra di democrazia, stimolando il pensiero critico e la partecipazione attiva degli studenti (Nigris, Negri & Zuccoli, 2016). Secondo Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1998), la discussione è «una situazione in cui si elabora e si costruisce la soluzione di un problema attraverso il ragionare insieme, attraverso un pensiero-discorso che ciascuno degli interventi manifesta e insieme raccoglie dagli altri» (p. 184).

A tal proposito, riporto un’attività elaborata prendendo spunto dalla classificazione degli scenari futuri proposta da Robertson (1983). La classe viene suddivisa in quattro gruppi, ciascuno dei quali riceve un foglio con la descrizione dei seguenti cinque scenari:

#### **Crescita tecnologica**

Penso che saranno le importanti scoperte tecnologiche a risolvere molti problemi del futuro. Più denaro speso nel campo della scienza e della tecnica porterà a un maggiore sviluppo nella medicina, nell’agricoltura, nel campo dei computer, nel controllo dell’inquinamento, nell’esplorazione spaziale. Questa crescita tecnologica ci porterà molti benefici nel futuro.

## **Catastrofe ambientale**

Penso che siamo già sull'orlo di un serio disastro e che i segni sono già intorno a noi. La siccità, l'inquinamento sulle nostre coste e spiagge e l'innalzamento del livello dell'acqua cambieranno le nostre vite in modo totale e niente potrà più essere uguale a prima. I conflitti armati aumenteranno sempre di più.

## **L'incubo di Orwell**

Penso che la profezia di George Orwell sia ormai realtà. Il mondo sarà dominato da un'oligarchia tecnologica: poche grandi aziende deterranno il potere assoluto, controllando governi, economia e informazioni. Ogni individuo sarà costantemente monitorato attraverso dispositivi biometrici obbligatori, impiantati alla nascita, in grado di tracciarne emozioni, pensieri e movimenti. Gli algoritmi decideranno carriera, relazioni e persino il livello di felicità consentito.

## **Futuro sostenibile**

Penso che importanti cambiamenti stiano già cominciando ad accadere e ciò si può cogliere dal modo di pensare e di vivere i problemi che riguardano il pianeta Terra. Interessarsi dell'ambiente, degli altri e degli animali sta ora diventando un atteggiamento più diffuso. Nel futuro l'umanità si prenderà maggiormente cura dei beni comuni.

## **Nulla cambia**

Penso che la vita nel futuro sarà molto simile a quella di oggi. Non cambierà molto nelle scuole, in casa o nel campo del lavoro. I problemi che avremo nel mondo saranno molto simili a quelli che abbiamo oggi: inquinamento, conflitti tra i popoli, guerre. Cercheremo di risolverli così come stiamo facendo ora, non ci sarà molto da cambiare.

All'interno di ciascun gruppo, gli studenti discutono tra loro per rispondere alle seguenti domande relative ai cinque scenari futuri:

- Quali problemi che oggi preoccupano le persone, saranno risolti o diventeranno poco rilevanti?
- Quali nuovi problemi (economici, ambientali, sociali, sanitari, energetici o di altro tipo) sorgeranno?
- Quanto è probabile che il futuro descritto nel vostro scenario si realizzi realmente?
- Quanto è desiderabile il futuro descritto nel vostro scenario? In altre parole, quanto è vicino alla vostra idea di futuro ideale?
- Se il vostro gruppo considera il futuro descritto nel vostro scenario desi-

derabile, quali sono le cinque azioni che devono essere intraprese oggi per avvicinarsi a quel futuro?

- Se il vostro gruppo considera il futuro descritto nel vostro scenario indesiderabile, quali sono le cinque azioni che devono essere intraprese oggi per evitare che quegli aspetti negativi si realizzino?

Per facilitare l'attività, il setting ideale è costituito dalle isole di lavoro, con le sedie disposte attorno a quattro banchi uniti.

Ogni gruppo nomina un verbalista, incaricato di annotare le risposte. È importante che il gruppo trovi un accordo sulle risposte; se questo non avviene, il verbalista deve riportare anche le opinioni minoritarie. Successivamente, il docente appende in aula un cartellone con la seguente tabella, che gli studenti compileranno utilizzando post-it di colore diverso a seconda del gruppo di appartenenza

| SCENARI               | CATEGORIA (POSSIBILE, PROBABILE, ASSURDO, PREFERIBILE) | AZIONI DA INTRAPRENDERE PER REALIZZARE O SCONGIURARE LO SCENARIO |
|-----------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Nulla cambia          |                                                        |                                                                  |
| Crescita tecnologica  |                                                        |                                                                  |
| L'incubo di Orwell    |                                                        |                                                                  |
| Catastrofe ambientale |                                                        |                                                                  |
| Futuro sostenibile    |                                                        |                                                                  |

Tabella 2: Discussione

Per il dibattito conclusivo, le sedie vengono disposte in cerchio. Ogni portavoce presenta il lavoro del proprio gruppo, poi si apre il confronto. Gli studenti possono intervenire per esprimere opinioni, fare obiezioni o approfondire le questioni emerse.

Questa attività favorisce il pensiero critico, la capacità argomentativa e la collaborazione, e allo stesso tempo aiuta gli studenti a comprendere che il futuro non è scritto: è nelle nostre mani.

### 5. *Le carte del futuro*

Paolo Jedlowski (2017) ha scritto che «il futuro non può venire previsto. Ogni previsione è un tentativo di sterilizzare il suo carattere enigmatico. Lo si può tuttavia immaginare» (p. 93). E l'immaginazione, come abbiamo detto, è una forma di pensiero complesso, non riducibile alla semplice fantasia. È solo attraverso l'immaginazione costruttiva o creativa che «si possono concepire grandi ideali e che si può impostare l'esistenza nella direzione di un continuo autosuperamento» (Bertolini, 1989, p. 244).

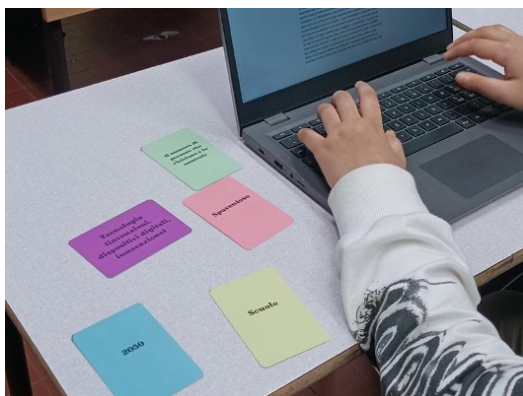
Per stimolare l'immaginazione di scenari futuri si possono utilizzare anche delle

carte da gioco, come quelle realizzate dal gruppo di ricerca Teach the Future (cfr. <https://www.teachthefuture.org/>), che si possono agevolmente riadattare, rielaborare e arricchire.

Il mazzo è composto da cinque categorie di carte:

- Le carte 'Anno', che riportano l'anno in cui dovrà avverarsi lo scenario o la storia;
- Le carte 'Persone/luoghi', che fanno riferimento a persone o luoghi che dovrebbero essere presenti nello scenario o nella storia (ad esempio, scienziati, scuole, parchi...);
- Le carte 'Cambiamento', che riportano un cambiamento o un trend;
- Le carte 'Categoria', che riportano la categoria di futuro a cui deve riferirsi lo scenario o la storia (ad esempio, futuro probabile, preferibile, spaventoso...);
- Le carte 'STEAP' (ovvero Società, Tecnologia, Economia, Ambiente, Politica), che riportano l'ambito sociale a cui deve fare riferimento lo scenario o la storia.

Per distinguerle meglio, è opportuno scegliere colori diversi a seconda della tipologia (vedi Figure 4 e 5).



Esistono almeno due possibili varianti di questo gioco. La prima consiste nel chiedere a uno studente di pescare dal mazzo una carta per ogni tipologia. Sulla base delle indicazioni fornite dalle carte estratte, gli studenti, da soli o in piccoli gruppi, devono scrivere uno scenario o una storia. Al termine dell'attività, la classe vota il testo che più si avvicina alle indicazioni fornite dalle carte.

Una seconda variante consiste nel dividere la classe in gruppi e ciascun gruppo pesca dal mazzo una carta per ogni tipologia, così da ottenere scenari diversi. Al termine dell'attività, la classe vota il testo che più si avvicina alle indicazioni fornite dalle carte e che meglio risponde agli indicatori di qualità concordati insieme.

Un'attività di scrittura creativa come questa può dare luogo a risultati molto significativi se viene inserita all'interno di una progettazione didattica che valorizzi la dimensione processuale della scrittura.<sup>12</sup> In una cornice del genere, la fase della raccolta di idee (la cosiddetta *inventio*) potrebbe essere dedicata alla ricerca tramite *WebQuest* dei trend più pertinenti con lo scenario che si intende rappresentare.

Riporto due brevi testi che possono fungere da *exemplar*.<sup>13</sup> Il primo è una lettera dal futuro scritta da un gruppo di studenti di un centro di formazione professionale. Il secondo è invece una lettera scritta da uno studente di una scuola secondaria di primo grado messosi nei panni di uno scienziato del futuro.

Anno: 2030

Categoria: Futuro probabile

Cambiamento: La quantità di persone che riciclano è in aumento

Persone/luoghi: Marte

STEAP: Società

Ehi, ciao! Come sta andando lì? Vi scrivo dal 2040. Sono su Marte, non riusciremo più a stare al mondo, c'è troppo inquinamento, guerre e povertà. Stiamo cercando di costruire una nuova vita qui. Anni fa eravamo allo stremo e le persone hanno iniziato a riciclare di più e cercare di migliorare. Ma era troppo tardi, non c'era tempo per recuperare. Abbiamo deciso di abbandonare la Terra. Qui stiamo cercando di creare una nuova società dove le persone vogliono creare nuove culture e tradizioni

Anno: 2070

Categoria: Futuro spaventoso

Cambiamento: Cosa succederebbe se degli hacker entrassero nei computer delle aziende dei servizi pubblici?

12 Negli ultimi anni si sono diffuse varie metodologie didattiche che vanno in questa direzione; segnalo in particolare l'approccio del Writing and Reading Workshop, sul quale la bibliografia è diventata molto vasta (es. Golinelli & Minuto, 2019).

13 «Gli exemplar sono esempi di lavoro, in genere lavoro degli studenti, usati per mostrare diversi standard di qualità connessi a un compito. Il loro utilizzo all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento si configura come un modo per sviluppare la comprensione, da parte degli studenti, dei criteri valutativi e degli standard da raggiungere per sviluppare le loro capacità valutative, per aiutarli a comprendere i feedback e per promuovere il miglioramento dei loro lavori/compiti» (Grion & Restigian, 2019, p. 32).

2070. La terra è un pianeta morto.

Sono uno scienziato nato nel 2020 e non mi sarei mai aspettato un degrado del genere. Da sempre studio fenomeni geologici occupandomi dello studio della terra e in questi 50 anni tutto si è stravolto. Il nostro paese, come tutto il mondo è spacciato. Viviamo tutti nell'anarchia, nelle strade non dominano le leggi ma il terrore, le urla risuonano in tutta la città a causa di terroristi e gente fuori controllo che va in giro distruggendo la città, e la guerra civile è avviata da tempo e in piazza c'è gente che fa a botte solo per un pezzo di pane. Solo i ricchi possono permettersi una vita di buona qualità vivendo distanti dai centri abitati, sembra strano ma anche mangiare è diventato un bene di lusso.

Il governo non è più presente nel nostro paese e il parlamento è pieno di corruzione. La mafia quindi sostituisce lo stato. Abbiamo raggiunto il picco demografico, siamo 30 miliardi, e molte parti della terra come il sud America, l'Africa e altri stati sono invivibili a causa della desertificazione e del cambiamento climatico.

Quindi molti stati sono in guerra per conquistare territori abitabili e risorse. I terreni non sono più fertili dato tutto lo sfruttamento in questi anni e coltivare è arduo. La libertà e la privacy non esistono più da quando gruppi di hacker sono entrati nelle più grandi e prestigiose compagnie di telefonia, scoprendo tutte le informazioni personali e ora le possono usare a proprio piacimento e come ricatto.

La nostra costituzione non conta più e nessuno la segue.

I ricchi sono sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri, tanto che molta gente non può permettersi di mangiare, ed è diventato un bene di lusso.

In questi pochi anni dell'uomo nella storia abbiamo rovinato e distrutto tutto

## Valutare per il futuro

Se vogliamo orientare verso il futuro il nostro modo di insegnare, lo stesso principio deve valere per la valutazione, che, se intesa in termini formativi, è una delle strategie didattiche più potenti ed efficaci (Hattie, 2016). La letteratura pedagogica degli ultimi decenni ha ormai consolidato l'idea che la valutazione sia parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento, e non un momento separato e finale. Deve quindi essere vista come un supporto all'apprendimento (valutazione formativa), piuttosto che come una semplice attività rendicontativa o certificativa (valutazione sommativa). In quest'ottica, è utile parlare di valutazione per l'apprendimento e valutazione *come apprendimento*, piuttosto che limitarsi alla valutazione *dell'apprendimento*.<sup>14</sup>

Questo cambiamento di paradigma è stato recepito in parte dalla normativa nazionale, ma è presente anche nella già citata guida UNESCO del 2015, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*.<sup>15</sup>

Valutare in modo formativo è tanto più necessario quanto più si affrontano

14 La letteratura sulla valutazione è ormai vastissima; mi limito a rimandare a Hadji, 2017; Ciani, Ferrari & Vannini, 2020; Corsini, 2023.

15 Gli educatori che si occupano di cittadinanza globale possono guardare agli obiettivi più generali della valutazione e andare oltre l'utilizzo esclusivo della valutazione dell'apprendimento e includere anche la valutazione per l'apprendimento e la valutazione come apprendimento» (UNESCO, 2015, p. 57).

obiettivi di apprendimento complessi e di ampio respiro, che coinvolgono non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva e comportamentale.

Ma come si traduce tutto questo nella pratica? Significa abbandonare il voto numerico sostituendolo con una serie di strumenti alternativi: feedback costruttivi e motivanti, valutazioni di tipo descrittivo e narrativo, osservazioni sistematiche e monitoraggio dei processi attraverso l'utilizzo di strumenti adeguati e, soprattutto, dispositivi di autovalutazione in grado di documentare processi di tipo cognitivo e orientativo. Chi valuta, infatti, non può tenere conto unicamente delle performance, ma deve guardare al futuro con un approccio proattivo, per accompagnare gli studenti verso la costruzione di nuove possibilità. «La valutazione – scrive Charles Hadji (2017) – è un'attività la cui ragion d'essere è quella di servire l'azione» (p. 62).<sup>16</sup>

Per quanto riguarda le attività proposte in questo capitolo, gli strumenti di valutazione formativa possono essere i più vari. Mi limito a suggerirne uno particolarmente semplice e flessibile (Gentile, 2019).<sup>17</sup> Al termine di una sessione o di un'intera attività, il docente può fornire agli studenti dei prompts da completare per iscritto, allo scopo di ricavare delle informazioni sui loro apprendimenti e allo stesso tempo farli riflettere sul lavoro svolto. Eccone alcuni esempi:

- Oggi ho imparato/scoperto che...
- Dopo l'attività di oggi, sono interessato a approfondire...
- Sono rimasto sorpreso da...
- Una cosa che non ho ancora capito è...

## **E gli insegnanti?**

Piero Bertolini (2021) scriveva che «è proprio della competenza pedagogica l'assunzione di un consapevole orientamento verso il futuro, anche se questo – precisava – non deve essere considerato in astratto, ma sempre concretamente collegato (condizionato, quindi) al presente e al passato» (p. 258).

Questo orientamento verso il futuro è a fondamento, secondo Bertolini, della sostanziale «valenza politica» del lavoro educativo (p. 174) e ha delle ricadute su più livelli. Chi educa deve avere uno sguardo “profetico” sul mondo; come affermava don Lorenzo Milani nella *Lettera ai giudici*, l'insegnante deve «scrutare i “segni dei tempi”, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno domani e che noi vediamo solo in confuso». Ma, anche sul piano didattico più operativo, chi insegna deve saper guardare lontano, immaginando gli esiti a lungo termine delle sue scelte. Deve saper progettare a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004), partendo

<sup>16</sup> Vale la pena ricordare che, ormai da diversi anni ormai, molte scuole secondarie hanno scelto di eliminare l'uso di voti numerici per la valutazione in itinere, sostituendoli con valutazioni descrittive e narrative (Castoldi, 2023; Arte, 2023).

<sup>17</sup> Per conoscere altre tecniche di valutazione formativa rimando a Greenstein, 2016.

dalla definizione degli obiettivi finali, ma rimanendo aperto agli “attesi imprevisti” che il percorso educativo inevitabilmente porta con sé (Perticari, 1996). Inoltre, chi insegna deve essere consapevole del potere delle profezie che si autoavverano (Rosenthal & Jacobson, 1992), del fatto cioè che le aspettative dei docenti nei confronti degli studenti giocano un ruolo cruciale nel determinare il loro successo o insuccesso scolastico.

In un celebre discorso del 1902, lo scrittore britannico H.G. Wells (2021) distingue tra «due tipi divergenti di mente»: una «legale», che si fonda su leggi consolidate, diritti acquisiti e precedenti storici, e una «legislativa», portata a modificare continuamente l'ordine consolidato delle cose. Per la prima, il presente ha valore solo in funzione del passato. Per la seconda, il mondo è «un grande laboratorio e il presente (...) nient'altro che materiale per il futuro, per ciò che è già destinato a essere» (pp. 39-40).

Personalmente credo che entrambe le mentalità siano importanti e necessarie, ma ho l'impressione che nella scuola la prima tipologia domini incontrastata. Molti insegnanti hanno uno sguardo limitato e sono inclini a programmare meccanicamente piuttosto che progettare consapevolmente; si preoccupano della preparazione degli alunni in vista della prossima verifica piuttosto che per la vita. Le scuole, in generale, tendono a essere governate dal principio della consuetudine. «Si è sempre fatto così» è una frase ricorrente, spesso slegata da un concreto riferimento normativo, che però ha il potere di frenare qualsiasi innovazione. I docenti sono insomma le prime vittime di quel «realismo scolastico» descritto da Raimo, che abbiamo già avuto modo di evocare e che è alla base di sentimenti negativi quali frustrazione e rassegnazione.

Per contrastare questo processo di proletarizzazione del loro lavoro e del loro ruolo (Meirieu, 2019), gli insegnanti devono riscoprire la loro autonomia professionale, diventare «intellettuali trasformativi» (Giroux, 1988, p. 115), pienamente consapevoli del carattere politico del loro lavoro. Educare e insegnare, infatti, non sono mai attività neutrali: qualsiasi scelta didattica riflette valori, principi, convinzioni e speranze. In fondo, credere che un'altra scuola sia possibile non è solo un atto di fiducia: è il primo passo per costruirla.

## Conclusioni

In questo capitolo ho preso le mosse dalla constatazione che, nel dibattito educativo, il futuro viene in genere affrontato in un'ottica individuale o considerato come un orizzonte di continuo cambiamento al quale i giovani devono necessariamente adattarsi. Collocandomi all'interno della pedagogia critica (Giroux, 2024) e della pedagogia della speranza (Freire, 2014), ho provato a pensare l'educazione al futuro in modo diverso, ovvero come un processo volto a potenziare la capacità di

aspirare delle nuove generazioni (Appadurai, 2014), fornendo loro strumenti per immaginare e costruire futuri desiderabili. Da questa prospettiva, l'educazione al futuro si integra pienamente con i principi e gli obiettivi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (Tarozzi, 2023a; 2023b).

Non a caso, nel titolo di questo capitolo ho scelto di usare l'espressione "educazione ai futuri": il futuro non è un destino unico e predeterminato, ma un orizzonte plurale, come insegnano i *Futures Studies*. Attraverso l'analisi dei trend, possiamo distinguere i futuri probabili da quelli possibili e desiderabili, ampliando così le opportunità di scelta e di azione.

Nella seconda parte del capitolo mi sono interrogato su come integrare questa dimensione nel curriculum scolastico. Il futuro non deve diventare una materia scolastica ma un orizzonte di senso da costruire insieme agli studenti attraverso approcci attivi che stimolano il pensiero divergente, il pensiero critico, il decentramento cognitivo e l'immaginazione creativa. Senza alcuna pretesa di esaustività, ho proposto alcuni esempi di giochi e attività facilmente adattabili ai diversi contesti scolastici.

Infine, ho rivolto lo sguardo agli insegnanti, in quanto attori chiave di qualsiasi processo di cambiamento nella scuola. Se l'azione pedagogica è per sua natura orientata al futuro, gli insegnanti troppo spesso restano intrappolati in un "realismo scolastico" (Raimo, 2022) che li vincola al presente e alle consuetudini del passato. Eppure, per formare cittadini globali, critici e attivi, è necessario che riscoprano il loro protagonismo professionale e si riconoscano come agenti del cambiamento. Gli insegnanti devono insomma comprendere che un'altra scuola è possibile, e che spetta a loro il compito di inventarla.

## Ringraziamenti

Sono molto grato ai colleghi che mi hanno permesso di fare ricerca insieme ai loro studenti: Agnese Doria, Maria Chiara La Farina e Enrico Silvano.

La riflessione sull'educazione ai futuri è iniziata nel Movimento di Cooperazione Educativa già negli anni Novanta, un periodo segnato dalle battaglie ecologiste e pacifiste. Questo percorso di ricerca è stato promosso in particolare dal collettivo di Educazione alla Pace, con il prezioso contributo del prof. David Hicks dell'Università di Bath. Desidero ringraziare le autrici e gli autori del libro *Quale mondo, quali futuri. Appunti, giochi e attività di simulazione e progettazione*, che è il frutto di quella importante stagione di ricerca: Giancarlo Cavinato, Marta Fontana, Leonardo Leonetti, Patrizia Scotto Lachianca.

Desidero ringraziare infine le compagne del Gruppo Nazionale Scuola Secondaria del Movimento di Cooperazione Educativa: Federica Albano, Lucilla Celletti, Chiara Sacchet e Antonio Sofia.

## Bibliografia

Appadurai, A. (2014): Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale. Raffaello Cortina, Milano.

Arte, V. (2023): Crescere senza voti. Il metodo rivoluzionario che sta cambiando la scuola. Mondadori, Milano.

Asimov, I. (1988): Nostalgia del futuro. Rizzoli, Milano.

Baldacci, M. (2020): Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica. Carocci, Roma.

Barbagli, M. & Dei, M. (1969): Le vestali della classe media. Il Mulino, Bologna.

Batini, F. (2011): Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro. Liguori, Napoli.

Batini, F. (2024): Lo spazio del possibile. in “Cooperazione Educativa”, 4.

Bertolini, P. (2021): L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Guerini Scientifica, Milano.

Bertolini, P. (1989): Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione. Zanichelli, Bologna.

Biesta, G. J. J. (2006): Beyond learning. Democratic education for a human future. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2023): Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente. Tab Edizioni, Roma.

Bishop, P. & Hines, A. (2012): Teaching about the future. Palgrave Macmillan.

Bonaiuti, G. (2018): Le strategie didattiche. Carocci, Roma.

Bottero, E. (2021): Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi. Armando, Roma.

Bruner, J. (2003): La mente a più dimensioni (ed. orig. 1986). Laterza, Roma-Bari.

Brusa A. (2015): E se Alessandro avesse combattuto contro i romani?, in “Historia Ludens”,

<https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/182-e-se-alessandro-avesse-combattuto-contro-i-romani.html>

Castoldi, M. (2023): Oltre il voto. Esperienze e proposte nella scuola secondaria di II. Mondadori, Milano.

Cavinato, G., Fontana, M., Leonetti, L. & Scotto Lachianca, P. (2023): Quale mondo, quali futuri. Appunti, giochi e attività di simulazione e progettazione. Asterios, Trieste.

Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020): Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche. Franco Angeli, Milano.

Corazza, P., Coltivare speranza su un pianeta al collasso. in corso di pubblicazione per i tipi di Franco Angeli.

Corsini, C. (2023): La valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla tirannia del voto. Franco Angeli, Milano.

Dallari, M. (2024): Immaginauti. Pensare controvento. Erickson, Trento.

Damiani, G. (2016): Scrittura ed educazione alla cittadinanza globale. in “CAD-MO”, 1.

Dator, K. (2019): A Noticer in Time. Selected Work 1967-2018. Springer.

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

Doležel, L. (1999): Heterocosmica. Fiction e mondi possibili. Bompiani, Milano.

Egan, K. & Gillian, J. (2016): Imagination and the engaged learner: Cognitive tools for the classroom. Teachers College Press.

Fisher, M. (2018): Realismo capitalista. Nero, Roma.

Fisher, S. & Hicks, D. (1985): World Studies: Educazione per un mondo nuovo. a cura del collettivo di Educazione alla Pace Movimento di Cooperazione Educativa,

Centro stampa della Provincia di Perugia.

Freire, P. (2014): *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi* (ed. orig. 1992). Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Gelmi, A. (2023): Il concetto di immaginazione nella ricerca educativa: un approccio interdisciplinare. in “*RicercaAzione*”, vol. 15, n. 2.

Gentile, M. (2019): *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*. Utet, Torino.

Giroux, H. A. (1988): *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A. (2024): *Pedagogia della Resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*. Anicia, Roma.

Golinelli, E. & Minuto, S. (2019): *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading Workshop*. Pearson, Torino.

Greenstein, L. (2016): *La valutazione formativa*. Utet, Torino.

Grion V. & Restiglian E. (2019): *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Erikson, Trento.

Hancock T. & Bezold C. (1994): Possible futures, preferable futures. in “*Health Forum Journal*”, 37 (2).

Hattie, J. (2016): *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erikson, Trento.

Hicks, D. (2002): *Lessons for the future. The missing dimension in education*. Routledge Falmer.

Jedlowski, P. (2017): *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Carocci, Roma.

La ricerca (2024): *Il senso dell'orientamento. Ragioni e pratiche di un diritto degli studenti*. Loescher, n. 26.

McGonigal J. (2022): Immagina. Giochi, scenari, simulazioni per prepararsi al futuro e coltivare l'ottimismo urgente. ROI Edizioni, Macerata.

Meirieu P. (2019): Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda. Armando, Roma.

Miller, R. (2018): Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century, by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) and Routledge New York, NY.

MIUR (2012): Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo.  
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

Mumford, L. (2017): Storia dell'utopia. (ed. orig. 1921). Feltrinelli, Milano.

Musil, R., (1996): L'uomo senza qualità (ed. orig. 1930). Einaudi, Torino.

Nigris, E., Negri, S.C. & Zuccoli, F. (2016): Esperienza e didattica. Le metodologie attive. Carocci, Roma.

Orlando, F. (1997): Per una teoria freudiana della letteratura. Einaudi, Torino.

Paura, R. (2022): Occupare il futuro. Prevedere, anticipare e trasformare il mondo di domani. Codice edizioni, Torino.

Pellegrino, V. (2019): Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi. Ombre Corte, Verona.

Pellegrino, V. (2020): Futuri testardi. La ricerca sociale per l'elaborazione del "dopo-sviluppo". Ombre Corte, Verona.

Pellegrino V. & Vanni, F. (2023): Scuola futura. Dialoghi utopici e generativi sulle relazioni educative. Erickson, Trento.

Perticari, P. (1996): Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola. Bollati Boringhieri, Torino.

Poli, R., a cura di (2017): Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi. IPRASE, Rovereto.

Poli, R., a cura di (2019): Handbook of anticipation. Theoretical and applied aspects of the use of future in decision making. Springer.

Pontecorvo, C., Ajello & A.M., Zucchermaglio, C. (1998): Discutendo si impara. Carocci, Roma.

Raimo, C. (2022): L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia. Ponte alle Grazie, Milano.

Robertson, J. (1983): The sane alternative: A choice of future. The old bakehouse, Chelsey, Wallingford, Oxon.

Robinson, K. & Aronica, L. (2016): Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione. Erikson, Trento.

Roncaglia, G. (2018): L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale. Laterza, Roma-Bari.

Rosa, H., (2015): Accelerazione e alienazione. Per una Teoria critica del tempo nella tarda modernità. Einaudi, Torino.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992): Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi (ed. orig. 1968). Franco Angeli, Milano.

Salassa, A. G. (2022): Storia controfattuale e didattica della storia. in "Novecento.org" <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/storia-controfattuale-e-didattica-della-storia-8264/>.

Tarozzi M. & Milana M. (2022): Reimagining our futures together. Riparare le ingiustizie per ricostruire la scuola del futuro. in "Quaderni di pedagogia della scuola", 1.

Tarozzi M. (2023 a): Futures and hope of global citizenship education. in "International Journal of Development Education and Global Learning", 15, 1.

Tarozzi, M., (2023 b): The Obsession with Measurement and Construction of Possible Futures in Education. in "Encyclopaideia – Journal of Phenomenology

and Education”, vol. 27, n.1S.

Turnaturi, G. (2003): Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria. Laterza, Roma-Bari.

UNESCO (2015): Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.

UNESCO (2021): Reimmaginare i nostri futuri insieme.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_ita](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita)

Vasquez, A. & Oury, F. (2011): L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace. Erikson, Trento.

Von Foerster, H. (1987): Sistemi che osservano. Astrolabio, Roma.

Voros J. (2003): A generic foresight process framework, in “Foresight”, 5 (3).

Wells, H.G. (2021): La scoperta del futuro. Luiss University Press, Roma.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004): Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa. LAS, Roma.

Wulf, C. (2023): Forme del sapere e dell'educazione nell'epoca dell'Antropocene. Inschibboleth, Roma.

Wunenburger, J.J., (2003): L'immaginario. Il Melangolo, Genova.

# Cittadinanza Globale in Museo: l'educazione al patrimonio come strategia per la comprensione del mondo contemporaneo<sup>1</sup>

Laura Landi (Università di Modena e Reggio Emilia), Chiara Pellicieri (Musei Civici di Reggio Emilia), Riccardo Campanini (Musei Civici di Reggio Emilia)

## Abstract

I Musei Civici di Reggio Emilia, nel loro costante dialogo con le scuole e il territorio, mettono al centro della propria azione l'educazione museale per promuovere un museo accessibile, inclusivo, sostenibile, partecipativo, dove promuovere la diversità, offrire esperienze e promuovere conoscenze. Le esigenze di inclusione culturale e sociale, la voglia di coniugare passato e contemporaneo, l'emergenza pandemica hanno portato a nuovi approcci, cambiando la qualità del rapporto con le scuole, implementando la proposta educativa e la prospettiva di ricerca. Il CERIID, Centro di Ricerca Insegnanti e Innovazione Didattica dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha accompagnato e osservato la costruzione di questi nuovi percorsi analizzando i cambiamenti nell'educazione al patrimonio oltre che i vantaggi per docenti e studenti. La proposta formativa presentata è incentrata su percorsi profondamente interconnessi, costruiti attorno a idee di sfondo caratterizzanti, quali trasformazione, sostenibilità, diritti, complessità, intercultura, in un'ottica collegata alla Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) come identificata dalle linee guida UNESCO (2018). Docenti e studenti sono spinti a ripensare i propri orizzonti di senso in una riflessione collettiva (a partire da oggetti e produzioni) che continua a scuola e porta ad una co-costruzione di significati attorno alle nuove identità dei cittadini globali. Vengono illustrati un allestimento museale e un progetto educativo di una settimana, entrambi illuminati dalla prospettiva della ECG, con un approccio che, a partire dal locale e dalla propria identità, si apre a una visione planetaria per costruire insieme una prospettiva condivisa del futuro.

---

<sup>1</sup> Gli autori hanno collaborato alla ricerca e alla stesura del capitolo. In particolare, Chiara Pellicieri è autrice di "Nuovi sguardi sulla contemporaneità; Io sono Museo; E dopo l'esperienza al Museo?"; Laura Landi è autrice dei paragrafi "Proposta di analisi della educazione museale; Caratteristiche della proposta educativa museale; una settimana al museo; conclusioni". Riccardo Campanini è autore dei paragrafi "Sostenibilità e ambiente nella settimana al museo".

## **Nuovi sguardi sulla contemporaneità: i musei civici di Reggio Emilia e i temi legati alla ECG**

La definizione di cittadinanza globale come “senso di appartenenza a una comunità più ampia e un’umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale” (UNESCO, 2015, p.14) risulta logica ed evidente di fronte alle notizie e sfide quotidiane in tema di sicurezza, diritti, guerra, crisi climatica e tutti quei temi che non consentono più di ragionare per contesti nazionali o locali. La ECG è stata definita, invece, un concetto “presbite”, perché appare chiaro nella sua globalità, ma tende a sfuocarsi mentre ci si avvicina alle sue parti (Tarozzi, 2024). La vera sfida è come coniugare questa visione globale con l’educazione a livello primario e secondario, partendo dal vissuto reale e presente di studenti e studentesse e non da notizie lontane che spesso vengono vissute come eventi non rilevanti per il proprio presente. Il compito non facile è quello di partire dal locale per sviluppare le 3 dimensioni concettuali fondamentali della ECG identificate da UNESCO: 1. Costruire conoscenze e competenze critiche rispetto alle questioni che sempre più spesso intrecciano livelli locali e globali, costruendo consapevolezza rispetto all’interdipendenza tra popoli e paesi (dimensione cognitiva); 2. Sviluppare un senso di appartenenza alla comunità globale, con enfasi sui concetti di responsabilità, solidarietà e rispetto delle differenze (dimensione socio-emotiva); 3. Identificare e promuovere le azioni verso un mondo pacifico e sostenibile (dimensione comportamentale) (Ibid, 2015).

La dichiarazione di Dublino oltre a confermare queste dimensioni, enfatizza come la formazione in ECG possa e debba avvenire in contesti formali, non-formali ed informali in prospettiva di apprendimento (lifelong e lifewide) per tutto l’arco della vita e in tutti gli ambiti (GENE, 2022). Quindi non conoscenza puntuale di questioni e tematiche transnazionali, ma costruzione di vere e proprie competenze di cittadinanza globale per ricercare soluzioni ai problemi di interesse planetario. Il primo capitolo di questo volume evidenzia le difficoltà dei docenti ad affrontare questi temi in classe se non come approfondimento spot di temi specifici. Questo capitolo si propone di indicare possibili modi in cui i Musei Civici possono diventare partner della scuola nella costruzione di queste competenze.

I musei sono luogo di cultura e studio, di conservazione, di educazione non-formale, di mediazione tra oggetti e visitatori, di divulgazione. Un museo civico aggiunge a questo variegato spettro di funzioni e significati anche l’aspetto della costruzione dell’identità locale connessa alla salvaguardia del patrimonio. Su questi temi, i Musei Civici di Reggio Emilia hanno una lunga storia educativa soprattutto nel rapporto con le scuole e il territorio. Nel contesto della globalizzazione e delle crescenti sfide sociali e ambientali, il concetto di cittadinanza globale si è affermato

come un obiettivo educativo cruciale anche per i musei (Raccomandazione riguardante la Protezione e la Promozione dei musei e delle collezioni, la loro diversità e il loro ruolo nella società, 17 novembre 2015). La volontà di formare cittadini consapevoli, responsabili e capaci di agire in un mondo interconnesso, può intrecciarsi in modo significativo con l'educazione al patrimonio culturale. Si ancora a una visione della cittadinanza non come status giuridico, ma come processo attivo, basato sull'acquisizione di conoscenze che informano il proprio agire in senso partecipativo e trasformativo (Quinto, 2025).

I Musei Civici, quindi, possono proiettare il loro essere testimoni privilegiati dell'identità locale e valorizzatori della storia e delle tradizioni di un luogo per promuovere la comprensione del mondo contemporaneo attraverso il dialogo interculturale, il confronto sui diritti, la riflessione critica, la prospettiva ecologica sulle relazioni con gli altri, con l'ambiente e con i contesti. Le proposte di didattica attiva legata ad un patrimonio tangibile e presente per studenti e studentesse, ha lo scopo non di sostenere la formazione di una idea di cittadinanza comunitaria, bensì quello di formare alla cittadinanza globale partendo dal concreto agito per problematizzarlo ed espanderlo non solo alle sfide, ma anche alle potenzialità di un mondo globalizzato. Le pratiche educative sono fondamentali per affrontare le sfide del museo contemporaneo che, come evidenzia la dichiarazione ICOM (Praga, 22 agosto 2022), deve essere accessibile, inclusivo, sostenibile, partecipativo, deve promuovere la diversità, offrire esperienze e promuovere conoscenze. L'idea che l'educazione sia una “funzione primaria del museo” emerge anche dalle Raccomandazioni UNESCO del 2015. La vocazione educativa del museo si pone come ponte verso la contemporaneità, come strumento e mezzo per consentire di affrontare nuove sfide: in questo contributo cercheremo di evidenziare alcune delle pratiche che pongono oggetti e reperti in dialogo con il visitatore e gli consentono di tendere dei fili nel tempo e nello spazio per creare connessioni al di fuori della propria quotidianità.

Il contesto locale fornisce una base solida a cui appoggiare le diversità e i potenziali conflitti che ragazze e ragazzi incontrano. Partire da esso non significa, nella didattica dei Musei Civici, porre l'accento “sulla conoscenza delle istituzioni sociali, politiche del proprio Stato Nazione [...] diritti, doveri, compiti da portare a termine e comportamenti da osservare”, in una concezione di cittadinanza ancorata al localismo e al nazionalismo (Quinto, 2025 p. 49). Il locale, al contrario, è solo il primo tassello di una costruzione più ampia (si veda ad esempio la storia di Giuditta Bellerio Sidoli, patriota risorgimentale quasi dimenticata, che consente di parlare di parità di genere e di impegno individuale nell'oggi) capace di riflettersi sull'esperienza globale.

UNESCO riconosce che la ECG presuppone un “approccio poliedrico, fondato su metodologie e concetti già applicati in altri ambiti” (2015, p.15) e vede nell'e-

ducazione museale uno dei livelli di implementazione della ECG. Queste metodologie e concetti vanno però ripensati e rivisitati per mantenere la spinta verso il globale e non ricadere in visioni locali, contribuendo alla formazione di “cittadini globali”, cioè coloro che “capiscono come funziona il mondo, valorizzano le differenze nelle persone, e lavorano insieme per trovare soluzioni alle sfide che sono troppo grandi per qualsiasi nazione singola”<sup>1</sup>. Analizzando temi e modalità, possiamo dire che l’approccio museale alla ECG si colloca tra l’idealtipo Trasformativo e l’idealtipo Cosmopolita (Tarozzi, 2024) o con le parole di Oxley e Morris è sia *cosmopolitan based* che *advocacy based* (2013). Questa posizione intermedia potrà sembrare ambigua, ma in realtà è parte del DNA dei musei che se da una parte collezionano, studiano, riflettono sulle collezioni, dall’altro, su questa base di conoscenza, instaurano un dialogo coi pubblici per riflettere sul presente e immaginare futuri possibili, in ottica di promozione della diversità e della sostenibilità. Interrogandosi anche sull’idea che il museo stesso, i suoi allestimenti e le scelte museologiche e museografiche sono portatrici di un punto di vista parziale e spesso specchio di una sola cultura.

Questa collocazione parte dalla conoscenza per spingere all’azione e si esplicita nei temi chiave che emergono dalle riflessioni con gli educatori: sviluppo del pensiero critico, apprendimento attivo, dialogo, scambio, problematizzazione. Ma anche attenzione a: interconnessioni, diritti umani, rispetto, cittadinanza. Emergono inoltre dei fili rossi che sottendono ai percorsi: trasformazione di prospettiva e comportamenti per quello che riguarda i percorsi di educazione alla sostenibilità e di educazione ambientale; comprensione per i percorsi di educazione alla cittadinanza attiva ed educazione ai diritti umani.

A Reggio Emilia i musei diventano spazi vivi di apprendimento, riflessione e azione, in cui il patrimonio culturale diventa una lente per comprendere e osservare in modo consapevole il mondo contemporaneo a partire da una lettura del reale che prende le mosse dal paradigma della complessità (Morin, 2004). Si parte dal concreto, dal conosciuto, da ciò che è vicino, per arrivare a collocarsi in una prospettiva globale fatta di interconnessioni, di rapporti tra diritti miei e degli altri, di ricerca di comprensione e rispetto reciproci. Le competenze di cittadinanza globale non si costruiscono solamente con interventi tematici, ancorché pianificati ed orchestrati con cura. Il passaggio di conoscenze e informazioni è necessario ma non sufficiente per formare cittadini globali. Il pensiero critico, l’empatia, il rispetto dell’alterità sono costrutti che vanno prima di tutto vissuti nelle proposte, sperimentati sul campo, affrontati nella loro problematicità e complessità: non si possono raccontare. Questa qualità esperienziale della ECG emerge da tutti i capitoli di questo volume ed è vera anche rispetto alla proposta museale. Un’altra variabile importante nella costruzione di competenze di cittadinanza globale è il

<sup>1</sup> <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know> (consultato il 4/3/2025)

tempo. Per questo i percorsi che analizzeremo sono percorsi di lungo periodo, che cominciano con una intera settimana trascorsa al museo e continuano a scuola, grazie alla co-progettazione tra docenti ed educatori museali che contestualizza la proposta a ragazze e ragazzi e fornisce ai docenti gli strumenti per continuarla una volta rientrati a scuola.

Il patrimonio culturale diventa così risorsa per la scuola, soprattutto quando viene interpretato nel suo senso più profondo e ampio. Studenti e studentesse devono poter intrecciare un dialogo generativo e coinvolgente con il patrimonio, capace di sostenere la curiosità e l'interesse personale. Spesso la scuola cerca nella visita al museo l'opportunità di approfondire i contenuti disciplinari studiati in classe attraverso la trasmissione di conoscenze. Non sempre i docenti sanno mettere nel giusto valore l'incontro con il patrimonio come esperienza significativa, di riflessione, condivisione e rielaborazione per studenti e studentesse. L'approccio esperienziale e laboratoriale, l'attenzione al coinvolgimento e all'inclusione attraverso una pluralità di linguaggi sono le strategie che consentono di far vivere ai ragazzi un'esperienza trasformativa, capace di offrire approfondimenti, nozioni e contenuti, ma che vuole soprattutto aprire orizzonti, intercettare e stimolare domande ed educare a quella complessità che gli oggetti del patrimonio, per il loro valore polisemico, portano con sé. I musei sono luoghi di apprendimento attivo e partecipativo che, attraverso pratiche educative innovative, possono diventare veri e propri laboratori di cittadinanza globale.

### **Proposta di analisi dell'educazione museale**

Per promuovere un approccio alla didattica per competenze, in particolare in un campo così fluido e complesso come quello della ECG, è funzionale il confronto a più voci che oltre alla scuola (luogo dell'educazione formale che porta al progetto gli obiettivi di apprendimento e la conoscenza del gruppo) e al museo (luogo dove il sapere incontra metodologie di insegnamento attive e altamente motivanti) comprenda anche l'università (luogo di ricerca e riflessione, che contribuisce con strumenti, apporti teorici, disegni di ricerca). Il Centro di Ricerca Insegnanti e Innovazione Didattica (CERIID) di UNIMORE ha affiancato i Musei in diversi percorsi di ricerca che hanno consentito l'emersione delle caratteristiche della proposta educativa dei Musei e dei vantaggi per gli studenti e per i docenti coinvolti nei percorsi (Bertolini et alii, 2024a; Landi, 2022). Il Centro ha inoltre analizzato l'uso dei reperti nella didattica museale in prospettiva interdisciplinare e multidisciplinare, soprattutto in ottica di aggancio tra le esperienze vissute al museo e la vita reale esterna (Bertolini et alii, 2024b). L'educatore museale è mediatore tra il reperto e il visitatore, ma è anche l'esperto che può aprire squarci e collegamenti tra le discipline e legami tra passato e presente, tra storia e contemporaneità. Il Museo passa

da essere contenitore di oggetti per la loro protezione e conservazione a luogo di studio e riflessione per capire il senso e l'uso nel passato di questi oggetti, ma anche per parlarci di presente e futuro (Zuccoli, 2014). Facilita dunque riflessioni che aprono all'educazione al patrimonio e alla cittadinanza, ma che hanno delle enormi potenzialità di essere interpretate in ottica globale.

La ricerca del CERIID ha cercato di mettere in luce gli aspetti della proposta dei Musei che più interrogano i concetti di educazione alla cittadinanza ed educazione alla cittadinanza globale.

La domanda di ricerca che ha guidato questo percorso è stata

- quali strumenti e metodologie proprie della educazione museale possono essere funzionali alla ECG?
- Come vengono affrontati i temi della ECG durante le attività al museo?

Per riuscire a mettere a fuoco questi aspetti è stata condotta una ricerca partecipativa, basata sull'osservazione non solo delle attività delle scuole al museo, ma anche dei momenti di co-progettazione tra docenti ed educatori e di riflessioni tra educatori. Questa metodologia di ricerca presuppone la presenza del ricercatore nell'azione non come semplice osservatore neutro, ma come co-costruttore dei significati. I risultati di questo lavoro emergono dalla raccolta di dati con vari strumenti:

- a. Griglie osservative compilate durante le attività delle classi in museo, focalizzando l'azione prevalente ogni 5 minuti per educatore e studenti e studentesse, ma anche eventuali suddivisioni del gruppo (intera classe, metà, piccolo gruppo, coppie, lavoro individuale), luogo e posizionamento, strumenti utilizzati, tipologia di azione didattica (lezione frontale, dialogata, discussione, esercitazione, attività laboratoriale...).
- b. Note di campo dei ricercatori raccolte nei momenti formativi, raccolte con resoconti carta e penna.
- c. Diari di bordo, tenuti dai ricercatori immediatamente dopo i momenti didattici e di progettazione, ma anche dagli educatori museali stessi dopo l'azione didattica.
- d. Riflessioni su questi materiali e sui percorsi, condivise con gli educatori.

## **Caratteristiche della proposta educativa museale**

Cerchiamo intanto di dare una risposta parziale alla prima domanda di ricerca:

- Quali strumenti e metodologie proprie dell'educazione museale possono essere funzionali alla ECG?

Dalle osservazioni svolte durante le esperienze di “Scuola al Museo” emergono le caratteristiche fondamentali della proposta educativa che prescindono da temati-

che e discipline, ma afferiscono alla filosofia stessa del dialogo educativo come viene interpretato dagli educatori museali. Molti dei fili su cui si appoggia la trama narrativa delle proposte formative sarebbero applicabili anche al contesto scolastico, per questo è importante che emergano e vengano posti all'attenzione dei docenti.

Le proposte degli educatori museali si caratterizzano per la dinamicità sia in termini di spazi utilizzati (dai laboratori alle varie sale espositive all'atrio), che di composizione dei gruppi (tutta la classe, mezza classe, coppie, piccolo gruppo), che di posture (seduti ai tavoli, in piedi, itineranti, seduti nella zona espositiva), che di strumenti utilizzati (dalle copie di materiali esposti, ai reperti nelle loro teche, a ricostruzioni di strumenti d'epoca, a materiale costruito ad hoc per poter svolgere degli esperimenti), che di tipologie di attività (esplorazione libera con raccolta di disegni o parole, esplorazione guidata da un compito, esperimenti, costruzione di elaborati, lezione dialogata, discussione).

Il gruppo di ricerca ha svolto osservazioni sul campo durante l'anno scolastico 2020-21. Quattro osservatori si sono alternati ad osservare la giornata delle classi al museo, per complessive 120 ore di lezione osservate su 25 giornate (20 di classi della scuola primaria e 5 di classi di secondaria di primo grado). Gli osservatori hanno registrato su griglia semistrutturata le azioni prevalenti (vedi tab.1) dei presenti nell'intervallo di 5 minuti (Cardarello, Antonietti, in Nigris et alii 2019). Oltre alle azioni la griglia consente di registrare alcune variabili quali: raggruppamento (Tab.2), spazio (luogo dell'attività); postura (Tab.3), materiali proposti (Tab.4) ed eventuali spostamenti (Tab.1). L'analisi delle 732 unità osservative da 5 minuti l'una ha portato ad una modellizzazione della proposta educativa dei Musei Civici che ha consentito l'emersione dei tratti distintivi di dinamicità ed alternanza.

Tab.1: l'attività prevalente all'interno dei 5 min. di unità osservativa

| <b>Tipo di attività prevalente (su 732 segmenti temporali osservati)</b> | <b>%</b> | <b>Cluster</b>  | <b>%</b> |
|--------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------|----------|
| Presentazione interattiva di contenuti (dialogica)                       | 33,1     | «presentazione» | 59,6     |
| Esposizione di contenuti (monologica)                                    | 12,8     |                 |          |
| Assegnazione di consegne                                                 | 6,8      |                 |          |
| Conversazione, discussione, brainstorming                                | 6,8      |                 |          |
| Attività di ricerca, riconoscimento, classificazione                     | 7,7      | «attività»      | 32,5     |
| Attività di produzione, scrittura, disegno                               | 14,9     |                 |          |
| Attività di esplorazione, sperimentazione                                | 10,0     |                 |          |
| Altro - momento organizzativo, spostamento                               | 7,9      |                 | 7,9      |

Se mettiamo insieme il cluster “attività” (32%) con i momenti di discussione e brainstorming (6,8%) e la presentazione interattiva di contenuti (33,1%), ci accorgiamo che i momenti di attivazione sono prevalenti (71,9%) rispetto all’intera proposta. Interpretare e conoscere il patrimonio attraverso il confronto, la scoperta, e la co-costruzione dei significati aiuta l’emersione del vissuto, delle tensioni presenti tra idee e gruppi diversi, delle opinioni distinte. Il dialogo aperto su reperti e dati porta i ragazzi e le ragazze al confronto nel rispetto delle diversità ideologiche, sociali, culturali attraverso un’esperienza che si rinnova e si sostanzia dall’incontro con la cultura immateriale e materiale e dall’incontro con l’altro.

Tab.2: il raggruppamento prevalente nei 5 min. di unità osservativa

| <b>Raggruppamento (su 732 segmenti temporali osservati)</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------------------------------|----------|
| Classe                                                      | 71,6     |
| Piccolo gruppo                                              | 22,1     |
| Coppia                                                      | 1,9      |
| Individuale                                                 | 4,4      |

Tab.3: il setting di alunne ed alunni prevalente nei 5 min. di unità osservativa

| <b>Postura (su 732 segmenti temporali osservati)</b> | <b>%</b> |
|------------------------------------------------------|----------|
| Seduti ai tavoli per gruppi                          | 17,6     |
| Seduti su panche o sedie                             | 28,6     |
| In piedi, itineranti                                 | 18,7     |
| In piedi, statici                                    | 25,4     |
| Seduti per terra                                     | 9,7      |

Tab.4: i materiali utilizzati nei 5 min. di unità osservativa

| <b>Materiali presentati/utilizzati durante l'attività (su 732 segmenti temporali osservati)</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Nessuno                                                                                         | 14,3     |
| Materiali museali: reperti, carte storiche o tematiche, artefatti, arredi                       | 23,5     |
| Materiali per esperimenti o attività                                                            | 28,8     |
| Materiali museali e materiali per attività                                                      | 6,3      |
| Materiali museali e immagini                                                                    | 2,6      |
| Fotografie                                                                                      | 7,5      |
| Video                                                                                           | 3,7      |
| App                                                                                             | 7,4      |
| Taccuino                                                                                        | 4,1      |
| Materiali scolastici: libri, quaderni, schede                                                   | 1,8      |

Senza entrare troppo nei dettagli, le analisi statistiche indicano che le scelte sono ponderate e strutturate. Ad esempio, dall'analisi delle tavole di contingenza emerge che l'organizzazione a classe intera è prediletta in caso di presentazione di contenuti (97,7%), mentre l'organizzazione a piccolo gruppo o individuale è centrale durante i momenti di attività (76,4%). La coppia, invece, è una modalità usata meno frequentemente, se non per alcune specifiche esperienze di simulazione o interazione personale. La scelta del luogo dove svolgere l'attività dipende invece dai contenuti proposti, tanto che le zone espositive possono essere usate per svolgere attività laboratoriali e i laboratori per presentare contenuti frontali. La consapevole componente di dinamicità della proposta emerge anche dalla presenza di frequenti trasferimenti durante la presentazione di contenuti (25,9% entro il cluster).

Questa modalità attiva ed ingaggiante, che usa il movimento per portare i ragazzi davanti a reperti rilevanti, chiede loro di ricercare nelle collezioni, li porta a progettare qualcosa (un testo, una mappa...) sulla base di riflessioni svolte insieme, è chiaramente funzionale alla promozione degli apprendimenti. È anche efficace in un'ottica ECG perché porta studentesse e studenti a costruire pensieri complessi che emergono nelle restituzioni e sono stati anche oggetto di ricerca. In una ricerca precedente, alla domanda posta a studenti e studentesse di primaria e secondaria di primo grado dopo una settimana trascorsa al museo: "Tra le tante esperienze che

hai vissuto al museo, ti ricordi bene una cosa che hai imparato e che hai capito benissimo?”. 81% delle risposte (su 478 questionari raccolti) sono state categorizzate come complesse, di queste 212 sono risposte di tipo argomentativo che mostrano un’attivazione a creare collegamenti con la vita reale (100 codifiche), un’attivazione di tipo estetico legata al piacere del conoscere e dello scoprire (130 codifiche), un’attivazione metacognitiva che va a riflettere sulle connessioni tra discipline, tra epoche storiche, tra temi presenti e passati (125 codifiche), un’attivazione esperienziale che riferisce dei significati di quanto agito al museo (120 codifiche) (Bertolini et al., 2023).

Dai citati questionari e dalle osservazioni emerge poi un’altra caratteristica qualitativamente evidente e fondamentale rispetto alle tematiche oggetto di questo contributo: lo sguardo interdisciplinare delle proposte. Ai Musei si può parlare di proprietà dell’acqua a partire da un quadro, di figure geometriche con reperti archeologici, di sostenibilità parlando di Terramare (villaggi dell’Età del Bronzo medio e recente), e così via. Questo approccio al sapere apre a ragazze e ragazzi degli scenari di complessità, offre loro di vivere in concreto le connessioni tra oggetti, persone, luoghi, età dell’uomo; consentendo di lavorare sulla prima dimensione concettuale della ECG identificate da UNESCO, quella conoscitiva. Queste caratteristiche della didattica museale, che sono presenti in tutte le proposte, vengono potenziate dal formato “Una settimana al Museo” (Landini et al., 2024) aprendo margini significativi per la costruzione di competenze complesse come quelle connesse alla cittadinanza globale. Gli insegnanti, che partecipano con le loro classi al percorso, vengono esposti a questa prospettiva interdisciplinare, problematizzante ed interconnessa della ECG, che può modificare il punto di vista e fornire spunti efficaci ed interessanti per implementare percorsi non spot e compartimentati anche a scuola.

### **L’esperienza di “Una settimana al Museo”**

Questo progetto prevede che le classi “abitino” il Museo per una settimana, trasferendo così la propria aula fra le collezioni. Ospitare in museo classi di scuole primaria e secondaria per periodi prolungati presuppone progettare con i docenti di quelle classi non una serie di laboratori, ma un percorso che innesca un dialogo tra passato e presente, non una proposta preordinata parte di una offerta standard, ma un percorso costruito e co-progettato, nell’ascolto delle idee e ricerche di allieve ed allievi. Portare le classi fuori dalla scuola a svolgere attività curricolari per periodi prolungati è un approccio pedagogico emergente che trova varie definizioni e concettualizzazioni in letteratura. I Musei Civici si riconoscono in particolare nel costruito di Widespread Education<sup>2</sup>, che sta trovando definizione all’interno del

<sup>2</sup> “a pedagogical approach that engages primary and secondary schools developing curricular objectives in

progetto Erasmus+ “Widespread School” (Landi et alii, 2025). Quest’approccio apre nuove piste di riflessione rispetto al dialogo tra locale e globale, anche perché presenta una dimensione di attivazione di studentesse e studenti su problemi significativi, per spingere all’identificazione di comportamenti etici e responsabili ed esplorare possibili vie di azione (come indicato nella terza dimensione della ECG identificata da UNESCO). La permanenza nei luoghi del patrimonio innesca delle curiosità che vengono rilanciate nel corso della settimana. Il tempo disteso consente di esplorare costrutti complessi, come cittadinanza, diritti, trasformazione, identità, da punti di vista diversi, facendone emergere polisemia e complessità. La co-progettazione è intesa come scambio paritario tra professionalità diverse: staff del museo, docenti di classe e di sostegno, eventuali altri educatori, che contribuiscono alla definizione degli obiettivi di apprendimento, modalità e piano operativo. Gli educatori museali portano le proprie conoscenze sia disciplinari che metodologiche, mentre gli insegnanti presentano la propria classe, il percorso di apprendimento già svolto nel quale contestualizzano l’esperienza ai musei, gli obiettivi che si pongono e le proprie aspettative. Si costruiscono insieme, non solo la pianificazione del percorso a livello di contenuti, ma anche gli approcci tesi ad alimentare la motivazione di studenti e studentesse, eventuali strumenti osservativi, strategie per sostenere la coerenza dei percorsi. Mettendo al centro della progettazione un tema, un concetto, o un argomento di particolare interesse (vedi fig.1), il gruppo di lavoro costruisce mappe concettuali attraverso un brainstorming che recupera la conoscenza delle collezioni da parte degli educatori e gli obiettivi curricolari da parte degli insegnanti. Si procede così a costruire legami e connessioni che poi diventeranno esperienze proposte agli studenti durante le giornate della settimana al museo.

---

cooperation with other organizations and actors outside the school across time (minimum 5 days) on contextualized, real, and authentic problems that matters to students and communities by co-researching, co-designing and co-teaching, bridging formal, non-formal and informal agents and connecting learning experiences in and out of school”

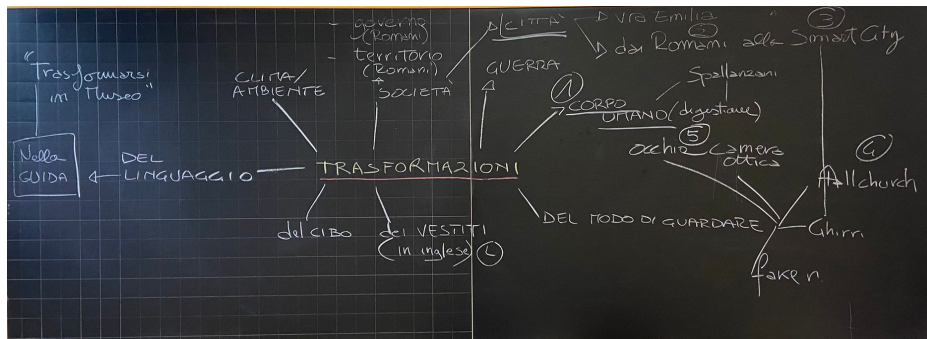


Fig. 1 - esempio di mappa costruita durante la coprogettazione (Landi, 2022)

Questo dialogo, pur partendo per ognuno dei protagonisti dalle proprie prassi e idee consolidate, si sposta, grazie all'ascolto reciproco, in direzioni impreviste. Obiettivo centrale comune è costruire percorsi di senso attorno a un tema forte e caratterizzante. La condivisione dei significati presenti nella mappa consente al corpo docente di continuare a sviluppare le tematiche abbozzate al museo una volta tornati a scuola. Risulta anche una base solida da cui poter costruire una valutazione formativa dell'esperienza, nella misura in cui può servire a indagare i significati effettivamente sviluppati.

L'intero processo è articolato in più fasi operative, dalla pianificazione iniziale alla realizzazione e restituzione finale, e prosegue con lo sviluppo in ambito scolastico dei temi emersi. È fondamentale, infatti, che l'esperienza non si esaurisca nella settimana, ma continui e si consolidi a scuola, offrendo un contesto di spazio e tempo adeguato per lo sviluppo di competenze. Co-progettazione e co-conduzione consentono ai docenti di ampliare il proprio campo conoscitivo e semantico fornendo loro maggiore fiducia nella propria capacità di affrontare tematiche complesse e di sviluppare dinamiche laboratoriali, interattive e di educazione attiva anche nelle proprie classi. La gestione congiunta delle attività arricchisce docenti ed educatori, ma fornisce anche una cornice di riferimento per gli studenti. La co-conduzione implica la negoziazione tra punti di vista differenti e la collaborazione tra persone con idee e professionalità diverse: per gli studenti, vedere questo modo di lavorare nei propri docenti, costituisce un quadro esperienziale da prendere come riferimento nelle attività di gruppo, rielaborando personalmente questioni come i diritti o l'equilibrio nello sfruttamento delle risorse.

## La ECG va al museo

Cerchiamo ora di delineare possibili risposte alla seconda domanda di ricerca:

- Come vengono affrontati i temi della ECG durante le attività al museo?

Per farlo andremo a riportare il progetto educativo "Una Settimana al Museo", che ruota attorno a tematiche centrali nell'educazione alla cittadinanza globale quali la sostenibilità ambientale e la cura del pianeta, nel quadro di un mondo vivo e in continua trasformazione.

Presenteremo poi un'installazione presente nei Musei Civici nell'ottica di esplorare la dimensione conoscitiva e promuovere la dimensione socio-emotiva della ECG, indicata da UNESCO (2018).

## Sostenibilità e ambiente nella settimana al museo

La ricca collezione di Palazzo dei Musei, frutto di raccolte dal territorio e di viaggi di scoperta ed esplorazione, ha permesso l'allestimento di sale con tassidermie di animali locali ed esotici, con reperti archeologici di popoli italici e raccolte etnografiche da tutti i continenti, con, inoltre, i materiali e gli strumenti delle importanti collezioni storicizzate dello scienziato Lazzaro Spallanzani e dell'archeologo Gaetano Chierici. Una varietà di discipline e tematiche che diventa trampolino ideale per parlare di sostenibilità, mettendo in dialogo le raccolte del territorio con quelle di mondi lontanissimi, passando dai coralli sbiancati agli animali "alieni", ai reperti delle Terramare, agli strumenti di popoli cacciatori e raccoglitori. La co-progettazione con le docenti ha portato a strutturare la mappa concettuale presentata in fig.2.

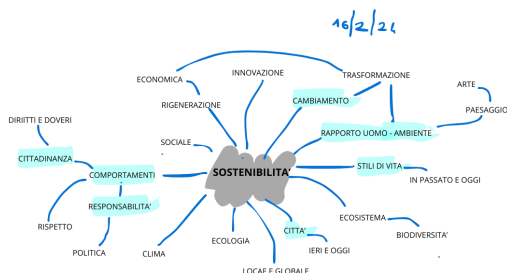


Fig. 2 - Mappa costruita durante la coprogettazione

Le dinamiche innescate da inquinamento e sfruttamento dell’ambiente e la prevalenza di interessi locali hanno portato e continuano a portare a disastri ambientali e a uno stravolgimento del mondo naturale come lo conosciamo. In museo, si presentano situazioni storiche in cui l’uomo non è stato capace di coniugare l’utilizzo delle risorse ambientali con la sostenibilità. Studenti e studentesse riflettono su come per invertire certi percorsi non basta la consapevolezza, ma occorre passare ad una visione dell’uomo come membro e parte integrante della comunità terrestre e non come dominatore di essa. Surian, che si riaggancia a Daniel Shugrensky, parla di transizione all’Ecozoico e mette al centro di questo processo l’aggiornamento della Pedagogia degli oppressi (Freire) con una Pedagogia della Terra, che parta dalla consapevolezza come punto di partenza e non di arrivo, lancio di cammini trasformativi per rivedere il nostro ruolo nel mondo. La prospettiva citata da Surian è quella “di incoraggiare e sviluppare attraverso i processi educativi l’esperienza, la riflessione, l’analisi critica, la tolleranza, la cooperazione, la compassione e il rispetto” (2019 p.123). Coerentemente, il percorso settimanale insiste sulle tematiche individuate da UNESCO come fondamentali per promuovere la dimensione comportamentale: “azioni che possono essere intraprese individualmente o collettivamente; comportamenti eticamente responsabili; impegno e disponibilità all’azione” (2018, p.25).

Tab.5: obiettivi di apprendimento individuati da UNESCO per la dimensione comportamentale (2018, p. 31)

|                                                                           |                                                                                                                                              |                                                                                                                   |                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Azioni che possono essere intraprese individualmente e collettivamente | Esplorare possibili modi di agire per migliorare il mondo in cui viviamo                                                                     | Discutere dell'importanza dell'azione collettiva e individuale e impegnarsi in lavori a favore della comunità     | Esaminare come le persone e i gruppi si mobilitano su questioni locali, nazionali e globali e come si impegnano per trovare risposta alle sfide locali, nazionali e globali |
| 8. Comportamento eticamente responsabile                                  | Discutere di come le nostre scelte e le nostre azioni influiscono sulle altre persone e sul pianeta e adottare un comportamento responsabile | Comprendere i concetti di giustizia sociale e responsabilità etica e imparare ad applicarli nella vita quotidiana | Analizzare le sfide e i dilemmi associati alla giustizia sociale e alla responsabilità etica e riflettere sulle implicazioni delle azioni individuali e collettive          |
| 9. Capacità di impegno e azione                                           | Riconoscere l'importanza e i vantaggi dell'impegno civico                                                                                    | Identificare le opportunità di impegno e intraprendere iniziative                                                 | Sviluppare e applicare capacità di impegno attivo e agire per promuovere il bene comune                                                                                     |

La proposta museale si muove fra questi obiettivi di apprendimento a seconda della fascia di età (5-9; 9-12; 12-15), come indicati in tab.5. Fra gli obiettivi che in fase di coprogettazione sono emersi c'è l'idea di educare alla comprensione dell'impatto delle attività umane sull'ambiente e sull'equilibrio naturale del pianeta stimolando negli studenti la capacità di pensiero critico e riflessivo, partendo dall'osservazione di comportamenti individuali e collettivi. Osservare quindi i comportamenti passati e presenti diventa fondamentale per interpretare i fenomeni sociali e culturali.

Il percorso si sviluppa come un viaggio progressivo che, partendo dall'osservazione degli oggetti e del patrimonio locale, conduce ad ampliare il proprio sguardo fino a una dimensione globale. L'elemento chiave di questa esperienza è la capacità di non fermarsi a una prima e unica lettura del patrimonio culturale, ma di utilizzarlo come strumento per aprire nuovi orizzonti di senso, come risorsa unica, “non sostituibile e non intercambiabile” (Branchesi, 2023). Un tema che, come ricorda Branchesi, investe profondamente anche i musei e proprio per questo ICOM si è impegnata per la sostenibilità e l'implementazione dell'Agenda ONU 2030 (Resolution No.1 “On sustainability and the implementation of Agenda 2030, Transforming our World”). Nei percorsi più strettamente legati alla sostenibilità, la realizzazione di esperimenti scientifici rappresenta una pratica educativa di grande valore, poiché offre l'opportunità di mettersi alla prova utilizzando il metodo scientifico. Studenti e studentesse imparano a formulare ipotesi, progettare azioni e analizzare i risultati per trovare possibili soluzioni. Questo processo non solo stimola il pensiero critico, ma aiuta anche a comprendere l'importanza dell'osservazione, della raccolta dati e della verifica empirica nel raggiungimento di conclusioni affidabili. Gli esperimenti, inoltre, incoraggiano un atteggiamento curioso e aperto, invitando a esplorare, fare domande e apprendere dagli errori. Questo approccio permette agli studenti di sviluppare competenze trasversali che vanno oltre l'ambito scientifico, come il lavoro in team, la pianificazione e la capacità di adattarsi a nuove sfide.

L'esplorazione iniziale del Museo costituisce il punto di partenza di questo percorso settimanale dove la scoperta delle collezioni e degli spazi espositivi consente ai ragazzi di “abitare” il museo in maniera consapevole, di farlo proprio, di spostarsi da uno spazio all'altro con autonomia e competenza senza farsi guidare. Le strategie dell'educazione al patrimonio sollecitano gli studenti a una osservazione attenta, capace di indagare anche le sezioni meno immediate, scoprendone il valore e il significato nascosto. Per orientarsi fra i molteplici stimoli e le diverse collezioni e per invitare a una fruizione lenta, tranquilla, di “scoperta”, dei tanti luoghi espositivi, sono state individuate alcune strategie di coinvolgimento da mettere in pratica soprat-

tutto nei contesti di fruizione autonoma da parte dei ragazzi. Il fare proprio lo spazio, indagando peculiarità e allestimenti è l'occasione per innescare un dialogo con gli studenti sul senso stesso del museo, per raccogliere l'idea che ne hanno, lasciando molte domande aperte, molti nodi da scogliere e raccogliendo anche convinzioni e idee consolidate sul ruolo del museo nella società. Un momento finale, comune del resto a tutte le giornate, è dedicato a confronti su parole chiave, domande generative, considerazioni e riflessioni, per raccogliere così interessi e curiosità spontaneamente emerse che delineeranno le direzioni di approfondimento delle giornate successive.

Il secondo giorno, accogliendo l'idea degli studenti che “questo museo racconta la storia della città romana” o che “racconta le storie di tanto tempo fa”, ci si muove partendo dall'idea di città nella storia, intesa come spazio vissuto, come terra di incontri, letta però nelle sue continue trasformazioni. L'analisi dei reperti archeologici e dei documenti storici si accompagna all'osservazione diretta del tessuto urbano, per comprendere come le esigenze delle diverse epoche abbiano modellato il paesaggio cittadino. Questo può essere considerato un prodotto culturale che ci aiuta a individuare i valori, le aspirazioni e le esigenze dei suoi abitanti nel tempo. Osservando gli spazi della città e analizzandone le trasformazioni, studenti e studentesse sviluppano una consapevolezza critica sulla pianificazione urbana, esplorando il rapporto tra passato e presente e immaginando il futuro di un ambiente sostenibile. Il dialogo collettivo su queste tematiche li aiuta a mettere a fuoco le caratteristiche di un impegno eticamente responsabile. In laboratorio, gli studenti devono progettare la loro città ideale, ragionando sul modo in cui integrare il patrimonio esistente con nuove esigenze urbanistiche e sociali, riflettendo sulle città di oggi e sull'idea di città smart. La riflessione si sposta anche sulle modalità con cui i decisori politici e i cittadini possono collettivamente compiere delle scelte che portano alla costituzione di comunità sostenibili.

Da uno sguardo incentrato sulla città, si passa a un orizzonte allargato che cerca di contestualizzare la presenza umana nel territorio, chiamando in causa l'ambiente naturale e il suo rapporto con la popolazione umana. La varietà di raccolte e di reperti di Palazzo dei Musei permette di affrontare la tematica dell'impatto antropico sull'ambiente, attraverso un “viaggio” dalla preistoria al contemporaneo con il fine di confrontare le azioni (e quindi le conseguenze) dell'uomo nelle varie epoche della sua storia, sottolineando non soltanto danni e problematiche, ma anche gli approcci positivi e i cambi di mentalità che via via si sono succeduti. L'osservazione di reperti nelle collezioni archeologiche ed etnografiche (statuette votive, frecce a punta piatta...) vuole suggerire la diversità di approccio al bene naturale che ave-

vano le popolazioni preistoriche e che hanno quelle indigene più legate ai doni della terra, in un'accezione di rispetto e salvaguardia di un bene/risorsa preziosissimo. La sala di zoologia consente di affrontare il rapporto uomo/animale e di ragionare sulle azioni che hanno portato dapprima alla domesticazione, poi all'evoluzione delle tecniche di caccia, all'allevamento sempre più intensivo e alla selezione dei caratteri degli animali, sottolineando gli aspetti negativi e a volte inquietanti della contemporaneità. Ogni sezione visitata è approcciata in modalità dialogica, con interrogazione sulla qualità delle azioni dell'uomo e un'attività a gruppi consente di ipotizzare l'impatto antropico del periodo storico che si sta affrontando. Successivamente, passando dal periodo romano (con il suo deciso impatto sul territorio tra centuriazione e disboscamento) alla rivoluzione industriale (con il dominio dei combustibili fossili, analizzati nelle sale di geologia), si arriva a riflessioni su quelle azioni contemporanee che più di altre comportano un caro prezzo in riferimento al mantenimento della qualità ambientale. Attività in laboratorio prevedono poi l'osservazione a gruppi di alcuni oggetti tipici della nostra quotidianità che vengono indagati e commentati col fine di leggerne il peso in termini di sostenibilità, sia dal punto di vista della produzione, dell'inquinamento, del riciclo. La proposta vuole riportare i ragazzi il più possibile alla dimensione personale e quotidiana, per percepire i temi e i valori affrontati nella mattinata non come distanti, ma strettamente connessi alla loro vita. Aiuta a considerare le azioni individuali e collettive che si possono assumere ed il loro impatto in termini di sostenibilità.

La responsabilità ecologica dell'uomo (e di conseguenza il senso di appartenenza a una cittadinanza globale) viene poi affrontata con un focus sullo stretto legame che da sempre esiste con l'acqua. Essere cittadini del mondo significa poter godere delle risorse in modo sostenibile e rispettoso degli altri fruitori, che nel caso dell'acqua non sono soltanto gli esseri umani. Come nell'approfondimento precedente, anche in questo caso si sfruttano collezioni diverse per fare paragoni e stimolare riflessioni sul diverso approccio all'utilizzo della risorsa acqua. Simulazioni in laboratorio sulla distribuzione idrica mondiale introducono il tema, ponendo l'accento sulla relativa povertà di acqua dolce in disponibilità della popolazione umana. Attraverso gli oggetti in collezione, si illustrano alcuni usi e costumi riguardo l'utilizzo e l'approvvigionamento dell'acqua a seconda dei diversi luoghi nel mondo: dalle zucche africane per la raccolta d'acqua si passa agli abiti impermeabili dei villaggi indonesiani, alle canoe degli indios amazzonici, alla pesca con i cormorani dei paesi asiatici. La lettura di questi materiali sottolinea che l'acqua non è alla portata di tutti e comporta lo sfruttamento consapevole e ingegnoso delle risorse dell'ambiente. A tal proposito, un focus su alcune

delle proprietà chimico/fisiche dell'acqua aiuta maggiormente a comprendere il valore di questo elemento e come l'uomo ne può trarre beneficio in tanti campi della propria vita. Anche in questo caso la riflessione collettiva vuole analizzare sia le azioni trasformative che possono essere intraprese da soli e insieme che i comportamenti eticamente responsabili. A corollario di questo proposito, si svolgono attività sperimentali in collezione e in laboratori, per conoscere il "costo idrico" di dieci oggetti di uso quotidiano, principalmente scelti tra cibi e vestiti, per ragionare insieme sulla filiera produttiva di ognuno.

La settimana al museo si conclude con un'introduzione alla Citizen Science, ("la scienza a portata dei cittadini"), che sposta il focus sulle capacità di impegno e di azione di ognuno di noi. Si tratta della possibilità da parte dei cittadini di contribuire alla ricerca scientifica pur senza avere competenze specifiche. Non è un vero e proprio progetto di Citizen Science, piuttosto un approccio a un metodo e una pratica di cittadinanza attiva e partecipazione pubblica. Nel momento introduttivo, in situazione assembleare, si indaga dapprima sulla conoscenza di questi termini e successivamente si ascoltano idee e proposte di ragazzi e ragazze su come possano, i cittadini, partecipare a progetti scientifici di respiro nazionale o internazionale. Nelle raccolte zoologiche del museo, il tema degli "animali alieni" viene preso come spunto per conoscere il senso della ricerca sulle presenze alloctone in Italia e le ripercussioni che esse hanno sull'ambiente e sulla vita dell'uomo. Attraverso il lavoro di gruppo e una dotazione di tablet connessi alla rete, si invitano i ragazzi a produrre dati riguardanti alcuni animali individuati nelle vetrine (fig.4), compilando successivamente schede col fine di far meglio comprendere il significato di ricerca di dati. Dopo un confronto ci si appresta all'uscita in ambiente, dove si sperimentano alcune applicazioni digitali di riconoscimento flora e fauna ed eventualmente si caricano dati su portali di ricerca aperti alla citizen science (fig.3). In questo modo, il contesto outdoor diviene strumento complementare a quello museale, importante non solo per la possibilità di applicare in natura gli apprendimenti e le indicazioni ricevute, ma anche per l'inevitabile apporto di senso di libertà e autonomia che il lavorare all'aria aperta fornisce. Il rientro in museo prevede un momento di restituzione finale in cui valutare l'esperienza e invitare a proseguire le sperimentazioni anche fuori dall'orario scolastico, nel quotidiano, rafforzando il legame tra patrimonio, ricerca e cittadinanza.

Attraverso questa esperienza settimanale, il museo diventa un luogo di scoperta e di interrogazione, in cui ogni oggetto, ogni reperto e ogni spazio espositivo sono un punto di partenza per riflettere su noi stessi e sugli altri, su temi globali e contemporanei. L'approccio adottato stimola la costruzio-

ne di significati personali e collettivi, offrendo strumenti per leggere la complessità del mondo in maniera attiva e consapevole e restituisce una nuova idea di museo. L'esperienza della settimana in museo si conclude con la domanda che ha aperto la settimana: "cos'è quindi un museo? A cosa serve?"

*"Sapevo che in museo si può parlare di tante cose ma non avevo mai pensato di poter parlare di problemi che viviamo tutti i giorni, del clima, dell'acqua, di ecologia..." (Rahman, 11 anni)*

*"È come abbiamo detto il primo giorno, è un museo civico, quindi è di tutti, quello che c'è qui è anche mio.*

*Allora devi starci più attento...*

*Ci provo... ma è una grossa responsabilità" (Matteo e Omar, 10 anni)*

*"È un posto dove possiamo dire quello che pensiamo, dove ci siamo confrontati con i nostri compagni e anche con voi (educatori museali)..." (Edoardo, 12 anni)*

*"Pensavo che avremmo parlato solo del passato, della storia, invece abbiamo parlato di noi, di me" (Arianna, 12 anni)*

*"Non sapevo che potevamo fare qualcosa anche noi per aiutare la scienza, ognuno può fare qualcosa per aiutare il pianeta"(Sara, 10 anni)*

*"Invece a me ha stupito di più scoprire che questa città è da sempre un luogo in cui si incrociano popoli e culture diverse... allora vedo le cose in modo diverso" (Alina, 12 anni)*

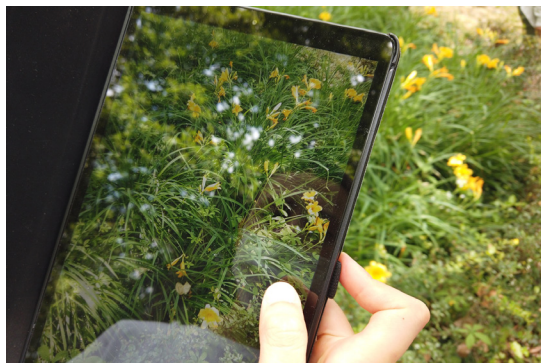


Fig. 3 e 4 - Interrogare la natura e gli oggetti del museo (Campanini, 2024)

## **“Io sono Museo”: dall’archivio dei beni comuni al museo planetario**

Nelle attività proposte in museo un ruolo fondamentale rivestono gli oggetti delle collezioni, che non vengono letti solo da un punto di vista storico e scientifico ma diventano pretesto e spunto per narrazioni tematiche, discussioni a grande gruppo, esperimenti, che sono anche elementi visivi unificanti rispetto al sapere, al passato e alla contemporaneità. Per favorire la consapevolezza di studenti e studentesse circa le relazioni tra le diverse discipline e tematiche affrontate, l’oggetto museale viene utilizzato come filo conduttore tra una giornata e quella successiva, consentendo di valorizzare la molteplicità di storie e significati che racchiude. Il reperto diventa così elemento unificante e catalizzatore delle attività proposte, con l’obiettivo di far emergere le profonde connessioni interdisciplinari che attraversano le attività della settimana, garantendo coerenza e continuità all’esperienza didattica. Ciò permette di collegare ambiti e tempi apparentemente distanti e appartenenti a diverse aree disciplinari attraverso un unico punto di partenza. Questo approccio dialogico e interdisciplinare richiama l’importanza di una pedagogia museale in grado di sfruttare il potenziale narrativo e simbolico degli oggetti per promuovere una comprensione integrata del sapere in un museo contemporaneo che, come sottolinea Eileen Hooper-Greenhill, si configura sempre più come uno spazio pedagogico capace di generare significati plurali e favorire l’interazione tra conoscenze diverse (1994). L’integrazione di questo modello nella pratica educativa, dunque, non solo arricchisce l’esperienza, ma contribuisce a formare cittadini consapevoli della rete di interconnessioni che caratterizza il sapere umano e la sua rappresentazione materiale nei musei.

Silvia Mascheroni evidenzia come l’educazione museale debba mirare a stimolare un apprendimento che non sia solo cognitivo, ma anche critico e relazionale, valorizzando la complessità dei contesti culturali di riferimento (2011). In quest’ottica, il dialogo e il confronto, sia in piccoli gruppi che in gruppi più ampi, costituiscono una metodologia fondamentale per favorire la condivisione di saperi e conoscenze. In particolare, ogni partecipante ha la possibilità di esprimere le proprie idee, ascoltare punti di vista differenti e costruire un sapere collettivo. Questo processo diventa particolarmente significativo in contesti museali che offrono un terreno ricco per il dialogo, consentendo di collegare temi di grande attualità. Anche le modalità di narrazione più frontale sostengono il dibattito con costanti domande strutturate, aperte e generative.

Nei recenti allestimenti di Palazzo dei Musei, curati dallo staff scientifico dei musei e dall’architetto Italo Rota, la sezione “Io Sono Museo” offre

stimoli particolarmente significativi per affrontare tematiche che travalicano i confini di un tradizionale approccio di didattica museale, ampliando la prospettiva e approfondendo argomenti che risultano particolarmente favorevoli alla ECG. Questo approccio rispecchia le linee guida ICOM e sono in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, in particolare l'Obiettivo 4, che mira a garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva. Elemento centrale di questo allestimento è un grande display espositivo di 20 metri, concepito come un glossario visivo delle collezioni e delle tematiche affrontate dal Museo. In questa grande vetrina si incontrano opere d'arte, fotografie, documenti, tassidermie e manufatti provenienti da diverse culture per suggerire e facilitare la comprensione del metodo di lavoro adottato dal museo. In particolare, gli scatti fotografici di varie parti del mondo, evocano una dimensione planetaria e favoriscono un dialogo ideale tra oggetti esposti e l'ampio panorama culturale globale. L'architetto Italo Rota parla di "un allestimento che si colloca a metà strada tra esposizione museale e installazione artistica, che rappresenta un'occasione privilegiata per riflettere sulla relazione tra la dimensione locale e quella internazionale". Gli oggetti provenienti dalle collezioni artistiche, storiche e scientifiche del Museo (arricchiti da prestiti di importanti giacimenti culturali del territorio, sia pubblici che privati) creano un'interconnessione tra la storia della città e quella di altre realtà, favorendo un confronto tra elementi di cultura materiale e patrimoni immateriali. Il Museo si propone come un archivio dei beni comuni, riprendendo la definizione che Claire Bishop, che mette insieme opere, oggetti e storie senza gerarchie o limiti disciplinari, in una concezione unitaria e universale della cultura (Rota (a cura di), 2021). Una disposizione cartesiana degli oggetti mette in dialogo i materiali anche in relazione al punto di vista dell'osservatore, proponendo una sorta di cruciverba che collega cultura e natura.

Questo approccio sostiene il ruolo del museo non solo come luogo di conservazione, ma anche come piattaforma di dialogo interculturale, di inclusione sociale e di apprendimento permanente. Un approccio "cosmopolita", che, come dice Surian

*"parte dai diritti, in quanto aspirazione morale e motore di iniziative politiche e di cittadinanza [...] interroga e sollecita tutti gli individui a fare la propria parte [...] privilegia il principio democratico che dà importanza al dialogo fra diversi".*

Lo fa mettendoci davanti, insieme, bellezza e abbandono; recuperando reperti dal magazzino del museo, non più letto solo come deposito, ma valorizzato come spazio vivo e dinamico, custode di storie che sollecitano

la collettività a interrogarsi sulla propria identità, sulle proprie origini e sulle direzioni future. Il Museo diventa laboratorio di conoscenza attiva, che si nutre della creatività dei visitatori e della loro capacità di interpretare il passato in chiave contemporanea. Questa impostazione si inserisce pienamente nella prospettiva della ECG, che incoraggia lo sviluppo di competenze critiche e di un approccio interdisciplinare capace di analizzare la complessità del mondo contemporaneo attraverso il patrimonio culturale. Ricordiamo infatti gli obiettivi di apprendimento individuati da UNESCO e legati alla dimensione cognitiva: “conoscere e comprendere le questioni locali, nazionali e globali e le relazioni e l'interdipendenza esistenti fra i diversi paesi e i diversi popoli”; “sviluppare competenze di pensiero critico e di analisi” (2018, p.20).

In questo spazio del museo, i temi dell'educazione globale si integrano con l'allestimento, poiché il percorso espositivo non si limita a proporre una visione statica del patrimonio culturale, ma invita a una riflessione critica sulle interconnessioni tra culture, sulla memoria condivisa e sulla necessità di una cittadinanza attiva e consapevole. Gli oggetti esposti, accostati secondo una logica transdisciplinare, diventano strumenti per affrontare questioni complesse e attuali, che riguardano tanto il vivere quotidiano nella sfera locale quanto le grandi sfide globali. Il tema della decolonizzazione dei musei, oggi così attuale, ci chiede di ricostruire narrazioni e contesti e, come sottolinea Giulia Grechi, “questo tema urgente e molto dibattuto, non si limita alla riflessione sull'opportunità di esporre manufatti storici legati a una certa stagione; è piuttosto un atteggiamento rispetto alla conoscenza e per questo riguarda ogni museo e ogni istituzione che si occupa di cultura” (Grechi in Bodo, Cimoli, 2023, p.157). Il Museo, in quest'ottica, assume un ruolo educativo di primaria importanza, promuovendo un approccio alla conoscenza basato sullo spirito critico, coinvolgendo anche i ragazzi su temi oggetto di interrogazione del museo stesso, rendendo esplicito lo sguardo occidentale con cui vengono proposte le collezioni, problematizzando queste concettualità per offrire nuove prospettive.

Ecco che mettere in dialogo immagini di metropoli lontane, i simboli della città di Reggio Emilia, sculture provenienti dall'oriente, il favo delle api, può essere un approccio provocatorio che al contempo scardina quel paradigma della semplificazione con l'idea che è necessario educare alla complessità e non attraversarla senza interrogarsi sul fatto che la nostra storia e la nostra cultura vadano lette in una diversa prospettiva e che dobbiamo fare i conti con lo spiazzamento che ci sollecita ad una riflessione profonda e difficile. Surian cita Schellhammer per evidenziare

*“l'importanza dei nostri dialoghi interni al fine di rendere possibili i dialoghi con gli altri, specialmente quando ci troviamo in contesti caratterizzati da diversità culturale. Non si tratta, quindi, di dotarsi principalmente di conoscenze e tecniche comunicative, ma di imparare i modi in cui la diversità ci mette in difficoltà con noi stessi, di come avvertire il nostro disagio e la nostra ansia e di come tutto ciò generi in noi insicurezza” (2019, p.122).*

Questo affrontare la nostra difficoltà con l'alterità in un ambiente controllato come il museo consente di fermarci e riflettere facendo emergere l'inquietudine ed il disagio, mettendoli in dialogo con la qualità estetica dell'allestimento e con le nostre curiosità. Di nuovo il collegamento con gli obiettivi di apprendimento prospettati da UNESCO è molto forte: “sviluppare atteggiamenti di empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e l'alterità” (2018, p.20)

Le pratiche educative museali possono avvalersi di allestimenti come questo per aprire nuovi orizzonti di riflessione con gli studenti, offrendo spunti per esplorare tematiche complesse attraverso il patrimonio culturale, ricercando quelle relazioni, quei confronti, quei rimandi di senso che offrono uno strumento per “riconoscere e capire le diversità e le identità multiple e sviluppare atteggiamenti di attenzione ed empatia nei confronti degli altri, dell'ambiente e rispetto della diversità” (UNESCO, 2018, p.16).

La vetrina insiste su aree tematiche evidenziate da UNESCO come chiave in ottica ECG, in particolare “strutture e sistemi locali, nazionali e globali; questioni che influenzano l'interazione e l'interdipendenza delle comunità a livello locale, nazionale e globale; differenti livelli di identità; differenti comunità a cui le persone appartengono e come sono collegate tra loro; differenza e rispetto dell'alterità” (2018, p. 25).

Ispirati da questa giustapposizione di oggetti affiancati secondo criteri inusuali rispetto agli allestimenti museali tradizionali, gli studenti sono invitati a cercare proprie connessioni e a costruire nuove narrazioni, accorciando le distanze fra quei reperti che sembrano così lontani dal loro vissuto, risignificando le collezioni e il ruolo del museo nella società (Fig 5 e 6). Per rendere quindi visibili i pensieri e le riflessioni che emergono dall'incontro di ragazzi e ragazze con questi materiali e con la loro inusuale disposizione, la proposta educativa non si limita a stimolare la fase di ideazione, confronto e dialogo, ma si struttura con un “fare” che “modifica” l'allestimento curatoriale per riorganizzare idealmente i materiali. Gli studenti, divisi in gruppi, sono invitati a riconoscersi negli oggetti esposti, individuando linee di senso personali. Quali temi possono legare un oggetto all'altro? Quali sono le narrazioni che si possono riconoscere osservandoli? La vetrina, simile a un

grande cloud ricco di suggestioni e possibilità, suggerisce connessioni che i ragazzi e le ragazze devono scoprire, sostenere per poi condividerle con tutti i compagni.

Ogni gruppo approfondisce così un tema connettendo fra loro i materiali esposti, creando un collegamento tra alcuni oggetti, senza alcuna indicazione esterna. Attraverso un'attenta osservazione e un confronto attivo, gli studenti iniziano a trovare punti di contatto tracciando connessioni significative. Si interrogano, cercando nelle loro conoscenze risposte e interpretazioni e condividono possibili soluzioni. Per rendere tangibili queste relazioni, i gruppi evidenziano gli oggetti selezionati utilizzando un filo di lana colorato e ventose, costruendo così un percorso visivo che modifica il modo in cui si osservano i materiali. Muovendosi lungo la vetrina, i ragazzi cercano il punto di vista migliore per rappresentare la loro selezione e costruire trame di significato, si spostano avanti e indietro, trovano le inclinazioni e le altezze per posizionare le ventose (i segnapoli che raccontano la loro storia), si muovono, vivono anche fisicamente lo spazio, lo agiscono e lo riconoscono. Dai laboratori condotti emergono sempre nuove tematiche, mai rigidamente legate alla cronologia, alla storia o all'arte in senso tradizionale. Fra i temi indagati dagli studenti ritroviamo: identità, società, mondi, cura, responsabilità, culture, politica, tecnologia. Questo dimostra come un patrimonio presentato in maniera libera e partecipativa sa parlare il linguaggio della contemporaneità, intercettando le urgenze del presente. Liberi da vincoli valutativi o da prospettive disciplinari convenzionali, gli studenti mostrano una straordinaria capacità di ascoltare, interpretare e riattualizzare le collezioni museali, rendendo il Museo un vero e proprio strumento di riflessione sulla realtà odierna.



Fig. 3 e 4 - Interrogare la natura e gli oggetti del museo (Campanini, 2024)

## Dopo l'esperienza al museo

L'esperienza della settimana in museo, con il suo tempo dilatato prevede un momento di rimodulazione del percorso a metà settimana tra educatori e docenti. Inoltre, ogni giorno, al termine delle attività, gli educatori fanno il punto di quanto emerso durante i percorsi, degli elementi di maggiore interesse, degli aspetti non sufficientemente approfonditi, per organizzare i rilanci per il giorno successivo. Il percorso prevede di tenere traccia anche delle idee in divenire di ragazze e ragazzi, sia a livello individuale che di riflessioni di gruppo, con strumenti autovalutativi che aiutino a porre l'attenzione sui nuovi significati elaborati nel corso della settimana. Esempi sono la raccolta delle parole chiave della settimana e la selezione di quelle da portare come piccolo gruppo e poi come classe; la costruzione di mappe concettuali del museo (realizzate in modo personale o corale) su lunghissime strisce di carta da plotter che offre la possibilità sia di isolarsi che di lasciarsi contaminare; la progettazione, la realizzazione e il montaggio di video a tema; la costruzione di resoconti dell'esperienza, sulla base della documentazione raccolta durante e dopo il ritorno in classe. A tal proposito, studenti e studentesse hanno a disposizione un personale taccuino di lavoro sul quale inserire riflessioni, disegni, frasi e domande utili per tenere traccia dell'esperienza.

Questi strumenti di autoriflessione e autovalutazione possono essere usati al rientro a scuola per riprendere i fili del percorso, le riflessioni, le domande e sviluppare i pensieri. Sono materiali individuali e collettivi, molto densi e stratificati, che ripresi dai docenti che hanno partecipato alla settimana si prestano a essere analizzati ed "esplosi". In questo modo le tematiche della ECG possono essere approfondite a partire da attività e riflessioni comuni. Questo favorisce in particolare l'approfondimento delle dimensioni conoscitiva e socio-emotiva, il pensiero critico e l'approfondimento dell'interazione tra identità multiple. La co-progettazione e la condivisione degli obiettivi curriculari si rivelano centrali nella prosecuzione dell'esperienza a scuola e fondamentali per dare continuità e valore alle proposte, come emerge dai *focus group* realizzati con i docenti. La connessione si rafforza per quelle esperienze che si focalizzano su competenze trasversali e negoziano con la scuola le modalità di costruzione. Prevedere le modalità di raccolta della documentazione nel corso della settimana, da usare per la costruzione di una trama narrativa sulla stessa dopo il ritorno in classe, rappresenta un altro potente strumento di continuità. Altri strumenti funzionali a prolungare l'esperienza sono gli incontri tra insegnanti ed educatori museali e i momenti di riflessione sul percorso dopo la sua conclusione, col fine di imma-

ginare rilanci e approfondimenti. Questo dialogo contribuisce a mantenere vivo un legame, a condividere lo sviluppo delle ricerche e dei percorsi e a consolidare le relazioni fra scuola e museo, in un patto educativo necessario e stimolante.

## **Conclusioni**

Questo contributo muove dall'analisi degli strumenti e delle metodologie proprie della educazione museali in prospettiva ECG. Dalle osservazioni emerge continuità e coerenza nelle strategie di svolgimento delle proposte didattiche dei Musei. Le modalità interattive, la variazione del setting e il confronto con reperti ed oggetti della collezione confermano la propria efficacia, arrivando a catturare, nel corso della settimana, l'interesse anche dei ragazzi inizialmente più oppositivi e distaccati. Questa partecipazione si concretizza nelle tracce raccolte dai dialoghi di studenti e studentesse che dimostrano una progressiva presa di consapevolezza sui temi centrali, con un aumento delle domande e dei collegamenti. Un elemento di forza dal percorso educativo è la sua co-costruzione insieme a docenti e studenti, che hanno un ruolo attivo nell'individuare le traiettorie su cui sviluppare le attività e in modo spontaneo sono spinti a collegare le tematiche storiche al loro vissuto.

Questo approccio partecipativo si rivela cruciale, poiché favorisce non solo il protagonismo degli studenti, ma anche il loro coinvolgimento emotivo e cognitivo: si sentono valorizzati e riconosciuti come soggetti attivi, capaci di contribuire alla progettazione e realizzazione delle attività. La personalizzazione del percorso rende le attività più pertinenti e significative, rispondendo alle esigenze specifiche della classe e degli studenti. Le proposte sono infatti progettate e strutturate, ma è dall'incontro con gli studenti che le strategie e le modalità soprattutto nei dialoghi, nei tempi e nelle consegne possono e devono variare. Per la ECG questo coinvolgimento congiunto della parte cognitiva, emotiva e relazionale della persona è imprescindibile, è elemento caratterizzante, proprio perché non si tratta di un passaggio di conoscenze ed abilità, ma del coinvolgimento di chi apprende nel costruire la propria visione del mondo che lo circonda e delle connessioni planetarie.

Per affrontare i temi della ECG durante le attività, i Musei Civici di Reggio Emilia non negano la propria identità di setting didattico che si fonda e valorizza la storia locale, ma reinterpretano e rileggono le collezioni insieme ai ragazzi per promuovere una prospettiva globale e uno sguardo critico sul futuro.

Diventa perciò fondamentale far vivere il museo come uno spazio familiare, in cui gli studenti non solo osservano il patrimonio, ma lo agiscono e lo interpretano. Questo approccio ha permesso di trasformare il museo in spazio di apprendimento attivo, partecipativo e inclusivo, dove lo sguardo dei ragazzi può aprirsi e allargare gli orizzonti, parlare di dinamiche globali e oltrepassare i confini. La complessità dei temi affrontati, il continuo salto fra passato e presente, locale e globale richiede una mediazione costante per creare legami significativi tra la storia e l'attualità. Senza questa mediazione, alcuni collegamenti individuati dagli studenti rischiano di rimanere impliciti o non pienamente compresi. Alla fine delle attività proposte rimangono aperte molte domande ed è evidente l'esigenza di dover indagare ulteriormente alcune questioni emerse, ponendo la necessità di un approfondimento successivo che deve essere accolto e sviluppato dalla scuola. Affinché l'esperienza non resti episodica, è importante che la scuola si faccia carico di ampliare e rilanciare i temi emersi. Questo richiede che gli insegnanti garantiscano la continuità del percorso, coinvolgano diverse discipline, rendendo il museo e il patrimonio parte integrante e costante del processo educativo. La lettura *inter e trans* disciplinare delle collezioni offerta dalle strategie proprie dell'educazione al patrimonio per affrontare temi complessi come la ECG, può essere di ispirazione per arricchire le prospettive dell'educazione formale e suggerire modalità in sintonia con le linee guida UNESCO.

## Bibliografia

AA.VV. (2005): Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società. Faro

Bertolini, C., Campanini, R., Capelli, L., Landi, L., Pellicciari, C., Scipione, L., & Vezzani, A. (2024a): Dalla scuola al museo: spunti di riflessione per una didattica per competenze. In: A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale (pp. 554-563). Pensa Multimedia Editore, Lecce

Bertolini, C., Landini, A., Scipione, L., & Vezzani, A. (2023): La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. LLL, 14(31), 391-407

Bertolini, C., Landi, L., Landini, A., Scarpini, M., Campanini, R., & Pellicciari, C. (2024b): Il Delivery Museum: tra dentro e fuori la scuola per innovare la didattica. In Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (Eds): Cantieri aperti e scuole in costruzione (pp. 258-263). FrancoAngeli, Milano

Cardarello R., Antonietti M. (2019): Osservare per progettare. In Nigris E., Balconi B., Zecca L. (Eds.): Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare e monitorare (pp. 179-206). Pearson, Milano

Grechi, G. (2023): È possibile esporre una ferita? Azioni decoloniali nello spazio museale. In Bodo, S., & Cimoli, A. C. (Eds.): Il museo necessario: mappe per tempi complessi (p.157). Nomos, Varese

Hooper-Greenhill, E. (1994): Museums and their Visitors. Routledge, London

Landi, L. (2022): Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. In La Marca A. e Marzano, A. (Eds.): Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills (pp. 974-986). Pensa Multimedia Editore, Lecce

Landi, L., Jornet, A., Bertolini, C. & Esteban-Guitart, M. (2025): “Scuola Diffusa” y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión. Un estudio cualitativo. In: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(1), (pp.77-92)

Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2024): La Scuola In Museo: un'alleanza rinnovata e inclusiva per una cittadinanza consapevole. In Muscarà M., Poce A., Re M., Romano A. (Eds): *Heritage Education Cittadinanza e Inclusione I*. (pp. 77-88). Edizioni ETS, Pisa

Mascheroni, S. (2011): *Per un'educazione al patrimonio culturale. La mediazione educativa nei musei e nel territorio*. FrancoAngeli, Milano

Morin, E. (2004): *Educare per l'era planetaria*. Roma, Armando

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

Quinto, A. (2025): *Adolescenti, disagio e Educazione alla cittadinanza. Promuovere agency per riappropriarsi del futuro*. Milano: Franco Angeli

Rota, I. (a cura di), (2021): *Io sono Museo. Il progetto di Palazzo dei Musei a Reggio Emilia*. Forma, Firenze

Surian, A. (2019): I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. In: *RicercAzione*, 11(1), 117-135

Tarozzi, M. (2024): ECG: dal “che cosa” al “come mi posiziono”. 4 Idealtipi di ECG. Department of Philosophy and Communication Studies, DOI 10.6092/unibo/amsacta/7596. In: *GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education*

UNESCO (2015): *Global citizenship education: topics and learning objectives*. (Traduzione italiana a cura del Centro per la Cooperazione Internazionale con il contributo di Anna De Poli)

Zuccoli F. (2014): *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Junior-Spaggiari, Parma

## Sitografia

GENE (2022): The European Declaration on Global Education to 2050. Dublin <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352ed-db4a/t/65cbd5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf>

ICOM (2019): Resolutions adopted by ICOM's 34th general assembly [https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/09/Resolutions\\_2019\\_EN.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2019/09/Resolutions_2019_EN.pdf)

UNESCO (2015): Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society adopted by the General conference at its 38th Session (Parigi, 17 novembre 2015)  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246331>

UNESCO (2025): Global Citizenship Education  
<https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

UNESCO (2025): Recommendation concerning the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society, adopted by the General Conference at its 38th session, Paris, 17 November 2015  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245176.page=2\\_ultimo\\_consulto\\_28/01/2025](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245176.page=2_ultimo_consulto_28/01/2025)

# L'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) attraverso guide e metodologie attive. Esempi dal contesto internazionale.

Giulia Filippi, Libera Università di Bolzano

## Abstract

La formazione degli insegnanti è considerata essenziale nella letteratura accademica per migliorare l'educazione e la qualità dell'insegnamento nel XXI secolo. In particolare, l'interesse crescente per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), riconosciuta come fondamentale da documenti di politiche educative sia a livello nazionale che internazionale, sottolinea l'importanza di preparare gli insegnanti a integrare problematiche globali e tematiche come la giustizia sociale, la sostenibilità e i diritti umani nelle loro pratiche didattiche. Questa formazione si riflette sulla formazione degli studenti (e quindi cittadini) che necessitano di essere coinvolti attivamente e criticamente rispetto a queste tematiche. Il presente contributo si snoda partendo da una breve analisi della letteratura relativa alla formazione degli insegnanti di scuola primaria, identificando significative lacune e la necessità di ulteriori ricerche sul tema nel contesto italiano. Si evidenzia quindi nella prima parte l'importanza di strutturare programmi di sviluppo professionale per gli insegnanti in servizio, che possano incorporare i principi dell'ECG e facilitarne l'implementazione in classe. Successivamente, viene presentato il contesto irlandese, che ha promosso politiche educative, le quali hanno permesso l'implementazione dell'ECG relativamente alla formazione degli insegnanti in vari contesti. Nella terza sezione invece vengono presentati esempi pratici di metodi e risorse didattiche dal contesto internazionale, promossi a livello formale e informale. Tra questi, il progetto irlandese DICE e le sue risorse, ma anche lo strumento *Heads Up* al di fuori del contesto irlandese, che fornisce una guida per la riflessione etica e critica, offrendo schede pratiche per insegnanti e studenti. In sintesi, prendendo spunto dal contesto internazionale, il capitolo propone strumenti per integrare la ECG nella formazione degli insegnanti di scuola primaria, sottolineando la necessità di strategie innovative e pratiche per formare educatori e studenti consapevoli e capaci di pensiero critico.

## Introduzione

Come evidenziato in apertura a questo libro e approfondito nei capitoli successivi, la letteratura sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) nell'ambito della formazione degli insegnanti evidenzia un gap significativo nella loro preparazione. Questa carenza, riscontrata sia a livello nazionale sia internazionale, varia in base ai contesti analizzati, ma è accomunata da difficoltà nel tradurre concetti e principi teorici dell'ECG in pratiche didattiche efficaci (Tarozzi & Inguaggiato, 2018a). All'interno di questo ampio panorama, in cui il libro esplora diverse prospettive legate al rapporto tra formazione degli insegnanti ed ECG, il presente capitolo si focalizza sull'importanza cruciale dell'ECG nella formazione degli insegnanti di scuola primaria. In particolare, si propone di fornire risorse e metodologie attive, capaci di supportare gli educatori nella trasformazione dei principi teorici in azioni concrete e significative per il contesto scolastico. Il capitolo si articola come segue:

- analisi del contesto italiano: si evidenzia la necessità di percorsi formativi innovativi per colmare il gap esistente;
- comparazione tra Italia e Irlanda: si analizzano le politiche educative, le organizzazioni attive e le metodologie implementate, evidenziando il contesto irlandese come esempio virtuoso di applicazione dell'ECG;
- approcci e metodologie dal contesto irlandesi: si presentano le pratiche sviluppate in Irlanda per l'implementazione dell'ECG, proponendo strumenti concreti per educatori e insegnanti motivati, ma spesso privi del supporto necessario;
- buone pratiche internazionali: si ampliano le prospettive con esempi da altri contesti educativi, offrendo strumenti per promuovere la ECG.

L'obiettivo è favorire una formazione che non solo sensibilizzi gli educatori ai valori della cittadinanza globale, ma li renda anche capaci di guidare i propri studenti ad affrontare criticamente le sfide globali esistenti, adottando quell'*ethos* globale di cui si è parlato all'inizio di questo libro.

## **Dalla formazione iniziale a quella continua: opportunità e i limiti dei contesti analizzati**

La mancanza di una formazione sistemica degli insegnanti rispetto all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), sia nella formazione iniziale che in servizio, è un tema di interesse emerso negli ultimi decenni in letteratura (Guo, 2014; Saperstein, 2020). Questa lacuna contrasta con le esigenze dichiarate nei documenti internazionali e tra gli obbiettivi nazionali sul tema (UNESCO, 2014; United Nations, 2015). Tuttavia, è possibile anche che questa carenza sia connessa a una definizione del concetto spesso dibattuta e ai suoi conseguenti tentativi di concettualizzazione di cui diversi autori si sono occupati (Pashby et al., 2020; Stein, 2015; Tarozzi, 2024). Questo ha spesso determinato che la ECG sia percepita come un concetto astratto e poco chiaro, soprattutto ai fini di un'implementazione pratica per educatori e insegnanti impegnati sul campo (Davies, 2006). Nello specifico, questa lacuna si manifesta a partire dalla formazione iniziale, dove i corsi dedicati all'ECG sono spesso assenti o vengono trattati attraverso tematiche correlate quasi indirettamente all'interno del percorso. Nonostante infatti l'interesse sempre più crescente negli ultimi decenni per la ECG nel contesto universitario e tra i futuri insegnanti (Damiani, 2020), è stata riscontrata un'evidente mancanza di percorsi che supportino il concetto nel contesto Italiano. Di conseguenza, al termine del percorso universitario, gli studenti-insegnanti qualificati ad insegnare nella scuola primaria dichiarano di sentirsi impreparati ad affrontare queste tematiche in classe. In aggiunta, anche quando la preparazione sul tema viene fornita e si sviluppa una consapevolezza teorica sull'importanza della cittadinanza globale, la sua mancanza si traduce in difficoltà pratiche: gli insegnanti in formazione non dispongono di strumenti concreti per trasformare i principi dell'ECG in pratiche didattiche da sviluppare in classe. Conseguentemente, gli insegnanti che operano nel contesto scolastico, anche quando motivati, si trovano in difficoltà a sviluppare queste tematiche, perché non hanno supporti adeguati.

Alcune di queste considerazioni sono emerse dalla mia ricerca di dottorato, che ho condotto tra il 2023 e il 2024 attraverso uno studio comparativo a casi multipli. Lo studio ha infatti preso in esame due istituti universitari per la formazione degli insegnanti di scuola primaria, in Italia e in Irlanda. In particolare, sono stati considerati per lo più studenti all'ultimo anno di formazione ed educatori universitari nei due contesti, con i quali sono state condotte 32 interviste semi-strutturate, focus group e osservazioni sul campo. Inoltre, per sviluppare il disegno di ricerca comparativo sono stati selezionati precisi criteri di comparazione, che oltre a definire delle caratteristiche strutturali relative alla formazione degli insegnanti, hanno considerato le politiche educative riguardanti la ECG nei due paesi (Tabella 1). Esaminando infatti il concetto di ECG, sono emerse differenze significative nella sua im-

plementazione nei due paesi esplorati. Nello specifico tra i dati empirici rilevati, lo studio ha mostrato una consapevolezza e conoscenza più approfondita dell'ECG tra gli studenti-insegnanti all'ultimo anno di formazione in Irlanda rispetto ai colleghi italiani. Sebbene questo sia dovuto a diversi fattori storici, organizzativi ed anche professionali, la mancata esplicitazione e formalizzazione dell'ECG nelle politiche educative italiane è stata individuata come un fattore determinante. In aggiunta, il mancato inserimento formale dell'ECG nei curricula accademici e scolastici si collega all'assenza delle tematiche ad esso correlate anche nelle pratiche didattiche. Come detto, la ricerca ha permesso un'approfondita immersione nei contesti in cui si è svolta la raccolta dati, facilitando una comprensione dettagliata del focus in analisi e del suo sviluppo in relazione alla formazione degli insegnanti nei due paesi. È doveroso sottolineare che il mio ruolo di ricercatrice e insegnante di scuola primaria in Italia mi ha vista come 'insider', mentre nel contesto irlandese per ovvie ragioni mi considero un 'outsider'. In questo doppio ruolo, la profonda comprensione di un contesto altro risulta ora preziosa per poter esplicitare alcune buone pratiche che si è potuto osservare e comprenderne l'utilizzo nel contesto educativo irlandese. Per questo motivo, dopo la presentazione dei due contesti, ci si soffermerà maggiormente sull'implementazione dell'ECG nel contesto irlandese, fornendo esempi dal campo indagato.

Concludendo, come sottolineato da Franch (2020), la formazione degli insegnanti, emerge come un elemento cruciale per promuovere una comprensione più profonda e un'integrazione sistematica dell'ECG nei sistemi educativi. Questa formazione sarebbe essenziale per colmare il divario esistente tra teoria e pratica, un problema evidente soprattutto in quei paesi, come l'Italia, dove la ECG non è implementata sistematicamente e formalmente nei curricula, portando a una comprensione e a uno sviluppo differenti rispetto al caso irlandese.

## **Lo sviluppo dell'ECG sul piano politico**

La Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è oggi un elemento centrale nelle politiche educative internazionali, concepito per formare cittadini consapevoli e attivi di fronte alle sfide globali come la giustizia sociale, la sostenibilità ambientale e i diritti umani. Le organizzazioni internazionali hanno provveduto negli ultimi decenni a promuovere l'integrazione dell'ECG fornendo un quadro teorico e definizioni di questo concetto. Tra le iniziative più rilevanti in merito, si ricordano la *Global Education First Initiative* nel 2012 e la più recente Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Quest'ultima, integra la ECG come parte essenziale degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), in particolare l'obiettivo 4.7 mira a garantire un'educazione inclusiva e di qualità, promuovendo la cittadinanza globale e lo sviluppo sostenibile. Queste importanti iniziative hanno promosso una definizione operativa

dell'ECG, ma anche raccomandazioni per la sua implementazione, incoraggiando i governi e le istituzioni educative a includere tali tematiche nei curricula scolastici e nei programmi di formazione degli insegnanti. Inoltre, nel contesto Europeo, organizzazioni come la *Global Education Network Europe* (GENE) ha rafforzato ulteriormente l'importanza dell'ECG attraverso la Dichiarazione di Dublino del 2022. Quest'ultima iniziativa ha promosso una definizione di ECG attraverso una concezione trasformativa e critica dell'educazione, sottolineando la necessità di integrare la ECG a livello formale, non formale e informale. Conseguentemente, questi riferimenti internazionali non solo hanno influenzato l'elaborazione di strategie nazionali, ma hanno anche stimolato l'adozione di modelli di implementazione e approcci diversi. In Italia, per esempio, la ECG è stata recepita come risposta alle raccomandazioni globali, trovando spazio nella Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale del 2018. Il concetto di ECG in Irlanda invece si basa su una tradizione consolidata di Educazione allo Sviluppo (Development Education), integrandola progressivamente grazie alla collaborazione tra governo, ONG e istituzioni scolastiche. Questi sviluppi internazionali hanno quindi fornito il contesto e gli strumenti necessari per adattare il concetto di ECG alle specificità socioculturali dei diversi paesi, influenzandone sia le politiche educative che le pratiche di insegnamento.

## **Il contesto italiano**

In Italia, l'implementazione dell'ECG è stata fortemente influenzata dagli orientamenti internazionali menzionati, più che da iniziative autonome o interne. Le radici storiche di questa forma educativa risalgono, in linea con quanto analizzato da Tarozzi e Inguaggiato (2018a) a due tradizioni ben definite: l'Educazione allo Sviluppo e l'Educazione Interculturale. Questi approcci, già presenti nel dibattito educativo, hanno offerto una base per integrare successivamente i principi della cittadinanza globale nel sistema scolastico. La prima forma di educazione civica fu introdotta nel 1958, con il concetto di "convivenza democratica". Tuttavia, la sua presenza nei curricula rimane limitata, con un'allocazione marginale (due ore al mese). Negli anni 90', iniziative ministeriali sottolinearono la necessità di promuovere il dialogo interculturale e prevenire fenomeni di razzismo e antisemitismo, ma senza un quadro sistemico che le sostenesse, basandosi su iniziative frammentate (Barberis, 2011; Damiani, 2015). Successivamente, politiche come le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* del 2007 introdussero le competenze chiave per la cittadinanza, segnando un primo tentativo di allineamento con le raccomandazioni europee. Nel 2008, la riforma *Cittadinanza e Costituzione* implementa ulteriormente nei curricula tematiche di cittadinanza, prevedendo un insegnamento di 33 ore annue, seppur con successivi aggiustamenti legati alla Riforma Gelmini. Inoltre, nell'ag-

giornamento delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 le competenze di cittadinanza sono state integrate in un'ottica sempre più globale. Successivamente, il *Piano Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità* (2017) e la pubblicazione della *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (2018) rappresentarono un punto di svolta. Quest'ultimo documento istituzionalizzò la ECG nel contesto italiano, definendone obiettivi, approcci e temi fondamentali attraverso una collaborazione tra il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e il Ministero dell'Istruzione (MIM). La Strategia Italiana sottolinea l'importanza della collaborazione tra attori istituzionali e società civile, come ONG e scuole, per promuovere progetti legati all'ECG. Anche nel contesto italiano, infatti, le ONG hanno sempre svolto ruolo cruciale in questo senso, agendo come mediatori tra le politiche nazionali e le pratiche locali (Tarozzi, 2020; Tarozzi & Inguaggiato, 2018a). In tempi più recenti, con la Legge n. 92 del 2019, l'educazione civica è stata reintrodotta come materia obbligatoria in tutti i livelli scolastici, integrando tematiche quali diritti umani, sostenibilità ambientale e multiculturalismo. Questo ha nuovamente reso obbligatorio lo svolgimento di almeno 33 ore su queste tematiche, affrontandole in modo interdisciplinare e valutandole attraverso un sistema condiviso tra docenti (come verrà ampiamente discusso nel capitolo di Quinto e Vittori). Nonostante questi progressi, la formazione degli insegnanti sull'ECG rimane frammentata. La Strategia Italiana propone linee guida per percorsi di formazione continua e progetti di ricerca, ma la mancanza di obblighi normativi e l'autonomia scolastica (Legge n. 59/1997) creano un quadro spesso disomogeneo. Nei percorsi di Scienze della Formazione Primaria a livello universitario, spesso i concetti vengono trattati all'interno delle single discipline (per esempio i corsi di Didattica della Geografia o di Educazione Interculturale). Tuttavia, la mancata denominazione del concetto più ampio di ECG e la sua puntuale analisi, determinano l'incertezza riscontrata nei futuri insegnanti e il perché si sentono poco preparati su questo tema.

Franch (2020) sottolinea come la ECG in alcuni contesti sia percepita più come un'opzione morale piuttosto che un imperativo educativo. Questo fenomeno è particolarmente evidente nei sistemi educativi, come quello italiano, che non incorporano in modo sistematico o obbligatorio la ECG nei curricula scolastici. Conseguentemente, la responsabilità di implementare il concetto e includere prospettive globali nell'insegnamento spesso ricade su insegnanti motivati a integrarla nelle loro pratiche, senza però un supporto sistemico e istituzionale, limitandone inevitabilmente l'efficacia.

La mancata denominazione esplicita del concetto più ampio di ECG, così come l'assenza di un'analisi sistematica dei suoi principi, genera quindi incertezza nei futuri insegnanti.

## Il contesto irlandese

In Irlanda, il percorso di implementazione dell'ECG si distingue per una forte collaborazione istituzionale e per il supporto governativo continuo, che hanno favorito, soprattutto negli ultimi anni, un'integrazione più sistematica nei curricula e nella formazione degli insegnanti. In modo simile al contesto italiano, le radici dell'ECG si trovano nell'Educazione allo Sviluppo degli anni 70', promossa da ONG come *Concern Worldwide* e *Trócaire* (che verranno presentate nelle sezioni che seguono). Le organizzazioni di questo tipo hanno svolto un ruolo fondamentale nel promuovere tematiche quali giustizia sociale e problematiche globali, fornendo risorse e formazione agli insegnanti nelle scuole. In questo contesto, un ruolo fondamentale è stato ricoperto dall' *Irish Aid*, l'agenzia governativa per la cooperazione internazionale, che dagli anni 80' ha finanziato programmi educativi legati allo sviluppo globale. Tra le altre cose, l' *Irish Aid* ha sostenuto la creazione della *Irish Development Education Association* (IDEA), un'organizzazione che ha svolto il ruolo di collante tra ONG, istituzioni scolastiche e ministeri, promuovendo il consolidamento istituzionale dell'ECG nei diversi contesti educativi. L' *Irish Aid* nel 2021, ha pubblicato la *Global Citizenship Education Strategy 2021-2025* (Strategia per l'Educazione alla Cittadinanza Globale 2021-2025), un documento che definisce obiettivi chiari per integrare la ECG nei programmi educativi. Di conseguenza, questa implementazione formale si è estesa anche alla formazione degli insegnanti, attraverso il documento *Céim: Standards for Initial Teacher Education*, pubblicato dal Teaching Council (2020). Il documento identifica e promuove l'integrazione della ECG come uno dei sette pilastri fondamentali per i programmi di *Initial Teacher Education* (ITE) (formazione iniziale degli insegnanti).

In aggiunta, il progetto *Development and Intercultural Education* (DICE Project), attivo dal 2003 supporta i programmi di formazione degli insegnanti delle scuole primarie, offrendo workshop, seminari e risorse per aiutare i docenti a integrare problematiche globali e interculturali nella didattica. Il DICE, insieme ad altre organizzazioni come quelle che verranno presentate nelle sezioni che seguono, promuove un approccio integrato all'ECG, facilitando collaborazioni tra ministeri, ONG e scuole.

La comparazione dei due contesti analizzati, ha evidenziato come l'Italia e l'Irlanda abbiano approcci complementari rispetto all'ECG. L'Italia mostra un'integrazione frammentata del concetto e delle sue tematiche connesse, per la mancanza di direttive sistemiche in merito. L'Irlanda ha invece beneficiato di un'integrazione strutturale nelle politiche educative e di una forte sinergia tra attori istituzionali e società civile. Questo confronto offre spunti utili per migliorare l'implementazione dell'ECG nei contesti nazionali che più ne necessitano come l'Italia, sottolineando soluzioni come un maggiore supporto istituzionale e una collaborazione struttu-

rata tra attori educativi e ONG. Per riassumere e visualizzare meglio le differenze tra i due approcci nazionali, la Tabella 1 sottostante sintetizza i differenti livelli di integrazione sul piano istituzionale dell’ECG in Italia e in Irlanda.

| <i><b>Livelli di analisi</b></i>                                                    | <b>Italia</b>                                                                                        | <b>Irlanda</b>                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Documenti nazionali di politiche educative sull’ECG</i>                          | <b>Strategia italiana per l’educazione alla cittadinanza globale (CICS, 2018)</b>                    | <b>Global Citizenship Education Strategy (Irish Aid, 2021)</b>                                                            |
| <i>Documenti di politiche educative specifici sulla formazione degli insegnanti</i> | <b>Argomenti ECG in un’area tematica più ampia</b>                                                   | <b>1/7 punti chiave del Céim: standards for ITE 2021-2025</b>                                                             |
| <i>Corsi universitari di formazione iniziale degli insegnanti</i>                   | <b>Aree tematiche vicine (Scienze, Geografia, Educazione comparativa o Pedagogia interculturale)</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Moduli obbligatori</li><li>• Moduli facoltativi</li><li>• Progetto DICE</li></ul> |
| <i>Contesti scolastici di scuola primaria</i>                                       | <b>Educazione Civica (Legge 72/2019)</b>                                                             | <b>Il curriculum nazionale per la scuola primaria - Active citizenship (in esame al momento dal NCCA)</b>                 |

Tabella 1 - Analisi delle politiche di ECG nei due contesti

### La formazione degli insegnanti e la ECG nel contesto irlandese

Come si è potuto comprendere dalla sezione precedente, nel contesto irlandese molto si è mosso, soprattutto nell’ultimo decennio, per integrare il concetto dell’ECG a livello formale. Per questo motivo, l’Irlanda rappresenta un modello avanzato a livello europeo nell’implementazione dell’Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), grazie ad un approccio integrato che combina strategie normative, supporto istituzionale e iniziative della società civile. In questo processo di integrazione formale, un ruolo determinante è stato svolto da due documenti chiave: la *Global Citizenship Education Strategy* (Irish Aid, 2021) e il documento *Céim: Standards*

*for Initial Teacher Education* (Teaching Council, 2020). In particolare, quest'ultimo ha rappresentato una svolta significativa nell'integrazione dell'ECG nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti, come accennato sopra. Inserita come uno dei sette pilastri fondamentali per preparare gli educatori a tematiche cruciali come sostenibilità ambientale, giustizia sociale e diritti umani, la ECG è stata inserita nei curricula formali. Nei curricula universitari quindi questa implementazione si è tradotta in corsi obbligatori e facoltativi, fornendo una formazione relativa all'ECG agli insegnanti pre-servizio di ogni ordine e grado. Questo obbligo ha garantito un approccio standardizzato, assicurando che tutti i futuri insegnanti ricevano una formazione specifica su queste tematiche, fornendo una preparazione teorica affiancata da metodologie pratiche, come vedremo tra poco nello specifico.

Accanto a questa recente integrazione nelle politiche educative per la formazione iniziale degli insegnanti, l'implementazione dell'ECG è stata supportata dal consolidato lavoro del Progetto DICE (Development and Intercultural Education), attivo dal 2003. Questo progetto, già menzionato in precedenza, è sostenuto dall'*Irish Aid* e, fin dai suoi esordi, ha promosso l'integrazione di tematiche interculturali e di sviluppo nella formazione degli insegnanti, ancor prima che il focus principale si evolvesse verso la ECG. Attraverso workshop, seminari e risorse come il *DICE Teacher's Handbook*, il progetto ha supportato gli educatori nello sviluppo di competenze pratiche per affrontare le sfide globali in aula. L'introduzione del documento *Céim* ha dunque ulteriormente rafforzato l'impatto del DICE, trasformandolo da iniziativa pionieristica a parte integrante di un sistema educativo consolidato.

Queste risorse, pensate per supportare i futuri insegnanti di scuola primaria, sono state in alcune occasioni adattate, promosse e utilizzate anche per la formazione continua degli insegnanti, creando un filo conduttore che collega la formazione iniziale al percorso professionale successivo. Inoltre, negli ultimi anni, progetti come il DICE, organizzazioni non governative ed esperti hanno svolto un ruolo cruciale nel formare e sostenere gli insegnanti in servizio nell'ambito dell'ECG. Nella sezione successiva, verrà approfondita la formazione degli insegnanti in Irlanda.

## **La formazione continua degli insegnanti in Irlanda**

Sebbene non vi siano obblighi e leggi specifici in merito, in Irlanda la formazione continua è integrata nelle pratiche professionali degli insegnanti, con un forte sostegno istituzionale volto a promuovere l'aggiornamento e il miglioramento delle competenze educative. Le scuole e le autorità educative locali, pertanto giocano un ruolo cruciale nell'identificare le esigenze formative e nel facilitare l'accesso a opportunità di sviluppo professionale. Inoltre, le politiche educative incentivano lo sviluppo professionale degli insegnanti come elemento essenziale per la carriera di un docente. Più specificatamente, considerando la formazione continua

degli insegnanti di scuola primaria rispetto all' ECG in Irlanda vengono promosse diverse modalità di integrazione di metodologie e percorsi formativi specifici sul tema. Tra queste, come verrà presentato nelle sezioni successive, vi sono strategie didattiche che hanno preso avvio sul territorio, sviluppate in collaborazione tra scuole e organizzazioni della società civile. Tali approcci trasformativi, non si limitano all'apprendimento cognitivo, ma mirano a promuovere un cambiamento profondo nei comportamenti, nelle relazioni e nella sfera emotiva degli studenti e degli insegnanti stessi, come sottolineato dalla *Dublin Declaration* (GENE, 2022). Queste strategie hanno l'obiettivo di educare gli insegnanti a 'guardare attraverso la lente dell'ECG', fornendo loro strumenti non solo teorici ma anche pratici per affrontare le sfide globali (Davies, 2006). Questo tipo di formazione promuove una comprensione critica delle dinamiche globali e il potenziamento delle capacità pedagogiche, facilitando un'integrazione consapevole e significativa della cittadinanza globale nel contesto educativo.

## Il ruolo di IDEA

La formazione continua riguardo all' Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) in Irlanda si integra attraverso diverse organizzazioni e percorsi formativi. Tra queste, l'Irish Development Education Association (IDEA)<sup>7</sup>, ha un ruolo fondamentale in questo ambito, come accennato nella sezione precedente. IDEA è la rete nazionale volta a promuovere e rafforzare l'Educazione allo Sviluppo, inclusa la ECG, sia a livello nazionale che internazionale. IDEA opera come il principale organismo di coordinamento non governativo in Irlanda, affiancata dal gruppo di lavoro sull'educazione allo sviluppo di *Dóchas*, l'associazione irlandese delle organizzazioni non governative per lo sviluppo. Tra i principali donatori e responsabili delle politiche del settore figurano Irish Aid (Dipartimento degli Affari Esteri e del Commercio), il Dipartimento dell'Istruzione e delle Competenze (DES) e il Consiglio nazionale per il curriculum e la valutazione (NCCA). Nel suo Piano strategico 2024-2029 (IDEA, 2024), l'associazione si propone di "coltivare, rafforzare e sostenere" l'educazione allo sviluppo, lavorando a stretto contatto con i suoi oltre 120 membri. Questi includono istituzioni governative, ONG, enti educativi e individui impegnati nell'ECG. I membri sottoscrivono un *CODE of good practice* (IDEA, 2023), il primo nel suo genere in Irlanda e un modello pionieristico a livello internazionale. Questo codice riconosciuto da GENE con il premio *Quality in Global Education Award* nel 2021, fornisce un quadro di qualità per migliorare le pratiche di educazione allo sviluppo, integrandole con eventi di apprendimento, formazione e momenti di celebrazione delle buone pratiche. Il codice si struttura

7 Per approfondire meglio l'organizzazione, le sue missioni e le risorse elaborate è possibile consultare il sito a questo link: <https://www.ideaonline.ie>

su 12 principi fondamentali, riportati nella Tabella 2 sottostante, i quali riflettono l'impegno di IDEA nel promuovere l'integrazione dell'ECG in tutti i settori educativi.

| Pratiche Educative                                                               | Pratiche Organizzative                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Contribuire alla conoscenza in Irlanda sullo sviluppo globale.                   | Avere una chiara strategia e piano d'azione per l'educazione allo sviluppo. |
| Esplorare le cause profonde delle ingiustizie e disuguaglianze locali e globali. | Riflettere i valori chiave dell'educazione allo sviluppo.                   |
| Essere espliciti sull'etica dell'educazione allo sviluppo.                       | Promuovere un'educazione allo sviluppo di qualità.                          |
| Incoraggiare il pensiero critico nell'esplorazione della giustizia globale.      |                                                                             |
| Usare approcci partecipativi e creativi nella nostra pratica educativa.          |                                                                             |
| Produrre e utilizzare risorse di qualità basate su un apprendimento continuo.    |                                                                             |
| Costruire conoscenze, abilità e atteggiamenti per un'azione informata.           |                                                                             |
| Immaginare ed esplorare soluzioni per un mondo migliore.                         |                                                                             |
| Riflettere attivamente e costantemente sulla nostra pratica educativa.           |                                                                             |

Tabella 2 - 12 principi fondamentali del Codice di buone pratiche promosso da IDEA

IDEA collabora con scuole, università e organizzazioni comunitarie per assicurare che la ECG sia parte integrante dell'esperienza educativa irlandese. La rete facilita inoltre l'accesso a risorse, connessioni e strumenti per educatori e insegnanti, consentendo loro di implementare la ECG a vari livelli. Le organizzazioni che orbitano nella rete di IDEA, rappresentando i partners strategici per l'Educazione allo sviluppo, sono molteplici e includono tra le altre: *WorldWide Global Schools*<sup>8</sup> per la formazione post-primaria, il *National Youth Council of Ireland* (NYCI) per i giovani della società civile, Saolta per l'educazione degli adulti e *Global Village* per la formazione in scuole primarie, così come altre che verranno presentate di seguito.

<sup>8</sup> Per visionare il progetto nello specifico si può consultare il sito di riferimento: <https://www.worldwiseschools.ie>

In particolare, per la formazione degli insegnanti di scuola primaria, IDEA organizza workshop, sessioni formative e *showcase* tematici con esperti, offrendo risorse didattiche aggiornate attraverso il proprio sito web. Inoltre, collabora con enti specifici dedicati al supporto degli insegnanti di questo settore.

Tra le risorse messe a disposizione da IDEA figurano:

- Documenti fondamentali: strategie, report e guide rispetto alla visione di ECG;
- Corsi di formazione: tra cui “the A-Z of Global Citizenship Education”, un corso ibrido con approcci interattivi per integrare la ECG nelle pratiche didattiche;
- Conferenze annuali.
- Webinar: approfondimenti su tematiche globali e attualità con esperti;
- Strumenti di riflessione per aiutare gli educatori a valutare il proprio ruolo e sviluppare consapevolezza sulle questioni globali (Ad esempio: Workbook di Autovalutazione e il Codice di buone pratiche).

Queste iniziative contribuiscono a creare un sistema formativo integrato e coeso, che supporta gli insegnanti nell'affrontare le sfide educative legate alla cittadinanza globale<sup>9</sup>.

### **Le organizzazioni irlandesi impegnate nello sviluppo dell'ECG**

Come anticipato nella sezione precedente, la formazione continua degli insegnanti di scuola primaria in Irlanda è supportata anche (e soprattutto) da organizzazioni che promuovono l'integrazione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) nei contesti educativi di diverso tipo. Le organizzazioni operanti nel vasto settore educativo e più specificatamente a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti sono fondamentali. Queste contribuiscono a sviluppare pratiche educative innovative e strumenti utili per affrontare questioni globali in classe, spesso attraverso una rete di collaborazioni coordinata da IDEA. Tra le principali iniziative offerte vi sono risorse pratiche, workshop e attività progettate per aiutare gli insegnanti a esplorare con gli studenti questioni relative alla sostenibilità, la giustizia sociale, i diritti umani e altre tematiche che rientrano nell'ampio spettro di argomenti trattati dall'ECG. Queste attività non solo arricchiscono il percorso formativo degli insegnanti, ma forniscono anche spunti concreti per promuovere

<sup>9</sup> Per approfondire meglio l'organizzazione, le sue missioni e le risorse elaborate è possibile consultare il sito: <https://www.ideaonline.ie>

un apprendimento attivo e partecipativo.

Nella sezione sottostante vengono presentate le risorse e le metodologie selezionate per la loro originalità ed efficacia dal contesto educativo irlandese, e che potrebbero risultare interessanti da utilizzare per coloro che vogliono provare a riproporle nel contesto italiano. L'obiettivo è quindi quello di fornire dei punti di partenza per gli insegnanti e gli educatori che vogliono cimentarsi nella sfida di portare la ECG in classe, tenendo ovviamente in considerazione il loro contesto di appartenenza.

## DICE Project

Il sopra citato *DICE Project*<sup>10</sup>, è un'iniziativa educativa strategica nazionale che viene attuata da quattro enti di formazione iniziale degli insegnanti a livello primario, che sono: *Dublin City University Institute of Education*; *Marino Institute of Education*; *Mary Immaculate College*; e il *Froebel Department of Maynooth University*. Il progetto DICE mira a sviluppare le capacità e le competenze del personale delle quattro istituzioni e a inserire l'educazione allo sviluppo e l'educazione interculturale come elementi essenziali della formazione iniziale degli insegnanti a livello primario in Irlanda. Il progetto si focalizza sullo sviluppo delle competenze degli studenti insegnanti, in modo che al termine del loro percorso formativo abbiano una comprensione dell'educazione allo sviluppo e dell'educazione interculturale. Inoltre, il progetto si propone che questi siano motivati e dotati delle competenze e dei valori pedagogici per integrare l'educazione allo sviluppo e l'educazione interculturale nel curriculum della scuola primaria e nelle loro pratiche didattiche. Tuttavia, nonostante il focus del progetto sia la formazione iniziale, molte delle risorse promosse comprendono e possono essere ovviamente utilizzate anche dagli educatori di scuola primaria, ed è per questo motivo che sono state prese in considerazione per il presente elaborato.

Il progetto DICE mette a disposizione attraverso il sito e le piattaforme multimediali una gamma diversificata di risorse per supportare gli insegnanti e promuovere l'ECG. Le risorse più rilevanti promosse negli ultimi 20 anni in cui il progetto ha preso forma sul territorio irlandese sono di seguito elencate e prese in esame:

I. Video collana del *DICE Project*: gli esperti che collaborano al progetto introducono temi e approcci relativi all'ECG. In particolare, presentando gli specifici approcci adottati nelle attività che il Progetto propone. Questa serie di video è disponibile gratuitamente su Youtube<sup>11</sup>.

10 Per approfondire e visionare il Progetto DICE con le attività e le risorse che ha promosso negli anni rispetto all'ECG e alla formazione degli insegnanti è possibile visionare il sito al link: <https://thediceproject.ie>

11 <https://www.youtube.com/playlist?list=PLcQ3cmUNxB36mucfIomicWcW0EyytoEDp>

II. Il libro *“Global Citizenship Education: Curious Teachers, Critical Classrooms”* edito da Brigid Golden con il contributo di molti educatori e professori che costituiscono il progetto DICE ed esperti sul tema. Il libro è stato pubblicato recentemente e supportato dal Progetto DICE e dall'Irish Aid. Il libro è scaricabile gratuitamente (Golden, 2023)<sup>12</sup> e si presenta a tutti gli effetti come un manuale per educatori interessati all'ECG, interattivo e digitale con link e rimandi all'interno delle diverse sezioni. Il testo, strutturato in 41 brevi capitoli suddivisi in tre sezioni, offre una combinazione di fondamenti teorici e approcci pratici:

- a) Parte 1: Fornisce una breve panoramica teorica dei concetti chiave, come la giustizia globale, il pensiero critico e l'interculturalità.
- b) Parte 2: Esplora le disuguaglianze globali, affrontando temi come i diritti umani, i cambiamenti climatici e la giustizia di genere.
- c) Parte 3: Presenta metodologie pratiche e attività per implementare la ECG in classe. Ad esempio, si esplorano: l'uso di dibattiti strutturati per discutere temi complessi, l'utilizzo di libri illustrati per favorire la riflessione e il pensiero critico, le attività interattive come giochi educativi e progetti interdisciplinari. Inoltre, nella sezione a seguire in Appendice si possono trovare molte sezioni di approfondimento sulle attività presentate nella Parte 3.

III. Il podcast *“Curious and Critical GCE”*: la serie di puntate podcast a scopo didattico supportati dal Progetto DICE affiancano il testo sopracitato, intervistando esperti del tema per approfondire aspetti affrontati nel libro.

Queste risorse risultano fondamentali per insegnanti che sono interessati ad approfondire le tematiche relative all'ECG e vogliono provare ad integrarle nella pratica. In particolare, nella sezione III del libro sopracitato si concentra su 'come fare' a mettere in pratica i concetti e le tematiche relative alla ECG, offrendo quindi metodologie attive per affrontare le tematiche 'sul campo'. Queste, rappresentano un elemento cardine delle risorse promosse dal progetto DICE, mirando a trasformare la didattica attraverso approcci innovativi e collaborativi che includono:

- approccio dialogico ed esperienziale: le metodologie attive si sviluppano attraverso il dialogo e l'esperienza diretta. Discussioni aperte, laboratori interattivi e progetti pratici permettono agli studenti di partecipare attivamente al proprio apprendimento, favorendo una connessione significativa tra teoria e pratica.
- coinvolgimento partecipativo: l'apprendimento interattivo è fondamentale

---

12 Il link a cui scaricare il libro *“Global Citizenship Education: Curious Teachers, Critical Classrooms”* (Golden, 2023) è il seguente: <https://www.thediceproject.ie/documents/Global%20Citizenship%20Education%20-%20Curious%20Teachers%20Critical%20Classrooms.pdf>

per sviluppare competenze critiche e creative. Come sottolineato da Oxfam, un’aula partecipativa e attiva crea un ambiente stimolante in cui gli studenti non solo ricevono informazioni, ma contribuiscono attivamente alla costruzione della conoscenza.

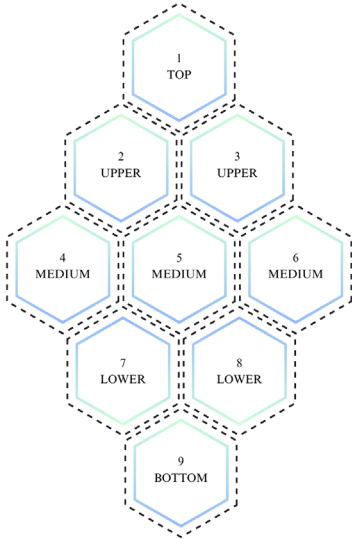
Queste metodologie non si limitano all’apprendimento cognitivo, ma puntano a un cambiamento più profondo nei comportamenti, nelle relazioni e nella sfera emotiva degli studenti. Tra le attività didattiche tratte dal manuale edito da Golden (2023) alcune si concentrano specificamente sullo sviluppo del pensiero critico e della collaborazione. Ne vengono quindi riportate quattro qui sotto come esempio tra il ventaglio di attività menzionate nel manuale:

*Compass Rose (Rosa dei Venti)*

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obiettivo                 | Esplorare un tema globale da diverse prospettive per sviluppare il pensiero critico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Come si svolge l’attività | <ul style="list-style-type: none"><li>• Introduzione di una problematica globale che si vuole affrontare, ad esempio il cambiamento climatico.</li><li>• Rappresentare alla lavagna o su un cartellone la rosa dei venti, con quattro punti cardinali sui quali si riportano le parole: Naturale, Sociale, Economico, Politico.</li><li>• La discussione si sviluppa a partire dalla rosa dei venti raffigurata e si sviluppa seguendo i quattro ‘punti cardinali’:<ul style="list-style-type: none"><li>- naturale: qual è l’impatto del cambiamento climatico sull’ambiente?</li><li>- sociale: come il cambiamento climatico influenza le persone, in particolare le comunità vulnerabili?</li><li>- economico: quali sono i costi e i benefici dell’azione contro il cambiamento climatico?</li><li>- politico: quali decisioni politiche potrebbero essere prese per affrontare il problema?</li></ul></li></ul> |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | <p>Come rappresentato nella Figura 1 sottostante:</p> <div data-bbox="333 209 427 228"><p><b>DOMANDE</b></p></div> <div data-bbox="333 240 524 347"><p>Chi decide? - Queste sono domande sul potere, su chi prende le decisioni e sceglie cosa deve accadere, chi ne trae beneficio e chi ne subisce le conseguenze, e a quale costo.</p></div> <div data-bbox="333 403 524 552"><p>Queste sono domande sulle persone, sulle loro relazioni, le loro tradizioni, la loro cultura e il loro modo di vivere. Includono domande su come, ad esempio, il genere, la razza, la disabilità, la classe sociale e l'età influenzano le relazioni sociali.</p></div> <div data-bbox="546 268 770 485"></div> <div data-bbox="792 240 983 347"><p>Queste sono domande sull'ambiente: energia, aria, acqua, suolo, esseri viventi e le loro relazioni reciproche. Queste domande riguardano anche l'ambiente costruito oltre che quello "naturale".</p></div> <div data-bbox="798 403 983 478"><p>Queste sono domande relative al denaro, al commercio, agli aiuti, alla proprietà, all'acquisto e alla vendita.</p></div> <p>Figura 1 - Compass Rose adattato e tradotto da TIDE (no data)</p> |
| <p><b>Conclusione</b></p> | <p>Gli studenti lavorano in gruppi per discutere e rispondere alle domande proposte, condividendo successivamente le loro idee con l'intera classe. Questa attività non solo stimola il pensiero critico e la collaborazione, ma facilita anche una discussione approfondita sulle questioni complesse legate alla problematica globale scelta.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

**Ranking Activities** (attività di classificazione)

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obiettivo</b>                 | Classificare soluzioni o azioni relative a una problematica globale, incoraggiando la discussione attraverso il pensiero critico e la collaborazione. Questa attività promuove il rispetto reciproco, le capacità di cooperazione e il processo decisionale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Come si svolge l'attività</b> | <div><ul style="list-style-type: none"><li>• Presenta una problematica globale che si vuole affrontare (ad esempio: cambiamento climatico, povertà globale, migrazione).</li><li>• Preparazione: fornire agli studenti una serie di carte o schede con azioni o soluzioni legate al tema, ad esempio: “Promuovere l’energia rinnovabile.” / “Ridurre la disuguaglianza.” / “Introdurre tasse sul carbonio.” / “Piantare alberi nelle aree urbane.” / “Aumentare l’uso di trasporti pubblici.”</li><li>• Definire un criterio per il ranking, ad esempio:<ul style="list-style-type: none"><li>- Quale azione avrebbe l’impatto maggiore?</li><li>- Quale soluzione è più realizzabile?</li></ul></li></ul></div> <div></div> <div><p>Figura 2 - Attività di classificazione</p></div> |

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conclusione</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavoro in Gruppo: Gli studenti lavorano in piccoli gruppi per discutere, confrontarsi e ordinare le carte secondo il criterio stabilito. I gruppi classificano le opzioni in una formazione a diamante, come mostrato di seguito. Quando la maggior parte dei gruppi si è accordata sulla formazione, si può concludere il processo di classificazione. Ogni gruppo deve giustificare le proprie scelte e raggiungere un consenso.</li> <li>• Condivisione: i gruppi condividono le loro classifiche con la classe, spiegando il ragionamento alla base delle loro decisioni. Si genera quindi una riflessione finale in cui si discute con tutta la classe: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quali differenze sono emerse tra le classifiche dei vari gruppi?</li> <li>- Cosa abbiamo imparato sulle priorità e le difficoltà legate al tema?</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Suggerimenti</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scegliere questioni che sono rilevanti e appropriate per la classe può facilitare la discussione e quindi la comprensione degli studenti.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## Picturebooks (Libri illustrati)

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obiettivo</b>                 | Utilizzare libri illustrati per introdurre tematiche globali e promuovere empatia, pensiero critico e discussione in classe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Come si svolge l'attività</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Scegliere un libro illustrato che affronti una tematica globale o sociale. Gli esempi di libri che seguono sono stati proposti nel capitolo 23 del manuale di Golden (2023):<ul style="list-style-type: none"><li>- Farid's Rickshaw Ride di Rowan Oberman: affronta temi di disuguaglianza economica e resilienza.</li><li>- The Journey di Francesca Sanna: esplora la migrazione e il tema dei rifugiati.</li><li>- Azzi in Between di Sarah Garland: tratta il tema dell'integrazione e dell'adattamento culturale.</li></ul></li><li>• Lettura e discussione guidata: viene chiesto agli studenti di identificare i personaggi principali, il loro contesto e le sfide che affrontano, attraverso domande aperte da approfondire con riflessioni personali (es: Quali sono le difficoltà che il personaggio affronta? Come ti sentiresti al posto del personaggio?).</li></ul> |
| <b>Conclusione</b>               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Attività di approfondimento sulla tematica affrontata:<ul style="list-style-type: none"><li>- Role-play: gli studenti provano ad interpretare i personaggi del libro, immedesimandosi nei loro sentimenti e le loro decisioni.</li><li>- Scrittura creativa: chiedi agli studenti di scrivere una lettera a uno dei personaggi, offrendo supporto o proponendo soluzioni ai problemi affrontati.</li><li>- Mappe e rappresentazioni: gli studenti possono disegnare o creare poster che rappresentano una soluzione al tema principale del libro</li></ul></li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

# The Why Why Why Chain (La Catena del Perché)

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obiettivo                 | <p>Approfondire questioni complesse o controverse, incoraggiando gli studenti a sviluppare competenze di pensiero critico, analisi, negoziazione e comunicazione. L'attività mira anche a costruire fiducia nel porre domande e ricercare le cause profonde di un problema.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Come si svolge l'attività | <ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzione di una questione controversa: <ul style="list-style-type: none"> <li>Scegliere una questione globale o sociale che sia 'grande' o difficile da affrontare (es.: "Perché alcune comunità non hanno accesso all'acqua potabile?" o "Perché esistono le disuguaglianze globali?").</li> <li>Spiegare agli studenti che l'obiettivo è esplorare in profondità il tema, cercando di arrivare alle radici del problema.</li> <li>Suddividere in piccoli gruppi (3-5 persone) gli studenti e assegnare a ciascun gruppo la stessa domanda iniziale.</li> <li>Ogni gruppo deve rispondere alla domanda posta all'inizio iniziale con un "Perché?", generando così una catena di domande e risposte. Ripetere il processo per almeno 4-5 passaggi, cercando di andare sempre più in profondità nelle cause dell'argomento.</li> </ul> </li> </ul> <p>Come rappresentato nell'immagine sottostante:</p> |

Figura 3 – La catena dei perchè (riprodotta manualmente)

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conclusione</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condivisione e discussione: ogni gruppo condivide la propria catena con la classe, spiegando come sono arrivati alle conclusioni. L'insegnante guida una riflessione collettiva, chiedendo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quali temi o cause si ripetono?” / “Quali risposte sembrano più complesse o difficili da affrontare?” / “Come possiamo collegare queste cause ad azioni o soluzioni?”</li> <li>- Attività di approfondimento per snocciolare il tema affrontato:</li> <li>- Chiedere agli studenti di identificare una soluzione o un'azione per affrontare la causa principale emersa nella catena.</li> <li>- Gli studenti possono creare una mappa che rappresenta le connessioni tra le diverse cause identificate.</li> </ul> </li> </ul> <p>Questa attività facilita lo sviluppo del pensiero critico, promuovendo la capacità di discutere in gruppo e diventando più fiduciosi nel porre domande e cercare risposte complesse.</p> |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Le risorse e le metodologie sopra menzionate sono approfonditamente trattate dal manuale di Golden (2023), evidenziano come strumenti innovativi siano efficaci per trasformare la didattica. L'obiettivo principale è quindi quello di offrire agli insegnanti un supporto pratico per formare cittadini capaci di discutere e analizzare situazioni critiche e dare loro strumenti per accrescere la loro consapevolezza, rendendo l'educazione un percorso significativo e trasformativo.

## Trócaire<sup>7</sup>

Nel panorama delle ONG irlandesi che promuovono e supportano la Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), è doveroso menzionare *Trócaire*, che si è impegnata nell'ambito dell'educazione globale attraverso la creazione di risorse pratiche e programmi di formazione per gli insegnanti. Nella lingua irlandese *Trócaire* è la parola che significa “compassione”. Da quando è stata fondata dai vescovi cattolici irlandesi nel 1973, *Trócaire* ha messo in pratica la compassione del popolo irlandese. L'organizzazione è inoltre il membro irlandese della federazione *Caritas Internatio-*

<sup>7</sup> <https://www.trocaire.org>

*nal*. *Trócaire* fornisce risorse educative gratuite per esplorare temi della giustizia sociale, della sostenibilità e dei diritti umani con gli studenti dei diversi ordini di scuola e per supportare i loro educatori. Queste risorse sono qui elencate:

- *Workshop Personalizzati per insegnanti*: *Trócaire* organizza sessioni interattive per studenti di corsi di formazione per insegnanti, come BEd, PME e PGCE, ma anche visite a scuole individuali e sessioni di sviluppo professionale continuo (CPD) per insegnanti della scuola primaria.
- *Programma “Game Changers”*<sup>8</sup>: un programma di sfida per l'apprendimento basato sul gioco, che mira a coinvolgere gli studenti in modo creativo ed educativo su questioni di giustizia globale. Il programma incoraggia gli studenti di ogni ordine di scuola a creare giochi da tavolo, di carte o digitali. Il programma rende disponibile anche una guida per gli educatori.
- *Attività didattiche digitali*: *Trócaire* mette a disposizione tra le sue risorse online diversi giochi didattici per approfondire in particolare l'ineguaglianza e la giustizia climatica.

---

<sup>8</sup> Per comprendere meglio la sfida che lancia “Game Changers” e la guida correlata per educatori è possibile consultare il seguente link: <https://www.trocaire.org/our-work/educate/game-changers/>

Queste attività interattive si suddividono per livelli di scuole. Ne vengono qui presentate due:

***Madzi: Water Justice in Malawi (Madzi: Giustizia dell'acqua in Malawi)***

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obiettivo                 | Sensibilizza gli studenti sulle difficoltà legate all'accesso all'acqua pulita in Malawi e sulle conseguenze del cambiamento climatico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Come si svolge l'attività | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il gioco è suddiviso in tre capitoli e richiede circa 30-40 minuti per essere completato. Può essere giocato individualmente, in coppia o in piccoli gruppi, utilizzando un laptop o un tablet. Il gioco ha come personaggio principale un bambino di nome Patrick che vive nella regione di Machinga in Malawi.</li> <li>• Gli studenti guidano Patrick mentre completa compiti giornalieri, come raccogliere acqua o occuparsi delle coltivazioni, affrontando sfide legate a siccità, inondazioni e altre problematiche collegate al cambiamento climatico. Durante il gioco, i giocatori raccolgono delle 'fact cards' che danno loro informazioni sulle condizioni di vita in Malawi, come la mancanza di acqua potabile e le soluzioni adottate dalla comunità locale. Le carte informative evidenziano aspetti culturali e ambientali del Malawi, permettendo agli studenti di approfondire il contesto globale.</li> </ul> |
| Conclusione               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si utilizzano domande guida per stimolare il pensiero critico degli studenti, ad esempio: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quali difficoltà affrontano Patrick e la sua famiglia nell'accesso all'acqua?</li> <li>- Quali somiglianze e differenze ci sono tra la vita degli studenti e quella di Patrick?</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## *The Tree of Water Justice (L' albero della giustizia idrica)*

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obiettivo                 | Mira a sensibilizzare gli studenti delle classi primarie superiori sui concetti di giustizia dell'acqua. In particolare, il tema centrale è il legame tra risorse idriche e giustizia sociale principalmente nelle zone del Malawi e Palestina                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Come si svolge l'attività | <p>a)Attività: "Tree of Water Justice" è una piattaforma digitale che invita gli studenti a esplorare diverse attività suddivise in tre livelli: il tronco, i rami del Malawi e della Palestina. Ogni livello contiene contenuti diversi (ad esempio: video, presentazioni, attività interattive e storie di comunità locali).</p> <p>b)in corrispondenza del tronco dell'albero gli studenti guardano un video introduttivo sulla giustizia dell'acqua, con l'input per discutere di concetti come equità e accesso.</p> <p>c)sul ramo del Malawi si trovano attività pratiche come la costruzione di un sistema di filtraggio dell'acqua (drag-and-drop), che si collega all'analisi del ciclo dell'acqua e delle sue connessioni con la sicurezza idrica.</p> <p>d)sul ramo della Palestina si scoprono attività narrative e creative, come la poesia blackout, per riflettere sulle difficoltà di accesso all'acqua in periodi di occupazione.</p> |
| Conclusione               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si utilizzano domande guida per stimolare il pensiero critico degli studenti, ad esempio: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quali difficoltà affrontano Patrick e la sua famiglia nell'accesso all'acqua?</li> <li>- Quali somiglianze e differenze ci sono tra la vita degli studenti e quella di Patrick?</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Entrambe le attività possono portare gli insegnanti a guidare una riflessione su come le problematiche affrontate nel gioco si connettono alle sfide locali e globali, promuovendo una profonda consapevolezza e comprensione di questioni controverse globali.

## Concern Worldwide<sup>9</sup>

*Concern Worldwide* è un'altra organizzazione di grande rilievo in Irlanda. Si tratta di una ONG internazionale attiva dal 1968, che ha come obiettivo l'eliminazione della povertà estrema e la promozione della giustizia sociale. *Concern Worldwide* offre una vasta gamma di risorse educative gratuite per supportare insegnanti e studenti nell'approfondire tematiche relative alla cittadinanza globale e sviluppare una maggior consapevolezza negli studenti su queste questioni. Queste risorse sono progettate per essere integrate nei curricula scolastici e includono:

- *Primary Debates*: attività in cui gli studenti delle scuole primarie mettono in pratica discussioni su temi globali, rafforzando competenze di pensiero critico, comunicazione e lavoro di squadra. Attraverso queste attività, le scuole strutturano dibattiti già predisposti su argomenti come i diritti umani, l'uguaglianza di genere e lo sviluppo sostenibile. Si collega a questo il podcast "*Debating Development*", che cerca di sostenere insegnanti, studenti e arbitri coinvolti nel programma *Concern Debates*.
- *Model COP Game*: si tratta di una simulazione educativa che prova a mettere in scena i negoziati internazionali sul cambiamento climatico, permettendo agli studenti di assumere il ruolo di delegati di diversi paesi.
- *Risorse sul linguaggio e la ECG*: educare gli studenti sul potere del linguaggio, aiutandoli a distinguere tra un linguaggio che promuove la solidarietà e uno che perpetua stereotipi negativi. Sul sito è allegato un kit didattico con un set di carte che riportano parole o frasi comuni (es. 'vittima', 'beneficiario', 'loro', 'comunità globali'). Un lato della carta presenta la parola/frase con un esempio, sull'altro lato è indicata un'alternativa rispettosa o solidale. Da qui si generano discussioni e riflessioni sull'uso del linguaggio più appropriato.

Queste risorse didattiche sono utili per insegnanti nell'integrazione di temi globali nel curriculum scolastico. Questi materiali coprono argomenti come la povertà globale, l'equità sociale e la sostenibilità, offrendo attività pratiche e spunti di riflessione.

---

<sup>9</sup> <https://www.concern.net>

## Global Village Project<sup>10</sup>

*Global Village* è un programma di educazione alla cittadinanza globale (ECG) per le scuole primarie in Irlanda, volto a trasmettere agli alunni delle scuole primarie competenze relative al diventare cittadini globali attivi. In questo senso il progetto si propone anche come una vera e propria comunità di pratica che supporta gli insegnanti di scuola primaria attraverso risorse didattiche e opportunità di formazione. Le iniziative e le risorse di vario tipo proposte sono:

- Risorse per le classi: le risorse di ECG progettate tra il 2012 e il 2022 e adattate al contesto della scuola primaria irlandese sono fornite gratuitamente sul sito di Global Village. Tra queste vi sono diverse guide didattiche per insegnanti sull'uso dei libri illustrati. Ad esempio, una di queste sviluppa un'attività didattica sul libro *"The Day War Came"*, che approfondisce questioni come la risoluzione dei conflitti e l'inclusione, incoraggiando riflessioni critiche.
- Webinar e laboratori scolastici: Global Village organizza frequenti sessioni formative sia online che in presenza, per migliorare le competenze degli insegnanti nella gestione di tematiche globali. I workshop sono pensati per essere molto interattivi e per adattarsi alle esigenze specifiche delle scuole primarie.
- Strumenti di riflessione: *"Whole school Global Citizenship Education Reflection Framework"*, che aiuta gli insegnanti a ragionare sull'implementazione dell'ECG nella loro scuola e in che modo.
- Ricerche su scala nazionale: Global Village ha collaborato con enti universitari per lo sviluppo di ricerche sul campo irlandese. In particolare, l'ultimo studio su scala nazionale condotto da Global Village con l'università DCU ha indagato valori, attitudini e pratiche degli insegnanti di scuola primaria irlandesi. Lo studio è stato concepito come parte del programma pilota Global Village e si è svolto tra gennaio 2022 e aprile 2023. Questo studio sottolinea l'approccio basato sulla ricerca che porta avanti l'organizzazione, con il fine di garantire che le esigenze e le esperienze degli insegnanti siano al centro dello sviluppo di un programma nazionale e strategico per l'ECG nelle scuole primarie in Irlanda (Barry et al., 2023).

Le risorse sopra presentate supportano gli insegnanti in direzione di un'implementazione sistematica dell'ECG nelle loro scuole.

Le organizzazioni presentate finora collaborano attivamente sul territorio irlandese per promuovere e implementare la ECG e tematiche ad essa connesse. La rete sviluppata in Irlanda nell'ultimo decennio ha favorito una significativa diffusione del concetto, grazie all'integrazione dell'ECG nelle politiche educative nazionali. Come emerso nella sezione sulla letteratura, questo risultato è stato possibile grazie alla cooperazione attiva e costante tra diverse organizzazioni, operanti sia in ambiti

<sup>10</sup> <https://globalvillageschools.ie>

formali che informali. Anche se il presente capitolo si concentra su una specifica fascia scolastica e su determinate categorie di insegnanti, la ECG è ampiamente presente su tutto il territorio irlandese. Essa si estende anche ad altri ordini e gradi scolastici e trova spazio a livello informale nella società civile, sostenuta da altre organizzazioni che, pur non trattate in questa sede, giocano un ruolo significativo nel rafforzare la cittadinanza globale. Tale impegno collettivo contribuisce a fare dell'Irlanda una delle nazioni europee con la maggiore diffusione e consapevolezza dell'ECG.

## **Esempi di metodi e risorse didattiche da altri contesti internazionali**

In aggiunta al contesto irlandese, ampiamente discusso nelle sezioni precedenti, dove numerose organizzazioni collaborano per integrare e promuovere la Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), questa sezione si concentra su strumenti e approcci innovativi sviluppati in ambito internazionale, progettati per supportare gli insegnanti nell'implementazione dell'ECG in classe. Tra questi, emerge un importante progetto internazionale condotto in tre paesi – Inghilterra, Finlandia e Svezia – tra il 2018 e il 2019, ispirato al lavoro della studiosa Vanessa Andreotti, una delle massime esperte nell'ambito dell'ECG critica. Andreotti, nel suo lavoro *Global Citizenship Education Otherwise*, evidenzia la necessità di inserire questi strumenti in un orizzonte pedagogico post-coloniale, per aiutare gli studenti a “pensare altrimenti” e mettere in discussione le narrazioni dominanti, superando la concezione che associa sviluppo economico e progresso globale (Andreotti, 2015).

Poggiando le sue basi su un'epistemologia critica, Andreotti ha sviluppato il modello *HEADSUP*, il quale fa riferimento a sette concetti chiave per analizzare le dinamiche di potere, stereotipi e narrazioni globali. Questo modello è stato tradotto in strumenti pratici e accessibili grazie al lavoro di ricerca guidato da Pashby e Sund. Il progetto, intitolato *Insegnare per uno sviluppo sostenibile attraverso una pedagogia etica rispetto a questioni globali* (Pashby & Sund, 2024), è stato ispirato dalle linee guida dell'UNESCO sull'Educazione alla Cittadinanza Globale e dall'*International Youth White Paper on Global Citizenship*, che sottolineano l'importanza di decostruire le prospettive dominanti e valorizzare quelle marginalizzate. Il progetto nasce per supportare gli insegnanti a collegare la teoria decoloniale alla pratica e a creare strumenti educativi concreti. I sette concetti fondamentali relativi all'acronimo *HEADSUP* sono qui elencati:

- *Hegemony* (Egemonia): analizzare le dinamiche di potere invisibili nei discorsi globali.
- *Ethnocentrism* (Etnocentrismo): superare visioni unilaterali che privilegiano una cultura rispetto alle altre.

- *Abistoricism* (Astoricismo): comprendere i retaggi storici che determinano le disuguaglianze attuali.
- *Depoliticization* (Depoliticizzazione): far emergere le disuguaglianze di potere e il loro impatto su scala globale.
- *Salvationism* (Salvazionismo): evitare narrazioni che posizionano alcune comunità come “salvatrici” di altre.
- *Uncomplicated Solutions* (Soluzioni semplicistiche): evidenziare la complessità delle soluzioni alle sfide globali.
- *Paternalism* (Paternalismo): contrastare atteggiamenti superiori o infantilizzanti nei confronti delle comunità marginalizzate.

La guida pratica per insegnanti, *Insegnare per uno sviluppo sostenibile attraverso una Pedagogia Etica rispetto a questioni globali*<sup>11</sup>, include strumenti e attività specifiche per integrare la ECG nelle lezioni in classe. Le sue principali sezioni coprono quattro aree fondamentali, rappresentate nell'immagine che segue Figura 4.



**Figura 4 - Strumento HEADSUP**

<sup>11</sup> La guida è reperibile gratuitamente sul sito del progetto e tradotta in diverse lingue, tra cui l'italiano.

Questa risorsa si distingue per il suo approccio innovativo, sviluppato in collaborazione con insegnanti di diversi paesi e testato in contesti educativi reali. Inoltre, essa rappresenta uno strumento pratico per: a) Aiutare gli insegnanti a riflettere criticamente sulle proprie prospettive e preparare lezioni più inclusive. b) Guidare gli studenti a identificare e analizzare narrazioni dominanti e marginalizzate. c) Approfondire la comprensione delle questioni globali e incoraggiare un impegno attivo verso la giustizia sociale e ambientale.

## Conclusioni e raccomandazioni

Questo capitolo ha esplorato come la Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) possa essere integrata nella formazione degli insegnanti, con particolare attenzione agli insegnanti di scuola primaria, utilizzando esempi e risorse dal contesto irlandese e internazionale. Presentando una breve analisi delle politiche educative, delle iniziative delle ONG e degli strumenti pratici, emerge chiaramente come la discussa integrazione dell'ECG debba svilupparsi attraverso un approccio integrato e collaborativo, che coinvolga attori istituzionali, società civile e insegnanti. L'analisi comparativa tra Italia e Irlanda ha evidenziato approcci complementari: mentre l'Italia mostra una crescente attenzione alle tematiche dell'ECG, l'Irlanda si distingue per la sistematicità e l'efficacia delle sue strategie. Inoltre, le risorse e metodologie presentate, come il progetto DICE e le iniziative promosse da ONG quali *Trócaire*, *Concern Worldwide* e *Global Village*, così come il progetto *HEADSUP* offrono supporti ed esempi concreti e replicabili per integrare la ECG nelle pratiche educative quotidiane.

Questi modelli sono un esempio che dimostra come sia possibile formare e supportare insegnanti nell'affrontare criticamente le sfide globali, guidando i loro studenti verso una maggiore consapevolezza e partecipazione attiva. In un mondo sempre più complesso, la ECG non è solo un'opportunità, ma una necessità per formare cittadini critici, empatici e impegnati nella costruzione di un futuro più equo e sostenibile. Attraverso un'educazione che trasforma lo sguardo sul mondo, la ECG offre gli strumenti per ripensare le proprie prospettive e contribuire attivamente al cambiamento globale.

## Bibliografia

- Andreotti, V. (2015). Global Citizenship Education Otherwise: Pedagogical and Theoretical Insights. In *Decolonizing Global Citizenship Education* (pp. 221–229). Brill. [https://doi.org/10.1007/9789463002776\\_019](https://doi.org/10.1007/9789463002776_019)
- Barberis, E. (2011). Educazione interculturale in Italia: Rischi e sfide. *Autonomie locali e servizi sociali. Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 471–480. <https://doi.org/10.1447/36604>
- Barry, M., Mallon, B., Bourke, Usher, J., & Daly, A. (2023). Teachers and Global Citizenship Education: Values, Attitudes and Practices. A Research Report on a National Survey of Irish Primary Teachers and Global Citizenship Education. <https://globalvillageschools.ie/wp-content/uploads/2023/11/TRO23001-Teachers-and-Global-Citizenship-Ed-ONLINE.pdf>
- Damiani, V. (2015). Cittadinanza e identità: Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media [Tesi di Dottorato, Università degli studi RomaTre]. <https://arcadia.sba.uniroma3.it/handle/2307/5060>
- 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). <https://doi.org/10.4119/jsse-3468>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Franch, S. (2020). Global citizenship education: A new ‘moral pedagogy’ for the 21st century? *European Educational Research Journal*, 19(6), 506–524. <https://doi.org/10.1177/1474904120929103>
- GENE. (2022). European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration, a European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050. GENE. <https://www.gene.eu/ge2050-congress>
- Golden, B. (2023). Global Citizenship Education: Curious Teachers, Critical Classrooms. The DICE Project Irish Aid.

Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23. <https://islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A20036>.

IDEA, (2023). Code of Good Practice for Development Education. <https://irp.cdn-website.com/9e15ba29/files/uploaded/Code%20Principles%20and%20Indicators%20landscape%20A4%20single%20page%201008.pdf>

IDEA, (2024). IDEA Strategic Plan 2024–2029. [https://irp.cdn-website.com/9e15ba29/files/uploaded/IDEA\\_Strategy24-29\\_V4-online-cover.pdf](https://irp.cdn-website.com/9e15ba29/files/uploaded/IDEA_Strategy24-29_V4-online-cover.pdf)

Irish Aid (2021) Irish Aid Global Citizenship Education Strategy 2021 – 2025, Dublin: Department of Foreign Affairs. <https://assets.ireland.ie/documents/IA-Global-Citizenship-Education-Strategy.pdf>

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & De Oliveira Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

Pashby, K., & Sund, L. (2024). Insegnare per uno sviluppo sostenibile attraverso una pedagogia etica rispetto a questioni globali: Una risorsa didattica per insegnanti di scuola secondaria. Manchester Metropolitan University.

Saperstein, E. (2020). Global Citizenship Education Starts with Teacher Training and Professional Development. *Journal of Global Education and Research*, 4(2), 125–139. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.4.2.1121>

Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character*, 16(4), 242–252. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2015.1091361>

Tarozzi, M. (2020). Role of NGOs in global citizenship education. *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury, 133–148. DOI: 10.5040/9781350108769.0020

Tarozzi, M. (2024). ECG: Dal “che cosa” al “come mi posiziono”. 4 Idealtipi di ECG. n: GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education. DOI 10.6092/unibo/amsacta/7596

Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (2018a). Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21–38. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.03>

Tarozzi M., Inguaggiato C., (Eds.) (2018b) Teachers' Education in GCE: Emerging Issues from a Comparative Perspective. Bologna: Università di Bologna. DOI 10.6092/unibo/amsacta/6070

Teaching Council (2020) Céim: Standards for Initial Teacher Education, Maynooth: The Teaching Council. <https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/ceim-standards-for-initial-teacher-education.pdf>

UNESCO. (2014). Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

UNESCO. (2019). Teacher policy development guide. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. ONU. <https://unric.org/it/agenda-2030/>

# Educazione alla cittadinanza globale e Educazione civica: un connubio possibile?

Annalisa Quinto e Luca Vittori<sup>1</sup>, Università di Bologna

## Abstract

In un contesto globale sempre più interconnesso e complesso, la riflessione sul concetto di cittadinanza richiede di superare le tradizionali categorie legate allo Stato-nazione per abbracciare una prospettiva globale. L'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), promossa dall'UNESCO, si configura come un paradigma educativo che mira a sviluppare competenze, valori e atteggiamenti necessari per affrontare le sfide del mondo contemporaneo, favorendo una cittadinanza consapevole, critica e attiva. Tuttavia, in Italia, l'introduzione dell'educazione civica obbligatoria con la Legge 92/2019 sembra riflettere una visione più ristretta della cittadinanza, ancorata alla dimensione nazionale e giuridica, senza integrare pienamente le prospettive e gli approcci della ECG. Questo contributo, basato su un'analisi tematica condotta nell'ambito del progetto PRIN 2022 *Global Civic Education*, esamina il grado di allineamento della normativa italiana con le politiche internazionali sulla ECG, evidenziando le principali convergenze e divergenze. Infine, vengono proposte strategie metodologiche per trasformare l'educazione civica in un punto di ingresso per la ECG, promuovendo un approccio educativo più trasversale, interdisciplinare ed esperienziale, capace di preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide della globalizzazione con responsabilità e spirito critico.

---

<sup>1</sup> Il capitolo nasce da una riflessione condivisa, dalla collaborazione dal confronto continuo tra i due autori. Tuttavia, si precisa che Annalisa Quinto ha curato i paragrafi 1, 2, 4.2, 5 mentre Luca Vittori ha curato i paragrafi 3, 4, 4.1, 6

## Introduzione

In una società sempre più complessa e interconnessa, le cittadine e i cittadini si trovano a fronteggiare sfide globali in continua evoluzione. I cambiamenti climatici, i conflitti, le migrazioni, le nuove malattie infettive, le crisi economiche impongono la necessità di sviluppare valori, atteggiamenti e consapevolezze che siano alla base della costruzione di un mondo più sostenibile, giusto e inclusivo.

Fenomeni quali guerre, migrazioni, epidemie, fluttuazioni dei mercati, scarsità di risorse, sovrappopolamento, innovazioni tecnologiche e cambiamenti climatici hanno modificato e modificheranno le modalità in cui gli esseri umani stanno e vivono nel mondo. Il carattere globale di questi fenomeni ci ricorda, spesso in modo drammatico, quanto siamo interconnessi e quanto la nostra casa sia la Terra, a cui tutti apparteniamo. Ciò fa emergere la necessità di condividere tra gli esseri umani un senso di appartenenza comune alla Terra che tenga in considerazione tale interconnessione.

Ad esempio, le migrazioni del passato e del presente hanno trasformato la composizione demografica delle società moderne. Come mostrano recenti dati ISTAT (2023), il tasso di natalità tra la popolazione straniera residente in Italia è superiore al 13%, fenomeno che, seppur in calo rispetto ad anni passati, suggerisce come l'eterogeneità nella composizione della popolazione sia destinata ad aumentare. A queste trasformazioni si affiancano profondi cambiamenti di natura economica e politica. Basti pensare alla dichiarazione UE-Turchia del 2016 che ha segnato la direzione politica intrapresa dall'UE in tema di migrazioni, al conflitto tra Russia e Ucraina e alle sue conseguenze nello scacchiere delle alleanze internazionali, oppure alla capacità di imprenditori e multinazionali di influenzare le elezioni politiche delle più grandi potenze economiche mondiali.

Per questi e altri motivi, riflettere oggi sul concetto di cittadinanza implica inevitabilmente adottare una prospettiva globale (Tarozzi, 2021; Quinto & Vittori, 2024) e superare quelle categorie concettuali tradizionali che storicamente l'hanno definita (l'appartenenza allo Stato-nazione, lo status giuridico, il godimento dei diritti e l'adempimento dei doveri o lo *ius sanguinis*). È necessario, quindi, riconoscere l'emergere di nuove dimensioni che comprendono la consapevolezza di essere cittadini di un mondo interconnesso, la responsabilità verso la sostenibilità ambientale, l'impegno per la pace e per la giustizia sociale, contrastando allo stesso tempo le preoccupanti derive nazionalistiche di molti governi. Solo attraverso questa prospettiva ampliata sarà possibile rispondere in modo adeguato alle sfide globali del nostro tempo.

In questo contesto, l'Educazione alla Cittadinanza Globale, come declinata dall'UNESCO, si configura come un *framing paradigm* che incarna il modo in cui "l'istruzione può sviluppare le conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti necessari agli studenti per contribuire a un mondo più giusto, pacifico, tollerante, inclusivo, sicuro e sostenibile" (UNESCO, 2014, pag. 9). Più specificatamente, la ECG rappresenta un nuovo *ethos*, ovvero un atteggiamento che promuove la responsabilità collettiva e la partecipazione attiva in un contesto globale. Un approccio critico e trasformativo che mira a sviluppare consapevolezza e comprensione delle dinamiche di interdipendenza tra il livello locale e quello globale, formando individui capaci di affrontare tali sfide con responsabilità e consapevolezza (UNESCO, 2015). Ed è proprio grazie alla spinta dell'UNESCO e di altre organizzazioni internazionali che la ECG ha acquisito crescente rilevanza, stimolando da un lato studiosi e accademici ad approfondire la sua concettualizzazione e implementazione, dall'altro i governi nazionali ad includerla nelle politiche educative dei singoli Stati. Tra questi, anche l'Italia ha sviluppato una Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale che ribadisce il ruolo della ECG come strumento chiave per promuovere valori di equità, sostenibilità e rispetto dei diritti umani. Inoltre, i principi della ECG sono stati integrati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché nelle Indicazioni Nazionali per i licei e nelle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, ma anche nelle più recenti Indicazioni nazionali e i nuovi scenari del 2018.

Nonostante ciò, il nostro ordinamento sembra seguire una direzione opposta. Anzi, pare tornare sui propri passi, riproponendo una visione che lega in modo indissolubile la cittadinanza allo Stato-nazione e alla discendenza, basandosi sul principio dello *ius sanguinis*. Un segnale evidente di questa inversione è il ritorno all'uso del termine "educazione civica" al posto di "educazione alla cittadinanza" nella più recente normativa di riferimento, la Legge 92/2019. Da un'analisi approfondita del testo, emerge chiaramente non solo un'impronta fortemente nazionale, ma anche l'assenza di una prospettiva globale (Quinto, Milana, Vitello & Tarozzi, 2024). E così come la Legge, anche le recenti Linee guida ad essa connesse sembrano non essere state influenzate dal dibattito nazionale e internazionale sulla ECG quando invece, secondo il parere di chi scrive, pare necessario indagare le possibili strategie per trasformare l'insegnamento dell'educazione civica in un *entry point* strategico per veicolare i temi, gli approcci e le prospettive legate al concetto di ECG.

Così in questo capitolo verranno presentati i risultati di una ricerca condotta all'interno del progetto PRIN 2022 *Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education*" (GloCivEd) che ha lo scopo di indagare e comprendere in quali modalità i temi e gli approcci legati alla ECG possono essere integrati all'interno dei percorsi formativi delle scuole secondarie di secondo

grado. Più in dettaglio si cercherà di comprendere se e in che misura i temi e gli approcci legati alla ECG circolanti nell'arena politica nazionale e internazionale abbiano influenzato la stesura della legge 92/2019 e delle Linee guida del settembre 2024. Inoltre, verranno proposte alcune suggestioni metodologiche per introdurre i temi legati alla ECG nella scuola secondaria di secondo grado, utilizzando l'educazione civica come punto di ingresso e provare, così, a delineare le caratteristiche chiave che un percorso di Educazione alla Cittadinanza Globale deve avere.

## **Ripensare la cittadinanza per un mondo interconnesso**

In un contesto caratterizzato da interconnessione e complessità crescenti, il concetto di cittadinanza si trova a dover affrontare una ridefinizione profonda. Le tradizionali categorie concettuali spesso limitate al solo ambito dello Stato-nazione sono oggi messe in discussione dalla realtà di un mondo globalizzato, dove le dinamiche politiche, sociali e culturali non si fermano ai confini nazionali. Riflettere sulla cittadinanza oggi non può prescindere dal riconoscimento della sua multidimensionalità intrinseca, che la rende un concetto ambivalente e contraddittorio. Infatti, da un lato sancisce l'appartenenza ad un gruppo, ad una comunità, ad una cultura e ad una nazione; dall'altro, esclude chi ne rimane fuori, negando i benefici e i privilegi che derivano dallo status di cittadino. E ancora, il costrutto di cittadinanza si compone di due dimensioni: una istituzionale, legata al rapporto con specifiche istituzioni, e una sociale, connessa alle relazioni e alle modalità di vivere in un determinato contesto. C'è poi un'ulteriore ambivalenza: il concetto di cittadinanza si manifesta da un lato come status giuridico, che definisce chi è cittadino e quali diritti gli spettano, dall'altro come processo dinamico, che si realizza attraverso l'esercizio attivo dei diritti e dei doveri, trasformando il cittadino da semplice fruitore della *res publica* a co-costruttore e agente attivo del bene comune (Quinto, 2025). In altre parole, la cittadinanza diventa un progetto sociale che non si limita all'adesione passiva, ma assume una prospettiva dinamica e multidimensionale che si esprime anche attraverso forme di partecipazione e assunzione di responsabilità collettiva.

Queste riflessioni emergono da un intenso dibattito scientifico e politico che ha preso piede a partire dagli anni Ottanta del Novecento (Quinto, 2025). Il dibattito ha portato a una concezione più articolata della cittadinanza rispetto a quella tradizionale inizialmente proposta da Thomas H. Marshall (1976) che la intendeva come uno status posseduto, un insieme di diritti e doveri attribuiti agli abitanti di uno Stato-Nazione. Sebbene la concezione di Marshall abbia avuto un impatto duraturo, il dibattito contemporaneo ne riconosce i limiti. Infatti, a partire dal XX secolo si è assistito ad un'evoluzione del concetto di cittadinanza che ha assunto

una dimensione semantica più ampia: non più solo un diritto legato a uno Stato, ma anche un processo di partecipazione politica e di coinvolgimento attivo nella comunità. In tal senso la cittadinanza è diventata un contenitore comprensivo che include non solo l'identità politico-giuridica, ma anche le modalità di partecipazione del soggetto. Il concetto di cittadinanza si è così arricchito di nuove sfumature, integrando l'aspetto dinamico dell'agire civico con quello più tradizionale dei diritti e dei doveri. In questa direzione, già alla fine del secolo scorso Kymlicka e Norman (1994) proposero una distinzione tra cittadinanza come status giuridico, da una parte, e cittadinanza come attività desiderabile dall'altra. Nella visione proposta dagli autori, la cittadinanza non è più solo un diritto conferito dallo Stato, ma un processo attivo che implica l'acquisizione di conoscenze, competenze e atteggiamenti che permettono al cittadino di esercitare i propri diritti in modo consapevole e responsabile. Cittadinanza, quindi, come insieme di comportamenti e pratiche che legano l'individuo alla comunità.

L'approccio dinamico e multidimensionale alla cittadinanza trova una sua concreta espressione nell'Educazione alla Cittadinanza Globale. In un mondo interconnesso e globale, la ECG promuove una visione di cittadinanza che va oltre i confini nazionali, sensibilizzando gli individui a una responsabilità collettiva e ad un impegno verso la sostenibilità, la giustizia sociale e la pace. Si delinea, così, un modello di cittadinanza che Milana definisce incrementale, ovvero «un progetto sociale che gioco-forza include ma si estende ben oltre il riconoscimento legale di diritti e obblighi» (Milana, Sita, Damini & Rapanà, 2023, p. 42). Una cittadinanza, quindi, che si declina in termini di partecipazione e impegno alla vita collettiva nonché come mezzo di accesso non solo ai diritti, ma anche alla sfera dell'inclusione, della promozione sociale, della partecipazione attiva. Una concezione di cittadinanza quale «progetto sociale sembra meglio cogliere la ridefinizione delle relazioni tra individuo e società derivate dagli sviluppi delle società contemporanee e dai processi di globalizzazione in esse imperanti. [...] non si basa tanto sul proprio status giuridico, quanto piuttosto sull'interconnessione tra diritti e obblighi sanciti dalla relazione con uno stato nazione (salvo il caso di soggetti apolidi) e una pluralità di relazioni esistenti all'interno di gruppi sociali e comunità di appartenenza a livello locale, regionale, nazionale, internazionale e globale» (Milana, Sita, Damini & Rapanà, 2023, p. 42).

Considerare la cittadinanza come progetto sociale significa riconoscerla come il risultato di molteplici processi di apprendimento. Di conseguenza, non sorprende che esista un'ampia produzione scientifica dedicata a indagare quale educazione alla cittadinanza sia più adatta da promuovere attraverso percorsi formativi formali, informali e non formali. Questo scenario pone la scuola di fronte alla necessità di riconsiderare pedagogicamente il costrutto di cittadinanza, adattandolo alle sfide educative contemporanee.

Secondo Milana e Tarozzi (2020) è possibile distinguere tre tipi di cittadinanza che l'educazione tende a, o potrebbe, promuovere:

1. L'educazione alla cittadinanza comunitaria che riflette una forte identità collettiva, considerata omogenea, basata su solide radici comuni e su un patrimonio condiviso. Dal punto di vista educativo, tale tipologia di educazione alla cittadinanza tende a dotare gli studenti di contenuti e competenze che consentono loro di conoscere e, quindi, godere dei propri diritti, di svolgere i propri doveri e sviluppare legami morali con gli altri membri della comunità sociale.
2. L'educazione alla cittadinanza liberale che mira a fornire ai discenti le competenze necessarie per esercitare pienamente i propri diritti e potenziare le capacità di partecipazione politica.
3. L'educazione alla cittadinanza cosmopolita/globale che si fonda sulla dimensione transnazionale della cittadinanza nella contemporaneità e tiene conto delle sfide richieste da una ridefinizione dell'appartenenza all'interno di società diverse, post-nazionali e globalizzate. Questa forma di cittadinanza consente di abbracciare una prospettiva educativa in grado di fornire uno sguardo nuovo su ambiti educativi tradizionalmente considerati come separati (ad esempio la sostenibilità ambientale, i diritti umani, le diversità di genere, la pace, ecc.).

A partire da questa classificazione, Milana e Tarozzi osservano che l'educazione alla cittadinanza comunitaria ha spesso ispirato la costruzione dei percorsi formativi e dei programmi scolastici di educazione civica. Questi si sono concentrati prevalentemente sulla conoscenza delle istituzioni sociali e politiche dello Stato-nazione, sui diritti e doveri legati alla cittadinanza nazionale, e sui comportamenti considerati adeguati all'interno di questa cornice. Tuttavia, l'accento posto su una concezione di cittadinanza ancorata al localismo e al nazionalismo, nel momento in cui nella scuola italiana si contano più di 900 000 studenti con background migratorio (Dati Fondazione ISMU ETS 2024, che mostrano il costante incremento negli anni di questo fenomeno), rivela oggi i suoi limiti. La maggiore eterogeneità nelle classi non è solo un dato da registrare, ma rappresenta un'opportunità per arricchire e ridefinire i paradigmi educativi sui quali l'istituzione scolastica si poggia. Perciò, in un contesto storico in cui le società sempre più facilmente si mischiano e interagiscono, l'educazione alla cittadinanza non può ignorare le potenzialità offerte dalla diversità e limitarsi a riprodurre visioni statiche e ristrette che rischiano di alimentare derive localistiche e persino nazionalistiche.

Ripensare il concetto di cittadinanza in un'ottica globale e interculturale capace

di abbracciare la ricchezza e la diversità che caratterizzano le nostre comunità è perciò un dovere. Così come è un dovere adottare approcci che valorizzano il contributo delle diverse culture e promuovono un senso di cittadinanza planetaria che non solo risponde alle sfide del presente, ma contribuisce a formare cittadini consapevoli, critici e aperti al dialogo. Abbracciando un'idea di cittadinanza come progetto sociale «che si radica nell'interconnessione tra l'essere in un insieme di sistemi relazionali stratificati dal livello micro al contesto globale, possiamo allora iniziare a intravedere alcune sfide per l'educazione scolastica alla cittadinanza attiva nella scuola» (Milana, Sita, Damini & Rapanà, 2023, p. 51). E infatti, il XXI secolo ha visto emergere un'attenzione sempre crescente ai temi della cittadinanza e delle forme della sua educazione trasformandosi in un vero e proprio filone di ricerca/azione sia a livello internazionale che in Italia.

In particolare, soprattutto negli ultimi dieci anni lo sguardo sui temi della cittadinanza si è concentrato intorno alla sua dimensione globale e alla necessità di andare oltre i confini nazionali (Bourn, 2020; Davies et al., 2018; Gaudelli, 2016; Oxley e Morris, 2013; Sant et al., 2018; Shultz, 2007; Tarozzi e Torres, 2016; Torres, 2017; Surian, 2020; Franch, 2020; Tarozzi, 2017). Questa crescente attenzione è riconducibile a due eventi chiave: la *Global Education First Initiative* e l'introduzione del concetto di Educazione alla Cittadinanza Globale all'interno dell'Agenda 2030. In particolare, la *Global Education First Initiative*, lanciata nel settembre del 2012 dall'allora Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon, individuò nella promozione della ECG una priorità insieme alla necessità di garantire l'istruzione di base ad ogni bambino e migliorare la qualità dell'apprendimento. In questo modo, l'obiettivo dell'educazione non era più solo quello di fornire un'istruzione di base per tutti e facilitare l'accesso al mercato del lavoro globale, ma anche promuovere i diritti umani, la pace, l'uguaglianza, la cura verso l'ambiente naturale e, più in generale, un futuro sostenibile (Tarozzi, 2023). Il secondo importante evento di svolta è stato l'introduzione della ECG all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile in cui viene menzionata come strategia trasversale indispensabile per raggiungere tutti gli altri Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Ed è così che l'educazione alla cittadinanza inizia a declinarsi come un ideale di convivenza umana a cui aspirare spostando l'attenzione educativa verso l'idea dell'esistenza di una comunità mondiale. Questa crescente attenzione al tema ha spinto diverse organizzazioni sovranazionali, governative e non-governative, prima fra tutte L'UNESCO, a mobilitarsi per fornire una concettualizzazione di ECG, per integrarla nelle strategie politiche degli Stati nazionali e per fornire delle linee guida per la sua implementazione.

## Il ruolo dell'UNESCO nell'implementazione della ECG

*“L'educazione ci permette di capire in profondità che quello che ci accomuna è l'essere cittadini della comunità globale e che le nostre sfide sono interconnesse.”*

Ban Ki-moon, Segretario Generale ONU

Come già accennato nella sezione introduttiva di questo capitolo, attraverso la pubblicazione di documenti strategici, linee guida e strumenti didattici, l'UNESCO ha sostenuto l'integrazione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nei sistemi educativi nazionali, promuovendo una comprensione condivisa delle sue finalità. Tali interventi hanno contribuito a costruire un consenso internazionale sull'importanza della ECG come strumento educativo per formare cittadini capaci di agire in modo critico e trasformativo, sia nel contesto locale e che in quello globale.

Tuttavia, nonostante il crescente interesse intorno al tema, la ECG rimane una nozione ampiamente dibattuta. Numerosi studi (Hartung, 2017; Jooste & Haleta, 2017; Tarozzi, 2022) hanno mostrato come intorno al concetto ci sia confusione semantica, ambiguità nella sua concettualizzazione e frammentazione nelle modalità di applicazione e implementazione. Alla base di tale dibattito vi è la coesistenza di molteplici punti di vista e orientamenti politici, ideologici, concettuali ed educativi, nonché differenti tradizioni civiche che danno vita a rappresentazioni diverse su cosa significhi educare alla cittadinanza globale. La molteplicità di termini associati alla ECG alimenta il rischio che venga percepita come una prospettiva ideale, priva di concretezza e incapace di generare politiche coerenti e pratiche educative applicabili (Goren & Yemini, 2017; Tarozzi, 2023). Ambiguità che inevitabilmente alimentano didattiche e pedagogie discordanti tra loro per approcci e obiettivi. Se per la ricerca accademica questa ambiguità si traduce in stimolo per nuove piste di esplorazione, per i pratici del settore – insegnanti, educatori e *policy makers* – essa rappresenta un vero e proprio ostacolo nella progettazione di percorsi educativi.

Per quanto sia impensabile arrivare a una definizione univoca e condivisa di ECG, così come a pratiche didattiche consolidate e universali, è possibile (e necessario) cercare una maggiore chiarezza concettuale. Questo può avvenire solo attraverso un dialogo costruttivo che unisca e concili le molteplici letture esistenti. A tal fine, l'UNESCO ha definito la ECG come *framing paradigm* che incarna il modo in cui «l'istruzione può sviluppare le conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti necessari agli studenti per contribuire a un mondo più giusto, pacifico, tollerante, inclusivo, sicuro e sostenibile» (UNESCO, 2014, p.9). La definizione si trova all'interno del documento “Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento” che ha l'obiettivo di indicare una direzione programmatica per

rispondere al bisogno degli Stati Membri di possedere un orientamento generale sull'integrazione della ECG. Il documento propone indicazioni per trasformare i principi in argomenti, adattandoli a ciascun livello di età e traducendoli in obiettivi di apprendimento personalizzabili in base ai contesti locali. Si tratta di uno strumento pensato per una moltitudine di attori coinvolti e da coinvolgere tra cui educatori, esperti, consulenti impegnati nella progettazione dei curricoli, formatori e decisori politici. Nello stesso documento vengono elencati i principali obiettivi dell'ECG, tra cui:

- la comprensione approfondita delle strutture di governance mondiale, delle responsabilità, dei diritti e delle interconnessioni tra i processi globali, nazionali e locali;
- lo sviluppo del pensiero critico, l'alfabetizzazione mediatica, l'uso delle tecnologie informatiche, la risoluzione dei problemi e la mediazione;
- la necessità di analizzare criticamente convinzioni e valori personali per accrescere la consapevolezza rispetto alla giustizia sociale e all'impegno civico;
- la promozione di atteggiamenti di empatia verso gli altri, il rispetto per la diversità e l'attenzione per l'ambiente;
- la riflessione sulle disuguaglianze legate al genere, alla condizione socio-economica, alla cultura, alla religione e all'età (per una lettura completa degli obiettivi si rimanda alla Tabella B e C del documento)

In questa prospettiva, l'UNESCO sottolinea come la ECG debba adottare un approccio poliedrico e interdisciplinare, basato su metodologie già applicate in ambiti come l'educazione ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo sostenibile e alla comprensione delle questioni internazionali. E ancora, la ECG viene accostata al campo dell'apprendimento continuo e permanente da integrare in percorsi formali e informali, favorendo la partecipazione attiva degli educandi attraverso l'adozione di approcci innovativi.

Se fino a questo punto si è mostrato come l'UNESCO abbia promosso la ECG a livello internazionale e cercato di offrire concreti strumenti per la sua implementazione nelle classi, viene ora spontaneo chiedersi: come, effettivamente, viene integrata nei sistemi scolastici?

Tenendo conto della varietà di contesti istituzionali e organizzativi delle scuole a livello globale, è ancora una volta l'UNESCO (2014) a delineare quattro principali piste di intervento per integrare la ECG nei sistemi educativi. Queste vanno dalla necessità di un coinvolgimento dell'intero istituto all'ideazione e messa in atto di progetti interdisciplinari, dalla ECG come componente integrata all'interno di

alcune materie al suo inserimento come materia a sé stante nei curricula. A prescindere da quest'ultima suggestione, ciò che sicuramente emerge è che la ECG rappresenta un insieme di pratiche educative che va oltre la mera attività curriculare tradizionalmente intesa. Essa viene a declinarsi come approccio alla didattica, come postura di pensiero che necessariamente amplia il lavoro delle istituzioni educative toccando tutte le dimensioni che compongono la sfera umana, non soltanto, quindi, quella cognitiva, ma anche emotiva e comportamentale.

L'implementazione della ECG nelle politiche educative è, senza dubbio, una questione tanto complessa quanto delicata in quanto chiama in causa una molteplicità di attori e di dinamiche tra loro altamente interdipendenti. Nei paragrafi che seguono, si fornirà un'esplorazione del panorama normativo italiano rispetto alle politiche educative, per comprendere se e in che modo la ECG è integrata all'interno di queste e nelle pratiche dei docenti. In particolare, si cercherà di comprendere se e in che modo le linee guida internazionali siano state integrate nella normativa vigente in materia di educazione civica. Questo consentirà di valutare non solo il grado di allineamento dell'Italia alle direttive internazionali, ma anche le eventuali criticità che ne ostacolano una piena attuazione nelle scuole italiane.

## **L'Educazione alla Cittadinanza Globale in Italia**

In Italia, l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è promossa nell'ambito delle politiche educative grazie all'impegno di molteplici attori. Tra questi il Ministero dell'Istruzione, il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) – soprattutto attraverso l'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS) – nonché gli enti locali, come regioni e province autonome, le organizzazioni della società civile (OSC) e altri enti del terzo settore. Tutti hanno contribuito in maniera significativa allo sviluppo di politiche e iniziative volte a integrare la ECG nei programmi educativi e nelle strategie nazionali.

Un ruolo centrale all'interno del sistema scolastico italiano è rivestito dal Ministero dell'Istruzione. Sebbene nei curricula nazionali per le scuole primarie e secondarie non vi sia un riferimento esplicito alla ECG, in passato, nello specifico grazie alle *Linee guida nazionali* del 2012, ma soprattutto con quelle del 2018, sono stati introdotti temi come l'educazione interculturale, l'educazione alla pace, la consapevolezza ambientale e i diritti umani. Tutte questioni di assoluta importanza anche nel quadro di riferimento della ECG e che le hanno consentito, seppur in modo parziale, di trovare spazio nei curricula scolastici e nella formazione degli insegnanti. Tra questi spiccano i “piani straordinari” finanziati nell'ambito del Piano Operativo Nazionale (PON) e l'introduzione di tematiche legate alla ECG nell'e-

ducazione civica, reintrodotta come disciplina obbligatoria con la Legge 92/2019, di cui si discuterà successivamente. Tuttavia, a questi sforzi è mancato un approccio integrato e sistematico (Damiani, 2020). Infatti, grazie al PON 2014-2020 sono stati destinati oltre 120 milioni di euro a più di 3.000 progetti attraverso una linea di intervento specifica, denominata “Competenze di cittadinanza globale” (27 marzo 2017). Il programma ha finanziato una vasta gamma di iniziative riguardanti l’educazione ambientale, economica, fisica e sportiva, alimentare, civica e al patrimonio culturale. Nonostante il valore innegabile di molte di queste iniziative, una criticità è subito saltata agli occhi. Le modalità con le quali sono stati implementati la maggior parte dei progetti finanziati ha trattato i temi e le problematiche in maniera isolata, senza adottare un approccio che mettesse in relazione le diverse sfide e le diverse discipline. In altre parole, pur affrontando tematiche di grande rilevanza, i progetti mancavano di una visione integrata e multidisciplinare, necessaria per rispondere in modo più completo e coerente alle complesse interconnessioni del mondo globalizzato e alle dimensioni della cittadinanza globale.

Parallelamente, il MAECI, attraverso l’AICS, ha storicamente svolto un ruolo centrale nella definizione delle pratiche di educazione globale e allo sviluppo. Ha finanziato progetti delle OSC e degli enti locali per oltre 20 milioni di euro e ha guidato l’elaborazione della “Strategia italiana per l’educazione alla cittadinanza globale” volta a coordinare gli sforzi politici e finanziari per promuovere la ECG e l’educazione allo sviluppo sostenibile. La strategia è il risultato di un processo partecipato che ha visto la costituzione di un tavolo di lavoro nazionale, composto da molteplici attori dalle diverse prospettive, coordinato dalla Provincia autonoma di Trento. Sebbene la versione definitiva della strategia sia stata pubblicata nel 2018, a causa dei continui cambiamenti alla guida politica del Paese, solo nel maggio 2023 è stato approvato un piano d’azione nazionale che prevede un approccio multi-stakeholder, coinvolgendo ministeri, reti della società civile, autorità locali, università e scuole. Tuttavia, per valutarne l’impatto sarà necessario attendere ancora, considerati i ritardi nella formalizzazione del quadro operativo.

Un contributo significativo alla promozione della ECG è stato dato anche dalle autorità locali, in particolare le regioni. La loro vicinanza ai progetti di cooperazione allo sviluppo e l’adozione sistematica degli obiettivi dell’Agenda 2030 hanno orientato in maniera decisiva le politiche educative dell’ultimo decennio. Esempio è il documento politico “Piani territoriali per l’educazione alla cittadinanza globale” (novembre 2019), che promuove il coordinamento territoriale e la pianificazione pluriennale per favorirne una promozione coerente. Tuttavia, i veri pionieri dell’introduzione della ECG nelle politiche educative italiane, ed europee, sono le organizzazioni della società civile. Queste, attraverso reti come Concord Italia e ASviS

(un ruolo di primo piano nella stesura della Strategia italiana), facilitano lo scambio di buone pratiche e approcci innovativi, contribuendo in maniera determinante alla diffusione di una cultura globale di sostenibilità e cittadinanza attiva.

In un contesto caratterizzato da un crescente impegno di diversi attori politici e sociali, la pubblicazione della Legge 92/2019, che reintroduce l'educazione civica come disciplina obbligatoria nelle scuole, è stata subito vista dagli esperti come un'importante opportunità per introdurre la ECG nelle classi. Per questa ragione, nella seconda parte di questa sezione, si intende offrire al lettore un breve excursus sulla tradizione dell'educazione civica in Italia, per poi analizzare come tale disciplina sia stata reinterpretata nel tempo.

### *L'educazione civica in Italia: un breve excursus storico*

Pur non essendo obiettivo di questa sezione fornire una panoramica completa della storia dell'educazione civica in Italia, si ritiene opportuno evidenziare alcune delle tappe fondamentali della sua evoluzione. L'insegnamento dell'educazione civica, infatti, ha subito numerosi cambiamenti e revisioni, riflettendo spesso le tendenze politiche e sociali dei diversi periodi storici. Di conseguenza, anche la terminologia utilizzata per descrivere questa disciplina ha subito un'evoluzione nel tempo.

La storia dell'educazione civica in Italia ha radici che risalgono al 1859, quando con la legge Casati 3725, lo Stato, nell'ambito dell'istruzione elementare, si impegna a promuovere la coesione nazionale e la formazione della coscienza civica degli italiani attraverso un approccio trasversale alle nozioni basilari e agli insegnamenti. Successivamente, con la legge Coppino 3961 del 1877 e con i Programmi presentati dal ministro Boselli del 1888, si pose l'accento sull'importanza dell'istruzione scolastica per la promozione del ruolo di cittadino.

Con l'avvento del fascismo prese avvio una complessa e articolata opera di indottrinamento da parte del "Ministero dell'Educazione nazionale" che affidava alle scuole il compito di trasferire e diffondere tra le nuove generazioni i valori politici e ideologici dello Stato educandoli a "credere, obbedire, combattere". In questa veste la scuola si trasformava in quello che, successivamente, Althusser (1970) avrebbe chiamato "apparato ideologico dello stato", ovvero un luogo garante, riproduttore e legittimatore della struttura gerarchica della società e dei meccanismi di potere in essa stabiliti.

Con la fine del conflitto, l'Italia e l'intera Europa si trovarono a dover affrontare

non solo la difficile ricostruzione delle città devastate ma anche la sfida di restituire dignità e identità a una popolazione segnata profondamente dagli orrori della guerra. In questo scenario, cominciarono a svilupparsi iniziative finalizzate a promuovere la conoscenza della Costituzione della Repubblica Italiana. Una di queste fu il disegno di legge 2100 del 1951, intitolato “Norme generali sull’istruzione”, promosso dall’allora Ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella (1946-1951). Il provvedimento proponeva l’introduzione dell’educazione civile nelle scuole, con l’obiettivo di far conoscere la Costituzione, le strutture dello Stato e di contribuire alla formazione di una coscienza civica e nazionale. L’idea era che l’educazione civile non potesse realizzarsi solo nell’insegnamento specifico della materia, ma dovesse concretizzarsi nell’organizzazione e nell’azione complessiva della scuola e di tutte le discipline curriculari.

Pochi anni dopo, nel 1958, l’allora Ministro della Pubblica istruzione Aldo Moro introdusse l’insegnamento dell’educazione civica anche nelle scuole secondarie di primo e secondo grado con il DPR 585 del 13 giugno 1958. Il merito di tale provvedimento va ricercato nell’idea di Moro di rendere la materia trasversale agli altri insegnamenti aprendo la riflessione sulla cittadinanza quale costruito complesso e multidimensionale. L’educazione civica, quindi, venne inserita ufficialmente nella scuola secondaria e inglobata nella cattedra di italiano, storia e geografia conservando però un valore interdisciplinare. Per quanto riguarda le scuole elementari, invece, nel 1955 con il DPR 503 venne introdotta l’Educazione civica e morale, in seguito sostituita con la denominazione di Educazione alla convivenza democratica con il DPR 104/1985.

Nel 1996, sotto il Governo Dini, il Ministro Lombardi varò una direttiva ministeriale intitolata “Programmi di insegnamento di Educazione Civica” con l’ampio documento allegato “Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale” che, però, non fu approvata a causa della caduta del governo. Il dibattito venne recuperato con il successivo Governo Prodi e il Ministro Berlinguer quando, con il DPR 249/1998, si introdusse il Regolamento recante lo “Statuto delle studentesse e degli studenti” con cui la scuola diventava «comunità di dialogo, ricerca, esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita delle persone in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno opera per garantire la formazione alla cittadinanza».

Successivamente, durante il governo Berlusconi II, l’art. 2 della legge 53/2003 (Legge Moratti) stabilì che la scuola dovesse contribuire alla formazione spirituale e morale delle nuove generazioni ispirandosi ai principi della Costituzione e allo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, nazionale

e alla civiltà europea. Alcune modifiche furono introdotte con il Dlgs 59/2004 e con le Indicazioni Nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado che introdusse l'insegnamento di Educazione alla convivenza civile in cui confluirono l'educazione alla cittadinanza ambientale, alimentare, stradale, alla salute e all'affettività. L'art. 1 co. 5 del Dlgs 226/2005, relativo al secondo ciclo, stabiliva invece che i percorsi dovessero promuovere: l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, saper essere, saper fare e l'agire, la riflessione critica, l'autonomia di giudizio, l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Il 30 ottobre 2008, dopo un iter lungo e faticoso, il decreto legge 137/2008 firmato dalla Ministra Gelmini fu convertito in legge con il n. 169 che prevedeva all'art. 1 l'introduzione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione con il relativo Documento di Indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento.

L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione venne confermato anche dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Con la legge 107/2015 si inizia a parlare di Educazione alla Cittadinanza Attiva e si inserisce nei programmi scolastici anche lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione e la promozione di: educazione interculturale; rispetto delle differenze; dialogo tra le culture; responsabilità; solidarietà; cura dei beni comuni; consapevolezza di diritti e doveri.

Il primo giugno del 2018 Massimiliano Capitanio, parlamentare della Lega, presenta come primo firmatario la proposta di legge 682 sull'“Istituzione dell'insegnamento dell'educazione civica nella scuola primaria e secondaria e del premio annuale per l'educazione civica”. La legge votata quasi all'unanimità sia alla Camera che al Senato è stata pubblicata in Gazzetta Ufficiale (Serie Generali) il 21 agosto 2019. Per quanto concerne le Linee guida, invece, la loro stesura era già prevista dalla legge 92/2019. Nell'articolo 3 si legge, infatti, che alle linee guida è assegnato il compito di individuare, «ove non già previsti, specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari e con le Indicazioni nazionali per i licei e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti». Le prime linee guida verranno pubblicate dieci mesi dopo la pubblicazione della Legge e il 7 settembre del 2024 sono state sostituite con decreto ministeriale n. 183.

La Legge 92/2019 pone a fondamento dell'Educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana riconoscendola quale *“norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”*. All'art. 7 si legge che le istituzioni scolastiche sono chiamate a *“promuovere comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro”*.

Come notato da Quinto e Vittori (2024), ciò che si osserva è che la legge riporta al centro del discorso sulla cittadinanza la dimensione civica, non discostandosi dalle modalità con cui l'educazione civica è stata pensata e insegnata nella storia della scuola italiana. Infatti, nonostante siano presenti accenni alla sostenibilità e alle questioni ambientali, si dimostra miope rispetto a temi nuovi ed emergenti che superano la dimensione locale, nazionale, continentale della cittadinanza.

In seguito ad una analisi dettagliata del testo di legge e delle Linee guida realizzata nell'ambito di una più ampia ricerca condotta all'interno di un progetto PRIN 2022 dal titolo *Global Civic Education: Transforming Global Citizenship Education into Practice through Civic Education (GloCivEd)*, emergono elementi critici della “nuova” educazione civica (Quinto, Milana, Vitello & Tarozzi, 2024; Quinto & Vittori, 2024). Alcuni di questi sono legati ai contenuti, agli approcci e ai principi su cui si fonda, altri sono di carattere propriamente pratico e riguardano le modalità di implementazione della legge e della disciplina.

Un primo elemento rilevante è l'assenza di una prospettiva globale di riferimenti ad una cittadinanza oltre i confini dello Stato che, come abbiamo anticipato, è promossa a più riprese da diversi organi internazionali e nazionali. Anzi, senza alcun dubbio, la legge sostiene un'idea di cittadinanza dal respiro nazionale o tutt'al più europeo.

Un secondo elemento critico è legato alle modalità con cui è stato declinato il principio della trasversalità. Se è vero che l'educazione civica è stata presentata come insegnamento trasversale, è vero anche che, come per qualsiasi altra disciplina, è stato indicato un monte ore annuale pari a 33, è stata prevista la figura del docente coordinatore, è stata posta molta enfasi sulla valutazione individuale finale, e sono stati previsti traguardi di competenze disciplinari e obiettivi di apprendimento. Tutto questo ha sollevato non poche perplessità tra il corpo docente in quanto, seppure declinata come disciplina trasversale, la nuova educazione civica contempla le medesime caratteristiche di quello che è un tradizionale insegnamento, non tenendo in considerazione le difficoltà che la scuola si ritrova ad affrontare già nelle attività ordinarie.

E qui sorge una terza criticità. Il legislatore, infatti, nelle fasi di progettazione della legge non ha coinvolto le parti interessate. L'approccio che ha portato alla scrittura del testo è stato di chiaro stampo top-down, con il risultato di partorire una legge che impone il cambiamento dall'alto senza avere contezza di ciò che significa vivere le aule scolastiche. Un approccio totalmente opposto a quello utilizzato solo un anno prima per redigere la già citata Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale.

A questo punto, non sembra un'esagerazione affermare che la Legge 92/2019 rappresenta più un atto politico del governo dell'epoca che un reale impegno volto a fornire agli studenti gli strumenti necessari per affrontare le sfide di un mondo sempre più complesso e interconnesso e ai docenti quelli necessari per progettare percorsi educativi in grado di raggiungere tali obiettivi.

### **ECG e educazione civica: un'analisi tematica delle politiche nazionali**

Dopo aver evidenziato gli elementi che dimostrano come la Legge 92/2019 e le relative Linee guida non siano state significativamente influenzate dalle politiche internazionali sull'Educazione alla Cittadinanza Globale, in questo paragrafo ci concentreremo sull'analisi del contenuto tematico di tali documenti. In particolare, lo scopo è quello di verificare se i temi e gli approcci promossi dalla ECG a livello internazionale trovino spazio nella normativa italiana. Per fare questo, nell'ambito del progetto PRIN 2022 GloCivEd, è stata condotta un'analisi tematica contrastiva (Herzog et al., 2019) che ha analizzato i documenti normativi italiani confrontandoli con ventidue documenti politici internazionali sulla ECG. Lo scopo è stato duplice: da una parte individuare i temi emergenti dalla lettura dei testi, dall'altra comprendere se, in che misura e in che modo i temi e gli approcci legati alla ECG a livello internazionale vengono declinati all'interno di quelli nazionali. Tale analisi è fondamentale per dimostrare che, allo stato attuale, l'insegnamento dell'educazione civica non può essere considerato un *entry point* significativo per introdurre i principi e le pratiche della ECG nelle scuole italiane.

Più in dettaglio, l'interesse di ricerca ha ruotato intorno a tre macrocategorie tematiche che rappresentano i nuclei concettuali legati alla ECG:

- gli scopi, i contenuti di apprendimento e il focus dato ai documenti al concetto di educazione;
- le modalità con cui la cittadinanza viene declinata;
- le modalità con cui la dimensione globale viene declinata.

Considerando la destinazione di questo contributo, si è scelto di organizzare in modo sistematico e analitico i principali elementi di convergenza e divergenza

emersi nei documenti internazionali e nazionali. Questo approccio consente di evidenziare con maggiore chiarezza e immediatezza i temi, gli approcci e le prospettive adottati nei testi analizzati.

Nello specifico, nella tab.1 emerge come a livello internazionale, la ECG sia concepita come un paradigma ampio e trasversale, orientato alla promozione della giustizia sociale, della pace, della sostenibilità ambientale e dei diritti umani. I documenti internazionali evidenziano l'importanza di formare cittadini globali, capaci di comprendere e agire sulle dinamiche planetarie e di partecipare a una trasformazione sociale profonda e sistemica. L'educazione, in particolare, è vista come uno strumento per formare cittadini critici e attivi, impegnati nella risoluzione di questioni globali come il cambiamento climatico, le disuguaglianze, la povertà e i conflitti. D'altro canto, la legge 92/2019 e le linee guida presentano un approccio più ristretto e centrato sulla cittadinanza nazionale. Sebbene siano presenti riferimenti a temi globali come la sostenibilità, il focus principale rimane sulla formazione di cittadini impegnati nella vita civica locale e nazionale, orientati al rispetto delle leggi, all'integrazione sociale e alla preparazione al mondo del lavoro. Il concetto di cittadinanza si declina a partire da una particolare insistenza sui temi identitari con una marcata enfasi sul senso di appartenenza alla comunità nazionale e al concetto di patria sempre scritto con la lettera maiuscola. Queste differenze emergono anche nella promozione dei valori. I documenti internazionali sostengono valori universali come la pace, l'uguaglianza di genere, la giustizia sociale e la sostenibilità, mentre i documenti italiani pongono l'accento su valori legati alla legalità, alla sicurezza e alla coesione sociale.

| Macroarea dell'educazione                                                                 |                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Documenti internazionali                                                                  | Legge 92/2019 e Linee guida                                                                                                                     |
| Sviluppare il pieno potenziale umano                                                      | Incentivare la partecipazione alla vita sociale e lavorativa                                                                                    |
| Formare cittadini globali                                                                 | Formare cittadini in prospettiva nazionale in grado di competere nel mercato del lavoro e di agire responsabilmente nei propri contesti di vita |
| Promuovere valori universali e globali come pace, uguaglianza e giustizia sociale         | Promuovere valori locali e civici come il rispetto delle regole, il valore dell'identità, la salute, la sicurezza                               |
| Promuovere competenze e conoscenze di respiro globale sia di tipo etico che professionale | Promuovere competenze e conoscenze spendibili su scala nazionale e locale e funzionali all'esercizio responsabile della cittadinanza            |
| Promuovere la trasformazione sociale profonda, sistemica e globale                        | Promuovere la coesione sociale e la convivenza civile                                                                                           |
| Formare all'identità planetaria e al senso di appartenenza ad una comune umanità          | Formare all'identità nazionale e al senso di appartenenza alla patria                                                                           |

Tabella 1. Principali punti di divergenza e convergenza emersi nella macroarea dell'Educazione

Nella tab.2 si approfondisce il macrotema della cittadinanza ed emerge una sostanziale differenza: mentre i documenti internazionali promuovono una cittadinanza dinamica e globale che pone l'accento sull'interdipendenza tra le nazioni e sulla responsabilità collettiva verso l'umanità, la normativa italiana adotta una visione legata all'appartenenza allo Stato. Il cittadino globale, secondo i documenti internazionali, è un soggetto capace di contribuire alla costruzione di una società più equa e inclusiva su scala mondiale, mentre il cittadino italiano, come delineato dalla legge 92/2019, è educato a partecipare alla vita politica e sociale nazionale, con un focus su aspetti pragmatici come l'integrazione nel mercato del lavoro e il rispetto delle leggi nazionali.

| Macroarea della cittadinanza                                      |                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Documenti internazionali                                          | Legge 92/2019 e Linee guida                                         |
| Cittadinanza come idea multi-prospettica                          | Cittadinanza come status e come riconoscimento giuridico            |
| Cittadinanza come postura, come ethos, come azione                | Cittadinanza come senso di appartenenza allo Stato-Nazione          |
| Cittadinanza come garante di inclusione sociale a livello globale | Cittadinanza come garante di inclusione sociale a livello nazionale |
| La cittadinanza si articola tra dimensione nazionale e globale    | Cittadinanza strettamente collegata ai principi costituzionali      |
| Enfasi su cittadinanza consapevole e partecipata                  | Enfasi su cittadinanza consapevole e partecipata                    |
|                                                                   | Enfasi sulla sicurezza                                              |

Tabella 2: Principali punti di divergenza e convergenza emersi nella macroarea della Cittadinanza

Infine, nella tab.3 vengono individuate le principali differenze e convergenze tra i documenti analizzati rispetto al macrotema della dimensione globale. Anche qui le differenze sono sostanziali. Rispetto alla concettualizzazione, è necessario partire da un’osservazione imprescindibile, ovvero che nel testo della legge 92/2019 la parola “globale” non compare mai e che in quello delle linee guida compare solo nella sezione bibliografica. Nei documenti internazionali, la dimensione globale è considerata imprescindibile e centrale. Al contrario, nella normativa italiana, il termine “globale” è menzionato raramente e il concetto è trattato solo marginalmente, con riferimenti limitati allo sviluppo sostenibile e alle politiche economiche internazionali. Ancora, nei documenti italiani il concetto di interconnessione è assente e lo sguardo, miope rispetto a ciò che accade poco oltre i confini nazionali, si focalizza unicamente sul contesto civico, culturale, sociale ed economico. Infine, si ritiene opportuno sottolineare che sia all’interno della legge 92/2029 che delle Linee guida il concetto di “Educazione alla Cittadinanza Globale” non viene mai menzionato.

| Macroarea della dimensione globale                                                                              |                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Documenti internazionali                                                                                        | Legge 92/2019 e Linee guida                                                                                          |
| Prospettiva plurale e articolata                                                                                | Assenza di riferimenti espliciti alla dimensione globale                                                             |
| Collegamento con concetti ampi e sistemici                                                                      | Prospettiva fortemente nazionale                                                                                     |
| Enfasi sul concetto di interconnessione tra esseri umani, animali e natura                                      | Riferimento alla sola dimensione europea                                                                             |
| Enfasi su globalizzazione e interdipendenza economica e politica tra le nazioni                                 | Enfasi su crescita economia, conoscenza delle politiche economiche, sviluppo eco-sostenibile e educazione ambientale |
| Concetto di comunità globale, mondo globalizzato e villaggio globale                                            | Riferimenti al concetto di diversità culturale                                                                       |
| Enfasi sui rischi della globalizzazione: cambiamenti climatici, conflitti, povertà, disuguaglianze, ingiustizie | Assenza di riferimenti legati ai rischi o alle opportunità della globalizzazione e di una prospettiva globale        |
| Diretta connessione tra dimensione globale e dimensione educativa                                               | Scarsi riferimenti alla connessione tra dimensione globale e dimensione educativa                                    |
| Prospettiva del "Learning to live together" e del "Resolving global issue"                                      | Riconoscimento dell'appartenenza a comunità ampie e plurali e consapevolezza delle differenze                        |
| Riferimenti all'Agenda 2030                                                                                     | Riferimenti all'Agenda 2030                                                                                          |

**Tabella 3: Principali punti di divergenza e convergenza emersi nella macroarea della Dimensione Globale**

In sintesi, è possibile sostenere che la normativa italiana ha inglobato solo parzialmente le indicazioni e le concezioni internazionali della ECG. Sebbene alcuni temi di respiro globale siano stati incorporati, l'approccio italiano rimane centrato sulla cittadinanza nazionale con una visione pragmatica e orientata alla partecipazione civica locale e alla preparazione al mondo e al mercato del lavoro. L'analisi appena riportata permette di sostenere che ad oggi l'insegnamento dell'educazione civica non è un *entry point* per l'introduzione dei temi e degli approcci legati alla ECG.

Tale dichiarazione appare in netto contrasto con le numerose indicazioni discusse nel capitolo, provenienti sia da contesti internazionali che nazionali, che sottolineano l'urgenza di formare le nuove generazioni ai principi, ai temi e agli approcci propri della ECG. Questa discrepanza solleva inevitabilmente la necessità di interrogarsi su come l'educazione civica possa essere trasformata al fine di incorporare la ECG, superando le attuali limitazioni di visione e di implementazione. La sfida è tutt'altro che semplice. Far sì che l'educazione civica veicoli i valori e i principi della ECG significa fare i conti con le tendenze politiche che privilegiano visioni conservatrici e identitarie poco disposte ad affiancare un'idea di cittadinanza quale progetto sociale. Tali visioni tendono a rafforzare il concetto di cittadinanza come legame esclusivo con lo stato-nazione, lasciando poco spazio per un'educazione

alla cittadinanza che sia inclusiva, globale e interculturale. Aspetto confermato dal silenzio normativo rispetto alla Strategia e al quadro di riferimento proposti dalle Nazioni Unite e dall'UNESCO.

Di fronte a queste contraddizioni, emerge con forza la necessità di ripensare i paradigmi educativi e di costruire un approccio integrato che sappia coniugare i principi dell'educazione civica con quelli della ECG. È essenziale avviare un dibattito aperto e coraggioso su come superare le resistenze ideologiche e politiche, promuovendo un'educazione che prepari le nuove generazioni ad affrontare le sfide globali con spirito critico, empatia e consapevolezza. Solo così l'educazione civica potrà diventare un autentico strumento per la formazione di cittadini globali.

### **Riflessioni conclusive**

L'apprendimento di temi eticamente sensibili, come quelli che si veicolano attraverso l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), richiede processi educativi che vadano oltre le sole conoscenze cognitive per abbracciare anche le dimensioni socio-emotive e comportamentali. La ECG si connota come approccio trasformativo che mira a formare cittadini attivi e responsabili, capaci di confrontarsi con questioni di carattere etico. In tal senso, non è una nuova materia che si limita alla trasmissione di conoscenze, ma un paradigma che mira a ri-significare conoscenze e competenze, innescando cambiamenti profondi nelle strutture di pensiero attraverso cui i soggetti in formazione comprendono le loro esperienze. Ciò significa operare a livello del sé e dell'identità delle persone, ovvero sui modi in cui queste danno forma alla loro presenza nel mondo (Tarozzi, 2024). La sfida pedagogica nell'insegnamento della ECG si radica nella questione di come raggiungere i livelli più profondi della coscienza soggettiva che influenzano il comportamento e favoriscono l'impegno e il coinvolgimento. In termini educativi, questa prospettiva mostra l'importanza di lavorare sulla capacità dei soggetti di dare un nuovo senso al mondo attraverso esperienze significative. A tal fine, è indispensabile pensare a modelli educativi che incoraggino gli studenti a confrontarsi con la realtà che li circonda attraverso forme di apprendimento esperienziale.

La teoria incarnata o *embodied theory*, applicata all'educazione e sostenuta all'interno dell'orizzonte teorico della fenomenologia (Francesconi & Tarozzi, 2019), fornisce un'articolazione più chiara e coerente dell'apprendimento esperienziale. Al centro di tale discorso due elementi inscindibili, da una parte il corpo in quanto luogo della percezione sensitiva, campo dell'esperienza vissuta, tramite del soggetto verso gli altri, dall'altra l'ambiente quale luogo di realizzazione dell'esperienza in cui avviene un cambiamento nella relazione soggetto-oggetto (Tarozzi, 2024). L'idea di fondo, pertanto, è che per lavorare sulla capacità dei soggetti di dare un nuovo senso al mondo e per approntare percorsi educativi in grado di innescare

apprendimenti significativi è necessario proporre esperienze didattiche di tipo olistico ed esperienziale che stimolino al contempo la dimensione cognitiva, quella socio-emotiva e quella comportamentale. Secondo Tarozzi (2024) l'apprendimento esperienziale permette di vivere quel senso di smarrimento, di incanto e di meraviglia che lui chiama *sublime* e che viene percepito nel rapporto dell'individuo con l'ambiente naturale (che, tra l'altro, è anche una dimensione centrale della cittadinanza globale), ma anche con l'alterità sociale e culturale assumendo così anche una connotazione etico-morale (Brady, 2013).

A partire da queste considerazioni, la Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale dell'Università di Bologna ha sperimentato negli ultimi anni percorsi di ricerca e pratiche didattiche alla luce del paradigma epistemologico dell'educazione incarnata e di quella esperienziale cercando anche di sistematizzarne alcune caratteristiche. In questo ultimo paragrafo, verranno proposte alcune suggestioni metodologiche per introdurre i temi legati alla ECG nella scuola secondaria di secondo grado, utilizzando l'educazione civica come punto di ingresso senza alcuna pretesa di essere esaustivi o di fornire "ricette preconfezionate".

Tali caratteristiche, emerse durante le sperimentazioni didattiche e le attività di ricerca condotte dalla Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale, sono state sistematizzate da Tarozzi in un recente articolo presentato alla "First International Conference on Embodied Education" presso la Danish School of Education (DPU) di Copenhagen.

### *La trasversalità*

Diversamente da come è stata interpretata dalla legge 92/2019, la trasversalità non si esaurisce nella necessità di perseguire una pluralità di obiettivi di apprendimento e di competenze che, poiché non ascrivibili a una singola disciplina, vengono prese in carico da più insegnamenti. Quando si parla di trasversalità è necessario declinarla in termini di saperi, di discipline, di obiettivi, ma anche di molteplicità di occasioni di incontro, scambio e confronto tra studenti e studentesse provenienti, ad esempio, da diversi istituti, indirizzi, classi, contesti culturali e sociali. Declinata in tal modo la trasversalità diventa occasione per andare oltre i pregiudizi, le rappresentazioni e gli immaginari, per imparare ad allargare il proprio sguardo e assumere prospettive interpretative differenti, per mettere in discussione valori e idee considerate universali e aprirsi al dialogo.

### *L'interdisciplinarietà*

In continuità con quanto espresso nella sezione precedente, utilizzare un approccio trasversale implica inevitabilmente adottare una prospettiva interdisciplinare. Questa permette di accostare saperi diversi, riconoscere l'interconnessione tra le discipline e di leggere la realtà a partire dalla capacità di saper modificare il proprio sguardo e il proprio paradigma interpretativo. Avere questa capacità significa favorire una comprensione approfondita e sfaccettata dei temi trattati, nonché mettersi in relazione con concetti e prospettive provenienti da campi diversi, arricchendo il percorso formativo.

### *La dimensione esperienziale*

I percorsi di ECG devono includere una forte dimensione esperienziale. Ciò significa progettare percorsi e attività attraverso cui dare la possibilità a studentesse e studenti di vivere i concetti astratti legati alla ECG tramite l'esperienza diretta e sviluppare in loro la consapevolezza concreta delle implicazioni delle questioni relative alla ECG. Questo può essere fatto attraverso esperienze sia reali che simboliche. Le esperienze reali includono attività come le visite, i tirocini o il service-learning, in cui gli studenti collaborano attivamente con attivisti e organizzazioni della società civile. Tali esperienze hanno anche il beneficio di sviluppare, consolidare e rafforzare il legame con il territorio. Le esperienze simboliche, invece, trovano espressione in attività come il teatro. La Cattedra UNESCO, all'interno delle diverse sperimentazioni didattiche, ha spesso utilizzato il teatro (in diverse forme) come strumento in grado di coinvolgere il corpo, innescare la partecipazione attiva e elaborare tematiche chiave legate alla ECG.

### *L'approccio di gruppo*

L'approccio di gruppo permette di favorire lo scambio intersoggettivo e di nutrire la dimensione relazionale stimolando il confronto, la condivisione, la collaborazione e l'empatia. In questo modo si instaurano forme di apprendimento cooperativo in cui studenti e studentesse lavorano insieme per completare compiti o portare avanti progetti. Questo li incoraggia a esprimere le loro idee, condividere conoscenze e impegnarsi in discussioni significative con i loro coetanei alimentando la motivazione e la sensazione di essere co-costruttori dei loro apprendimenti. Durante il lavoro in gruppo studentesse e studenti attivano processi di sostegno reciproco, condividono esperienze, vissuti, percezioni, stati d'animo, punti di forza e punti di debolezza. Questo aiuta a confrontarsi con prospettive diverse circa un determinato argomento e a sviluppare un senso di responsabilità condivisa,

arricchendo e ampliando la comprensione di concetti e idee. Questo favorisce lo sviluppo del pensiero critico, del pensiero analitico, della capacità di valutare rischi e opportunità e l'abilità di prendere decisioni collettive.

### *L'approccio interculturale*

Promuovere un approccio interculturale significa in primo luogo riconoscere il carattere dinamico e in continua evoluzione di ciò che si intende per cultura e identità. Partendo da tale costrutto è possibile riflettere sulle influenze storiche, geografiche, politiche che hanno portato al definirsi di culture diverse e, allo stesso tempo, quanto ogni singola identità possa incarnare e riconoscersi in una molteplicità di culture, inteso come sistema complesso che include conoscenze, credenze, usi e costumi di una società. In questo modo è possibile riconoscere la diversità come risorsa e quindi favorire il dialogo e la comprensione reciproca.

Esperienze interculturali si possono proporre sia sotto forma di viaggi studio e scambi con realtà di altri contesti, che di visite e collaborazioni con le realtà presenti sul territorio. Entrambe si rivelano particolarmente efficaci nello stimolare il coinvolgimento e nel mettere in discussione il sistema di valori, idee, credenze e rappresentazioni dei partecipanti. Inoltre, sono occasioni per uscire dal contesto formale dell'aula ed immergersi in ambienti informali che favoriscono l'apertura mentale e un apprendimento profondo. L'incontro e il confronto con realtà, culture e situazioni diverse aiuta gli studenti ad aprirsi alla pluralità delle esperienze umane (Parmenter, 2011) e a generare quello stupore e quel disagio cruciali per rompere la zona di comfort e spingerli a riflettere criticamente sulla loro posizione di privilegio e sul loro ruolo nella società (Tarozzi, 2024).

In sintesi, ciò che emerge è che i percorsi di ECG devono esporre gli studenti a una offerta pedagogica poliedrica, che unisca contenuti teorici e attività pratiche per esplorare le complessità del mondo globale. Tale approccio permette di superare l'impostazione funzionalista ed esecutiva che caratterizza talvolta l'educazione tradizionale per favorire, invece, la riflessione critica attraverso l'esperienza vissuta (Taylor, 1994 in Tarozzi, 2024).

In conclusione, l'Educazione alla Cittadinanza Globale deve essere concepita come un processo che sollecita la trasformazione interiore degli studenti attraverso esperienze significative e profonde. La sfida per gli educatori è quella di creare le condizioni affinché gli studenti possano confrontarsi con la complessità, la pluralità e l'incertezza, alimentando un atteggiamento di apertura e responsabilità verso il mondo. Questo tipo di educazione, che coinvolge mente, corpo ed emozioni, è la chiave per formare cittadini globali in grado di agire con consapevolezza per la

costruzione di una società più equa e sostenibile.

## Bibliografia

Althusser, L. (1975). *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*. Centre de re-prographie de l'Université Paris-Nord (trad. it. *Sull'ideologia*, Dedalo Libri, 1976).

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

Brady, E. (2013). *The sublime in modern philosophy: Aesthetics, ethics, and nature*. Cambridge University Press.

Damiani, V. (2020). L'esperienza democratica a scuola: per un'integrazione dell'educazione morale e dell'educazione civica e alla cittadinanza. *Rassegna Di Pedagogia*, 3/4, 301-319. <https://doi.org/10.19272/202002104006>

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

Fondazione ISMU (2024). Scuola, cresce il numero di studenti stranieri – Comunicato stampa 5.9.2024. <https://www.ismu.org/scuola-cresce-il-numero-di-studenti-stranieri-comunicato-stampa-5-9-2024/>

Francesconi, D. & Tarozi, M. (2019). Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In: *Leib–Leiblichkeit–Embodiment: Phänomenologische Erziehungswissenschaft* (pp. 229-247). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12)

Franch, S. (2020). Global citizenship education discourses in a province in northern Italy. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1), 21–36. doi: <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.1.03>

Gaudelli W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge.

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

Hartung, C. (2017). Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. *Discourse*, 38(1), 16–29.  
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104849>

Herzog, C., Handke, C. & Hitters, E. (2019). Analyzing Talk and Text II: Thematic Analysis. In: *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research* (pp. 385-401). Palgrave Macmillan.

ISTAT (2023). Report. Natalità e fecondità della popolazione residente / Anno 2023. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Natalita-in-Italia-Anno-2023.pdf>

Jooste, N. & Heleta, S. (2017). Global Citizenship versus Globally Competent Graduates: A Critical View from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>

Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381. <https://doi.org/10.1086/293605>

Marshall, T.H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. UTET (Trad. di Maranini P)

Milana, M. & Tarozzi, M. (2020). Citizenship Education in Adult Learning and Education (ALE) in Europe and North America: Background Paper for the 5th Global Report on Adult Learning and Education.

Milana, M., Sita, C., Damini, M. & Rapanà, F. (2023). Dalla cittadinanza alla cittadinanza “attiva” e il ruolo dell’educazione civica. Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali. In: *il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali* (pp.39-60). Franco Angeli.

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

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

Provincia Autonoma di Trento & AOI/Concord Italia (coord.) (2018). *Strategia Italiana per l’educazione alla cittadinanza globale*.

Quinto, A., Milana, M., Vitello, G. & Tarozzi, M. (2024). Report sull'analisi dell'iter parlamentare della legge 92/2019 e delle linee guida ad essa connesse. Temi e orientamenti. [https://unescochairgcd.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-WP3-A2-D3.4\\_-1.pdf](https://unescochairgcd.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-WP3-A2-D3.4_-1.pdf)

Quinto, A. & Vittori, L. (2024). Un nuovo modo di vivere la cittadinanza globale. Prospettive sull'insegnamento dell'educazione civica. Articolo 33 - La rivista. (5)

Quinto, A. (2025). Adolescenti, disagio e Educazione alla cittadinanza. Promuovere agency per riappropriarsi del futuro. Franco Angeli.

Sant, E., Davies, I., Pashby, K. & Shultz, L. (2018). Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates. Bloomsbury.

Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248–58. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>

Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación*, 14(20) 71-103. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.006>

Surian, A. (2019). I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. *RicercaAzione*, 11(1), 117–135. <https://doi.org/10.32076/RA11106>

Taylor, E.W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 293-328. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90039-6)

Tarozzi M. (2021). Educating global citizenship in diverse and unequal societies. In: *Conversations on Global Citizenship Education* (pp. 89-102). Routledge.

Tarozzi M. (2022). Implementing global citizenship education policy: The bargaining process of NGOs in some European countries. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 82–97. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1143>

Tarozzi, M. (2023). Futures and hope of global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15(1), 44–55. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.15.1.05>

Tarozzi, M. (2024). Sublime pedagogy. Exploring the role of the body in higher education. In: First International Conference on Embodied Education. May 15 – 17. Danish School of Education.

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

UNESCO (2014). Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESCO.

UNESCO (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO.



## Arte e cittadinanza globale nella scuola secondaria di primo grado

Francesco Izzo, IC Rovereto Sud, Scuola Secondaria di Primo Grado  
“F. Halber”, Rovereto (Tn)

### Abstract

Come coniugare formazione artistica e cittadinanza globale a scuola?

Quali idee/processi/tecniche per una educazione/formazione in età preadolescenziale? Accostare *le cose* dell'arte *alle cose* della pedagogia significa adottare un approccio dialogico utile ad abitare quegli spazi ibridi e intermedi che connotano gran parte della cultura odierna.

Con l'intento di assumere uno sguardo fedele alle *cose stesse*, dell'arte e della pedagogia, il mio approccio coniuga i due diversi ambiti, del fare creativo e dell'educare, mettendo in relazione motivi artistico/estetici a motivi etico-politici.

PERCHÉ, COME e COSA fare per educare all'arte e alla cittadinanza globale nella scuola secondaria di primo grado? Il percorso evidenzia, da una prospettiva poetica riconducibile all'idea di sublime, alcune ipotesi di lavoro intenzionate a superare il limite tra dimensione estetica e dimensione etica, tra ambito creativo e ambito politico.

Il contributo si conclude quindi con tre esempi di percorsi d'arte orientati a sviluppare esperienze per immaginare e contribuire a plasmare nuovi mondi.

*Nel tempo delle «passioni tristi» e dell'«emergenza migranti», di «prima gli italiani», abbiamo bisogno di creature alate, cioè di arte, fantasia, immaginazione.*

Vinicio Ongini

*Abbiamo bisogno delle immagini*

Marco Dallari

## Introduzione

Nei contesti di apprendimento, formali, non formali e informali, ricorre sempre più spesso l'idea che l'arte contribuisca “naturalmente” alla formazione, non solo estetica, di bambini e adulti. Tuttavia, fin dall'antichità, poeti e artisti non hanno avuto vita facile in città. Platone riteneva che le immagini prodotte dagli artisti, in quanto copie di copie, allontanassero dalla realtà e fossero dunque da bandire dalla *polis* greca.

Oggi, che viviamo in un mondo interrelato in cui l'ibridità culturale e sociale sono fatti ormai acquisiti, anche l'arte assume nuove connotazioni; non più intesa solamente come “arte bella”, disinteressata e libera dai temi economici e politici, essa si rivolge sempre più spesso verso argomenti sociali, antropologici, filosofici, ecologici.

Etica, estetica, economia e politica si intrecciano in modo significativo nel mondo dell'arte contemporanea e forse il recente ritorno di interesse verso il testo di John Dewey “Arte come esperienza” (1934) testimonia il senso e l'attualità di una filosofia che ha il merito di non separare le questioni che riguardano l'arte da quelle che riguardano l'ambito sociale, economico e politico (Cometti & Matteucci, 2015; Dewey, 2020).

L'arte contemporanea, in virtù dei grandi cambiamenti in corso, vive anch'essa grandi trasformazioni che si riflettono nelle modalità di produzione, di comunicazione e diffusione, sia a livello locale sia a livello globale. Esercizi estetici di natura trasformativa si diffondono ovunque tramite opere connotate da un impegno etico-politico, plurale ed ecologico (Tolve, 2016; Bindi, 2019; Trione, 2022; Beatrice, 2022).

Con l'intento di assumere uno sguardo fedele alle *cose stesse*, dell'arte e della pedagogia, il mio approccio coniuga i due diversi ambiti, del fare creativo e dell'educare, mettendo in relazione motivi artistico/estetici a motivi etico-politici. Svilupperò quindi, in un primo momento, i possibili ambiti di interazione tra l'insegnamento di Arte e Immagine e una Educazione alla Cittadinanza Globale. In un secondo momento svilupperò temi legati al PERCHÉ, al COME e al COSA fare per educare all'arte e alla cittadinanza globale nella scuola secondaria di primo grado.

Presenterò infine alcune ipotesi di lavoro maturate a scuola e intenzionate a su-

perare il limite tra dimensione estetica e dimensione etica, tre esempi di percorsi d'arte orientati a sviluppare esperienze didattiche per immaginare e contribuire a plasmare nuovi mondi.

## **Arte, educazione, cittadinanza**

Educare all'arte e alla cittadinanza significa coniugare ambiti complessi, distinti e spesso distanti: significa mettere in relazione mondi diversi: il mondo dell'arte e delle arti, solitamente centrato sulla dimensione estetica, assieme allo sguardo etico-politico della cittadinanza. Questa operazione ha un valore particolare se incanalata nella dimensione pedagogica.

Attraverso i campi dell'estetico (del sentire e del corpo), del pedagogico (dell'educativo e del formativo in genere) e dell'etico-politico (relativo all'impatto civico e sociale) si profilano così nuove interazioni utili alla crescita e allo sviluppo non solo dei più giovani.

**ARTE.** Quando diciamo arte intendiamo riferirci a tutta una serie di cose difficilmente riducibili ad una unica idea: rappresentazione mimetica nell'antichità, espressione autonoma nella modernità, esperienza estetica nella post-modernità. Le riflessioni messe in campo dai filosofi per definire l'arte hanno portato ad esiti molto diversi che di volta in volta hanno privilegiato teorie istituzionali, qualità estetiche, aspetti artefattuali, esperienza estetica o intenzioni degli autori (Andina, 2012).

L'accezione generica di arte, riconosciuta dai dizionari, indica l'arte come primaria attività umana che si compie secondo regole dettate dallo studio e dall'esperienza e rimanda quindi ai suoi significati premoderni. Il significato semantico della parola arte deriva infatti dal latino *ars* ed è riconducibile alla radice *ar* e al tema *-ti*, che nelle lingue indoeuropee è utilizzato per formare nomi d'azione. Particolarmente significativo è l'aggettivo latino *artus*, "stretto", il cui senso primitivo è "bene aggiustato", "bene adattato" (Carchia & D'Angelo, 2007). Dalla prospettiva estetica postmoderna l'arte è invece intesa perlopiù come ambito in cui riconoscere valori relativi alla sensibilità, alla bellezza e all'artisticità in genere. Un fare non più esclusivamente pratico perché riguarda aspetti come l'originalità, l'invenzione, la fantasia, la creatività. Possiamo quindi affermare che l'arte mette in questione due polarità: una di natura tecnica, che riguarda metodi e processi operativi, l'altra di natura *poietica*, che riguarda la creazione del nuovo, l'originalità, la fantasia e l'immaginazione.

**EDUCAZIONE.** Di cosa parliamo quando parliamo di educazione? Solitamente ci riferiamo a tutta una serie di attività svolte a scuola, ma non solo, intenzionate dal raggiungimento di abilità e conoscenze. Nel lessico pedagogico corrente

i termini *istruzione, formazione, educazione*, non sono da intendere come sinonimi. Al primo vengono riferiti gli atti intenzionali ed espliciti volti all'apprendimento di specifiche forme di sapere; al secondo si riconoscono la totalità degli eventi che intenzionalmente esercitano un'influenza globale sull'individuo; mentre è solo al terzo che ci riferiamo per indicare una formazione integrale, in qualche modo buona e duratura.

L'educazione - scrive il pedagogista Massimo Baldacci a mo' di slogan - riguarda ciò che si apprende mentre si sta imparando qualcos'altro (Baldacci, 2006).

Più di qualsiasi altra attività - scriveva John Dewey - l'educazione esige che si guardi lontano (Dewey, 1996). Dobbiamo quindi intendere l'educazione come processo, lungo e sottostante, relativo alla formazione di abiti mentali, attitudini e comportamenti permanenti.

Edgar Morin evidenzia come il modello educativo, che può garantire la formazione del cittadino democratico, deve plasmare *una testa ben fatta* capace di coniugare i saperi delle due culture (umanistica e scientifica) permettendo di acquisire una *formae mentis* utile a interpretare le problematiche complesse e globali che ci attendono (Morin, 2000; 2015).

Assumiamo quindi l'idea che educare, lontano dal risolversi nella semplice trasmissione di conoscenze, implichi attivare tutta una serie di attività volte a formare i giovani e non solo in quanto esseri umani completi, capaci di "guardare lontano".

**CITTADINANZA.** Cosa intendiamo quando diciamo *cittadinanza*? Tradizionalmente con la nozione di *cittadinanza* intendiamo in genere riferirci alla condizione di appartenenza di un individuo a uno Stato, con l'accento posto sui diritti e doveri che tale relazione comporta. Essa si offre tuttavia a diverse interpretazioni secondo la prospettiva storico-geografica o disciplinare adottata. Il tema della *cittadinanza* ingloba infatti argomenti di teoria morale e politica, comprende concetti di giustizia e di uguaglianza, di libertà e solidarietà, di bene comune e di democrazia.

Se quando parliamo di educazione civica si riferiamo al processo con cui trasmettiamo conoscenze sulla struttura costituzionale e sulle istituzioni politiche di un Paese, con l'educazione alla cittadinanza abbracciamo ulteriori competenze, come la responsabilità sociale, nonché le capacità necessarie per garantire rapporti interpersonali efficaci per un più compiuto sviluppo personale. L'educazione alla cittadinanza sembra avere quindi un respiro più ampio rispetto all'educazione civica (RAPPORTO EURYDICE, 2017).

All'interno di tale contesto la nozione di *cittadinanza globale* chiama in causa idee e pratiche inerenti condizioni e prospettive interrelate e globali su scala sovranazionale.

La *Global Education* è descritta infatti come una educazione che apre gli occhi e le menti delle persone sulle realtà circostanti risvegliando il desiderio di un mondo

più giusto, equo e che rispetta i diritti umani di tutti. Essa si offre come opportunità per sviluppare abilità e valori, tramite le diverse discipline, incoraggiando a considerare noi stessi cittadini attivi e globali (GENE, 2022; Bourn, 2020).

Per l'ampiezza delle prospettive e degli approcci che la Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) ricopre viene spesso considerata un concetto ambiguo e sfuggente. Essa veicola infatti differenti temi, assunti teorici e finalità, ma può tuttavia essere ricondotta a quattro diversi orientamenti: critico, trasformativo, cosmopolita, orientato al mercato (per una lettura completa si veda Tarozzi, 2024). Questi diversi orientamenti rappresentano le possibili diverse posture che insegnanti, educatori, politici e attivisti possono assumere avvicinandosi alla ECG.

### **Educazione alla Cittadinanza Globale / Arte e Immagine**

Quale posizione assumere quindi per sviluppare competenze artistiche e di cittadinanza globale? Quali approcci per coniugare ECG e Arte?

Una programmazione di *Arte e immagine* che intenda orientarsi verso finalità globali dovrà coniugare lo sviluppo di abilità e competenze disciplinari al raggiungimento di competenze educative trasversali.

Le arti visive, così come la musica, la letteratura, la danza e il teatro possono certamente offrire risorse e motivi per sviluppare didattiche di cittadinanza attiva che valorizzino i differenti aspetti delle culture espressive, della tutela dei patrimoni culturali e delle estetiche di cittadinanza (per una perlustrazione sull'argomento si vedano: Dallari & Filadoro, 2023; Montanari, 2019; Baldriga, 2020).

La didattica dell'arte in età dello sviluppo può tuttavia essere orientata al raggiungimento di esiti formativi con varie finalità e diversi approcci: essa può privilegiare la produzione di manufatti, promuovere lo sviluppo di abilità operative e tecniche; oppure orientare l'acquisizione di conoscenze storico-artistiche attraverso l'apprezzamento del patrimonio culturale; favorire la conoscenza delle poetiche degli autori e dei movimenti; assecondare approcci estetici valorizzando lo sviluppo delle sensibilità soggettive; veicolare processi cognitivi superiori (fantasia, immaginazione, creatività); favorire l'acquisizione di modalità espressive originali; promuovere una alfabetizzazione ai linguaggi visivi e non verbali in genere...

Le *Indicazioni Nazionali* per il curriculum di *Arte e immagine* nella scuola del primo ciclo evidenziano che l'insegnamento della disciplina verte sullo sviluppo delle capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico.

Gli obiettivi di apprendimento previsti nella scuola pubblica italiana prendono

quindi in considerazione lo sviluppo di abilità e competenze nei tre ambiti:

- *esprimersi e comunicare;*
- *osservare e leggere le immagini;*
- *comprendere e apprezzare le opere d'arte*

(MIUR, 2012)

L'idea di Educazione alla Cittadinanza Globale adottata dall'Unesco evidenzia un processo formativo chiamato a favorire la consapevolezza e la comprensione critica delle dinamiche e dei processi di interdipendenza sulla base di aspetti riconducibili a tre dimensioni principali dell'apprendimento: la dimensione cognitiva (comprensione critica); la dimensione socio-emotiva (senso di appartenenza e solidarietà); la dimensione comportamentale (azione per il cambiamento). I principali risultati dell'apprendimento sono quindi espressi in termini di:

- *essere informati ed avere spirito critico;*
- *essere socialmente coinvolti e rispettosi dell'alterità;*
- *essere eticamente responsabili e impegnati.*

(UNESCO & CCI, 2018)

| <b>Obiettivi di apprendimento in Arte e Immagine</b> | <b>Obiettivi di apprendimento in Educazione alla cittadinanza globale (Unesco)</b> |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>esprimersi e comunicare;</i>                      | <i>essere informati ed avere spirito critico;</i>                                  |
| <i>osservare e leggere le immagini;</i>              | <i>essere socialmente coinvolti e rispettosi dell'alterità;</i>                    |
| <i>comprendere e apprezzare le opere d'arte</i>      | <i>essere eticamente responsabili e impegnati.</i>                                 |

Tabella 1 - Tabella comparativa tra gli obiettivi di apprendimento in Arte e Immagine e gli obiettivi di apprendimento in Educazione alla Cittadinanza Globale (Unesco)

## PERCHÉ

Quali possono essere le finalità educative pertinenti sia all'Arte sia alla Educazione alla Cittadinanza Globale?

Nella *Road Map for Arts Education* si legge che cultura e arte sono componenti essenziali per una educazione orientata al pieno sviluppo degli individui (UNESCO, 2006).

Nell'Agenda di Seul: *Goals for the Development of Arts Education* si afferma che l'educazione artistica dovrebbe essere componente fondamentale per il rinnovamento di una educazione di alta qualità per tutti. Si attesta infatti che l'arte contribuisce a promuovere lo sviluppo creativo, cognitivo, emozionale, estetico e sociale di bambini, giovani e adulti. L'arte concorrerebbe quindi a favorire lo sviluppo di capacità utili a rispondere alle grandi sfide globali odierne, dalla pace alla sostenibi-

lità, promuovendo al contempo la cittadinanza globale (UNESCO, 2010).

La centralità dell'esperienza che i ragazzi vivono in questa dimensione (ad esempio tramite la realizzazione di elaborati creativi, eventi e opere multimediali, spettacoli narrativi, ecc.) accentua la trasversalità di quest'area di apprendimento che contempla diversi mezzi attraverso cui gli studenti si esprimono: il corpo, i suoni, le parole, le immagini.

L'arte può essere veicolo di conoscenze del mondo: può introdurre alle questioni globali che riguardano le strutture e i sistemi di *governance*. Quando è associata a idee etico-politiche può sollecitare lo spirito critico anche in relazione al giudizio artistico.

Esempi tratti dalla storia dell'arte mostrano infatti come gli artisti abbiano risposto alle istanze del potere politico costituito, rifiutandone le ingiunzioni in favore di una libertà poetica o assecondandone le richieste.

Spesso nel corso della storia gli artisti "politicalmente scorretti" hanno rigettato le imposizioni dogmatiche, rispondendo esclusivamente al personale principio poetico. Tale dimensione individuale invita allo sviluppo di uno spirito critico, autonomo e indipendente.

L'arte può schiudere vie di accesso alla comprensione di diritti e responsabilità, dei singoli e dei gruppi (ad esempio i diritti legati alle libertà espressive, di parola, delle differenze di genere, delle minoranze etniche, ecc.). L'arte può dare voce alle ingiustizie nel lottare a fianco degli oppressi. L'arte può mostrare esempi di partecipazione attiva alle crisi sociali.

Gli artisti impegnati attivamente, cosiddetti *artisti*, agiscono in modo trasversale: le più importanti proteste di massa, dalla Rivoluzione Verde in Iran (2009) alla Primavera araba (2010) ad Occupy Wall Street (2011) e ai moti di Gezi Park in Turchia (2013), sono state sostenute da artisti attivisti. L'uso delle immagini permette infatti di veicolare in modo diretto i concetti espressi dalle masse (Stamboulis, 2024).

## COME

Come aiutare quindi i giovani a sviluppare pensiero creativo e critico perché siano preparati a vivere in un mondo che cambia continuamente? - si chiede l'ideatore di *Scratch* - Mitchel Resnick. La risposta è affidata all'idea che lo stile di apprendimento proprio del giardino d'infanzia, del *Kindergarten*, è esattamente quello che occorre per le persone di ogni età a sviluppare capacità creative (Resnick, 2018).

In preadolescenza, dove la spinta all'autonomia e alla sperimentazione di sé inducono un nuovo modo di investire nelle relazioni e nella ricerca identitaria, si innescano nuovi compiti evolutivi, sostenuti anche dal fervente sviluppo cerebrale. Le esigenze evolutive dei ragazzini e delle ragazzine di oggi richiedono attenzioni diverse da quelle delle passate generazioni. Il diffuso bisogno di visibilità sociale,

di diffusione della propria immagine, di popolarità del proprio ecosistema di vita è tipico della “società del narcisismo” dove la ricerca di ammirazione e popolarità ha sostituito il senso trasgressivo e oppositivo delle passate generazioni (Charmet, 2019). Questo implica attivare nuove e diverse modalità educative per raggiungere i preadolescenti “là dove si trovano” (Lancini, 2021).

Nell’età preadolescenziale odierna i processi creativi e artistici si configurano come attività rivolte principalmente alla scoperta di sé, all’esplorazione personale e inedita, nel tentativo, spesso entusiasmante e avventuroso, di svelare e comunicare nuove esperienze, frutto di esplorazioni estetiche in territori sconosciuti (sentimentali, fisici, simbolici...) (Izzo, 2018).

La metodologia educativa più pertinente in questi casi non può che essere il laboratorio. Nell’approccio laboratoriale i ragazzi e le ragazze sono messi nella condizione di assumere posture attive e operative, di “mettersi in gioco”, nei percorsi di costruzione delle conoscenze. Non semplici ricettori di insegnamenti maturati altrove, ma co-costruttori attivi nella produzione dei saperi.

Una metodologia educativa basata su pratiche laboratoriali implica tuttavia correre dei rischi: sperimentare, gestire errori, accogliere o rifiutare l’imprevisto. Sperimentando si improvvisa, si presentano situazioni nuove, si adatta e si rifà. Sperimentando si crea il nuovo.

Nel documento *Strategia italiana per l’educazione alla cittadinanza globale* (2018) è messo in luce che la ECG richiede metodologie attive (imparare a essere, a conoscere e a fare), interattive (utilizzando discussioni e dibattiti), che favoriscano la sperimentazione (focalizzate su sfide reali per i bambini e i ragazzi e per tutta la società), critiche (incoraggiando la capacità di pensare partendo da valori e convinzioni e favorendo l’autonomia), cooperative (rinforzando il piacere per l’apprendimento reciproco, il lavoro in gruppo e in rete e la solidarietà), con un approccio socio-affettivo (che potenzi l’apprendimento delle emozioni), partecipative (dando voce a differenti attori, riconoscendone il ruolo e facilitandone il coinvolgimento critico e creativo). Tali metodologie prendono in considerazione:

- *La co-progettazione*
- *La metacognizione*
- *La complessità*
- *Il pensiero narrativo*
- *La consapevolezza della dimensione della cittadinanza in chiave mondiale*
- *I futuri possibili e auspicati*
- *La maieutica reciproca*
- *Gli apprendimenti trasformativi*
- *La collaborazione*
- *I giochi e le simulazioni*

- *L'apprendimento tra pari*

(PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO, AOI/CONCORD ITALIA, 2018)

Assumere tali metodologie consente di attivare processi formativi tesi a promuovere il cambiamento nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche. Questo approccio trasformativo prevede lo sviluppo di competenze complesse e interrelate; lo sviluppo di intelligenze informate tramite un impegno operativo condiviso.

Nel nostro caso si può tradurre nell'attivare percorsi laboratoriali in cui fare arte *insieme* ai ragazzi e alle ragazze. Sviluppare una *officina preadolescente* dove l'insegnante sollecita, guida e sostiene l'emergente creatività giovanile al fine di sviluppare competenze artistiche e civiche.

## COSA

Cosa fare dunque? L'arte rivendica da sempre il *primato del fare*. Un laboratorio d'arte intenzionato da fini educativi di cittadinanza globale può diventare luogo particolare dove promuovere attività creative fondate su modalità orientate a costruire nuovi mondi.

A questo punto conviene forse evidenziare il fatto che assumere un approccio operativo in arte, non significa assumere un approccio meramente produttivo o riproduttivo poiché fare arte implica sempre assumere una dimensione creativa e poetica, un fare connotato da *pensiero e sentimento* coniugati al momento pratico-operativo. Un fare non orientato alla semplice ripetizione, ma alla produzione del nuovo in relazione al nuovo mondo e ai nuovi mondi in cui ci troviamo a vivere.

Pensare alla creatività e all'arte - scrive Matthew Lipman di *Philosophy for Children* - come processo di materializzazione dal nulla è luogo comune tuttavia poco fondato: l'arte è piuttosto frutto della trasformazione di ciò che è dato in qualcosa di radicalmente diverso: non un coniglio che un mago estrae dal cappello, bensì *sangue cavato ad arte da una rapa* (Lipman, 2005).

Anthony Brandt e David Eagleman considerano l'attività creativa come azione trasformativa: *bending, breaking e blending* (*piegare, frammentare e mescolare*). Nel piegare la forma dell'originale viene distorta. Nel frammentare, un intero viene ridotto. Nel mescolare, due o più elementi di partenza vengono coniugati l'uno con l'altro (Brandt, Eagleman, 2019).

L'arte nasce quindi *piegando, frammentando e mescolando* l'esistente. L'arte nasce agiustando e sperimentando. Fare arte implica dunque adottare modalità operative che sottendono tuttavia conoscenza e pensiero taciti. Ogni artista assume, consapevolmente o inconsapevolmente, una posizione, un orientamento. Ogni artista sceglie ed elabora, una parte per il tutto, avanzando una poetica tramite la creazione

di una nuova opera, di una nuova esperienza. L'arte si offre inoltre a una molteplicità di posizioni (educative o dis-educative); sta all'insegnante assumere la postura desiderata. L'arte può contribuire a sviluppare abilità operative e tecniche, sollecitare sensibilità e intenzioni poetiche, sottendere specifiche teorie dell'arte o veicolare idee e assunti epistemologici più ampi. Materia e forma, pensiero e tecnica, poiesi e pratica si relazionano vicendevolmente nei processi artistici vissuti. Infiniti percorsi didattici possono coniugare l'educazione artistica con una Educazione alla Cittadinanza Globale.

Quelli che seguono sono tre esempi, tre percorsi centrati su tre diverse tecniche artistiche (il disegno, la fotografia e il cinema di animazione) ispirati da altrettanti albi illustrati. Proposte didattiche nate a scuola e orientate allo sviluppo di competenze artistiche e di cittadinanza globale.

Proposta didattica 1

## **UNA CASA, LA NOSTRA**

### **Laboratorio di disegno, immaginazione e cooperatività**

Il disegno racconta storie. Piccole o grandi che siano, i disegni raccontano vicende attraverso segni, figure, impronte, fughe, voli, giochi, risate o pianti... Il disegno infantile è un linguaggio dalle molte declinazioni educative (per una perlustrazione si vedano Pizzo Russo, 2015; Longobardi, Pasta, Quaglia, 2012). Sviluppare il disegno partendo dall'idea di svolgere un laboratorio creativo funzionale al percorso di Educazione Civica e alla Cittadinanza dal titolo: MI SENTO SICUR\*, è stato l'incipit del percorso. Il tema era stato scelto nel nostro plesso di scuola secondaria di primo grado per le attività di Educazione Civica e alla Cittadinanza nell'anno scolastico 2024-2025. Il progetto verteva sullo sviluppo di senso di sicurezza avvertito dagli studenti e dalle studentesse a scuola, a casa, in città.

Siamo così partiti dall'osservazione e dalla lettura dell'albo illustrato di Alessandro Sanna "Una casa, la mia casa", poesia scritta e disegnata all'indomani del terremoto in Abruzzo e dedicata a tutti i bambini del mondo che hanno perso la loro casa (Sanna, 2024). Abbiamo quindi condiviso pensieri e suggestioni sull'idea di casa intesa come metafora di rifugio, luogo sicuro in cui sentirsi bene con sé stessi e con gli altri e proposto agli alunni un primo elaborato. Partendo da una fotocopia in formato A4 della figura-casa di Alessandro Sanna, ogni studente è stato invitato a rappresentare, con matite e colori, situazioni, idee e suggestioni di personale interesse. Cosa mi conforta? Con chi mi trovo bene? In quali circostanze mi sento sicuro? Quali attività mi fanno sentire a mio agio?

Una porta, uno scudo protettivo, un vestito... La casa sicura è rappresentata come apertura o via di accesso, simbolo di protezione, abito... (figura 1).

Proponiamo infine un secondo esercizio, da svolgere questa volta in coppia o in

piccolo gruppo da tre. Partendo dalla fotocopia in formato A3 sempre della figura-casa di Sanna chiediamo agli alunni di prendere spunto dalla variante grafica del noto gioco surrealista “*Cadavre exquis*” in cui il primo giocatore traccia un segno sul foglio, una linea o una figura senza pronunciarsi sulle proprie intenzioni rappresentative; il secondo giocatore continua liberamente il disegno interpretando il segno trovato a suo piacere e così fa il terzo. Come osserva Gianni Rodari, il prodotto finale importa meno del gioco, della lotta o del dialogo immaginifico che si crea nel disegnare e delle sorprese e scoperte che avvengono ad ogni passo (Rodari, 2013). Il laboratorio è accompagnato dallo stupore e dalle risate che si generano all’apparire di figure improbabili. L’esercizio in coppia consente di sviluppare abilità dialogiche non verbali tramite il gioco degli sguardi, gioco che implica lo sviluppo di un linguaggio visivo, grafico e pittorico, in chiave cooperativa. Gli esiti mostrano case in fiamme, giardini fantastici, giganti inquilini, figure distopiche che schiudono nuovi orizzonti di senso (figura 2).

Il disegno è infinito!



Figura 1 - Elaborati svolti singolarmente dai ragazzi e dalle ragazze a partite dalla fotocopia data. Da sinistra in alto: Fotocopia della figura-casa di Alessandro Sanna; elaborato realizzato da Sarah B. classe 1A. Da sinistra in basso: elaborato realizzato da Luca D. classe 3B; Lorenzo B. classe 3B.



Figura 2 - Elaborati svolti in coppia a partite dalla fotocopia data. Da sinistra in alto: Giada C., Ines K. classe 3A; Virginia M., Carola M. classe 2A - Da sinistra in basso: Zoulika K. D., Haddia A. classe 2B; Gabriel B., Nicole T. classe 3A.” con “ Gioele C., Thomas G. classe 3B.

La fotografia è accessibile a tutti. Se osserviamo la vicenda della fotografia fin dagli albori possiamo notare uno splendido esempio di incontro e conciliazione tra due diverse forme di cultura, tra arte e tecnica, cultura umanistica e cultura scientifica, immaginazione e realtà. La fotografia coniuga tecnica e sguardo.

Apprendere la fotografia implica comprendere come funzionano quelle “trappole per catturare immagini” e allo stesso tempo coltivare lo “sguardo del fotografo”. Joel Meyerowitz (Meyerowitz, 2017) scrive che la fotografia spinge ad aprire gli occhi e la mente, a guardare il mondo intorno a noi sotto una nuova luce. Se usiamo gli strumenti che usano i fotografi, come l'intuito, il tempismo, il punto di vista, la pazienza nell'attesa e il coraggio di avvicinarsi... ognuno può rendere visibile ciò che altrimenti è nascosto. Con gli strumenti del fotografo si può *vedere meglio!*

Decidiamo allora di utilizzare la fotografia per “parlare” della nostra identità e vedere meglio qualcosa di questa identità. L'intenzione è di fare un ritratto fotografico - diciamo così - “non convenzionale”. Non un ritratto tradizionale, singolo e individuale, né un ritratto di gruppo, ma un ritratto di identità multiple prendendo spunto dal libro fotografico di Michel Séonnet e Olivier Pasquiers “*Tous pareils, tous pas pareils*” (2010).

In questo albo fotografico edito da Rue du Monde, i volti dei bambini sono tagliati verticalmente e associati ad altri volti. Compongono figure e parole in un racconto verbo-visuale innovativo.

Pensiamo allora, insieme ai ragazzi, di fare un ritratto fotografico che accolga una parte di ogni componente della classe. Gli alunni si dispongono in coppia: uno fotografa l'altro e viceversa. Occorre fotografare l'intero corpo dei ragazzi in forme frammentate: volti, mani, piedi, braccia, gambe... Stampiamo il tutto in bianco e nero su fogli A4 e, tagliando e incollando, creiamo una figura umana unica disponendo i frammenti fotografici dell'intero gruppo. Il risultato ricorda *l'uomo vitruviano*, ma è una figura dalle molte identità! (figura 3).

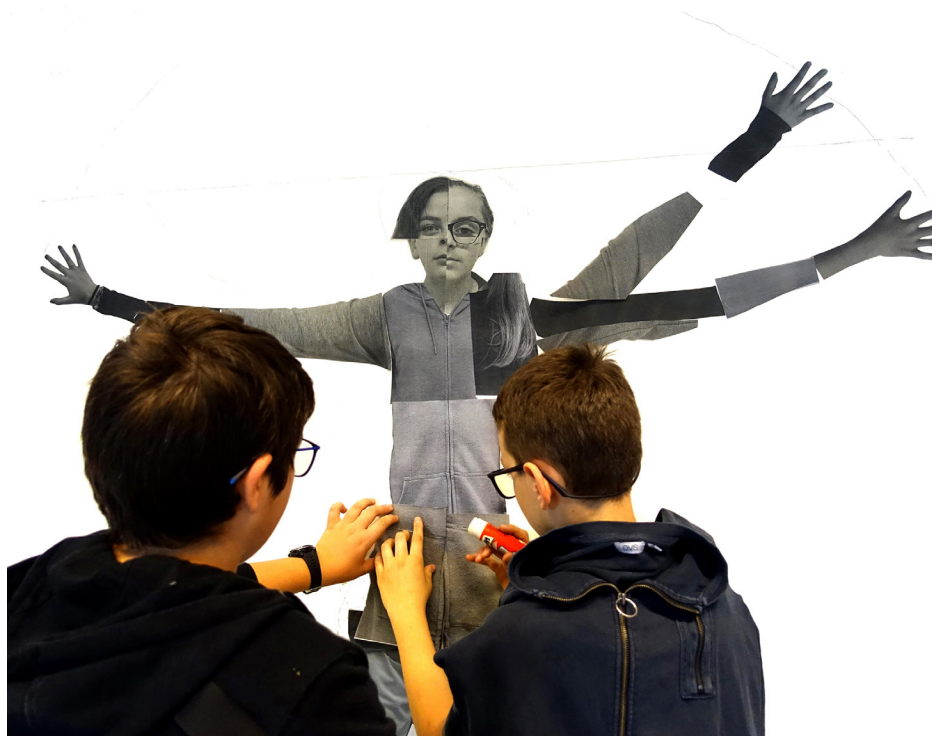


Figura 3 - Un momento del laboratorio fotografico **TUTTI UGUALI, TUTTI DIVERSI**, svolto a scuola SPG di Civezzano, Tn, nell'anno scolastico 2018-2019

### Proposta didattica 3

## **FUTURI POSSIBILI**

### **Laboratorio di cinema di animazione e dei diversi linguaggi**

Fare un film di animazione a scuola oggi è possibile.

Il cinema di animazione può svolgere importanti funzioni educative offrendosi per una educazione ai media nelle diverse discipline (Filippi, 2016, 2020; Abate, Cincipripini, Paradisi, 2018).

Fin dal suo esordio, il cinema di animazione ha catalizzato molte modalità narrative. Nel primo film di animazione ad esempio, una pellicola di Arthur Melbourne-Cooper che risale al 1899 (*Matches: An Appeal - Fiammiferi: un appello*), il protagonista è un omino fatto di fiammiferi, mosso con tecnica *stop-motion*.

Nella narrazione animata convergono elementi utili al lavoro multimediale e creativo che richiedono il lavoro di gruppo. La sceneggiatura, lo storyboard, la fotografia, il montaggio, gli effetti speciali... molte procedure intervengono nell'ideazione-realizzazione di un video animato.

Il cinema di animazione si offre inoltre come risorsa attraente per i più giovani. Se approcciato in modo attivo, può schiudere nuovi orizzonti in chiave di partecipazione attiva. Adottare una modalità attiva nella produzione di un film a scuola significa passare dalla dimensione passiva e analitica alla prassi attiva: *passare all'atto*, come dice Alain Bergala, significa passare dall'insegnare in senso classico all'*iniziare* (Bergala, 2008).

*Iniziare* al cinema di animazione nella scuola secondaria di primo grado, dove le esperienze preadolescenziali sono connotate perlopiù dalla sperimentazione in prima persona e dagli azzardi delle prime esperienze individualizzate, significa sviluppare un modo operativo utile a far emergere e raccontare figure e storie in movimento. L'approccio creativo alla produzione di video di animazione consente di raggiungere obiettivi di educazione ai media non solo sotto il profilo tecnico, infatti il racconto massmediale permette il raggiungimento di significative conquiste metacognitive proprie della cultura narrativa quali la competenza metaforica, la competenza inferenziale e il "contratto di finzione" (Denicolai, Parola, 2017; Campagnaro & Dallari, 2013).

Ideare un percorso di produzione multimediale basato sul cinema di animazione richiede certamente alcune competenze di base da parte dell'insegnante, ma consente infine di educare all'utilizzo consapevole dei media, non solo digitali, sia in qualità di "consumatori" sia in qualità di "produttori", sviluppando raffinate competenze testuali, tecnologiche, metacognitive e poietiche.

Sul canale Vimeo *Officina preadolescente* è possibile vedere alcuni esiti dei percorsi svolti a scuola (figure 4 e 5).



Figura 4 - Futuro (1). Elaborato video prodotto dagli alunni della classe II A della Scuola Secondaria di Primo Grado di Civezzano (Tn) in occasione del concorso scuole "Custodi di parole" 2020, promosso da Cooperazione Trentina.



Figura 5 - Futuro (2). Elaborato video prodotto dagli alunni della classe III A della Scuola Secondaria di Primo Grado di Albiano (Tn) in occasione del concorso scuole "Custodi di parole" 2020, promosso da Cooperazione Trentina.

## Conclusioni

Sul finire del XVIII secolo William Blake disegna una “Europa sostenuta da Africa e America” (figura 6), immagine derivata dalla rappresentazione classica delle “tre grazie”.

L’artista esprime così la sua posizione abolizionista nei confronti della schiavitù, contribuendo a formare quella che sarà chiamata la poetica del sublime.



Figura 6 - William Blake. *Europe supported by Africa and America*, 1796. Engraving, 7 2/3 × 5 1/2 in. Image courtesy of Victoria and Albert Museum, London. © Victoria and Albert Museum, London.

Pochi anni prima Edmund Burke, con la sua *Enquiry* del 1756, aveva diffuso l’idea del sublime, contrapponendola al bello in quanto ambito di ricerca espressiva strettamente legata alla rivalutazione soggettiva dei diritti dell’immaginazione e del sentimento. L’estetica della sublimità, a differenza dell’estetica della bellezza, suggeriva al contempo stupore e terrore. Il sentimento del sublime non è il piacere immediato e semplice del bello, è un sentimento in se stesso contrastante che richiede la rappresentazione dell’idea della libertà (Burke, 2024; Lyotard, 2023; Cuniberto, 2007)

Mettere in relazione l’arte con la cittadinanza globale sul versante dell’educazione, ci ha indotto a superare un limite, a varcare la soglia tra etica ed estetica tramite un movimento verso l’alto che tende ad oltrepassare l’esperienza ordinaria. La nozione di sublime, intesa come *pathos* dell’anima che si protende verso l’alto, potrebbe rendere l’idea di un’estetica non più orientata alla contemplazione passiva della bellezza, quanto alla produzione poetica attiva basata su orientamenti

etico-politici.

Le immagini sono portatrici di giudizi. Edoardo Bencivenga sostiene che il modo in cui sono costruite, tagliate e contestualizzate affermano un progetto di mondo, di umanità. Una immagine esprime una visione etica (Bencivenga, 2015). *Quando le immagini prendono posizione*, scrive Didi-Huberman, molte cose possono accadere (Didi-Huberman, 2018).

Coniugare arte e cittadinanza globale nell'ambito delle pratiche educative a scuola significa quindi, prima di ogni altra cosa, orientarsi e *prendere posizione*.

Personalmente ho *trovato e visto* varie modalità per coniugare educazione artistica e cittadinanza globale ed ho scelto una posizione in arte (tra le tante possibili) coniugandola ad una posizione in educazione alla cittadinanza globale (tra le tante possibili). Ho posto al centro l'esperienza estetica e artistica vissuta, in una prospettiva pedagogica che privilegia il momento attivo, trasformativo e *poietico* del fare arte. Questo mi ha indotto a considerare gli aspetti soggettivi dell'esistenza (dimensione sensibile del corpo, dei sensi e delle sensazioni) valorizzando le differenze individuali e culturali, senza tuttavia tralasciare il rapporto col mondo circostante, con l'ambito del possibile e del desiderabile. Ho infine tentato di restare fedele sia all'ambito artistico sia all'ambito pedagogico cercando di abitare, tra etica ed estetica, una pericolante via di mezzo.

Gert Biesta sostiene che gli approcci educativi all'arte spesso assecondano troppo velocemente fini eteronomi, promuovendo qualcosa che arte non è (sviluppo di abilità operative, promozione di talenti, di sensibilità estetiche, ecc.). D'altro canto anche l'educazione - sostiene - è svilita quando si utilizza l'arte come risorsa per dare libero sfogo alle espressività personali, quando non tutto ciò che viene espresso è automaticamente buono - né per chi lo esprime, né per il mondo circostante. Il vero lavoro educativo consisterebbe dunque per Biesta, nell'accendere il desiderio di *voler essere nel e con il mondo in modo adulto*, senza abitarne il centro. In un perenne stato di dialogo con il mondo stesso (Biesta, 2020; 2022).

Accostare l'arte come ho fatto qui, prediligendo un approccio operativo tramite *pratiche poietiche* connotate da un fare socialmente impegnato, implica includere l'universo del pensiero e adottare uno sguardo partecipato che oltrepassa i limiti del già dato.

Pensare all'arte in chiave educativa globale in tal senso ci ha condotti a sviluppare *motivi, processi e pratiche* (il perché, il come e il cosa) orientate al fare, alla generazione di esperienze e prodotti d'arte intenzionati da una estetica del sublime.

L'arte si è offerta quindi come occasione di gioco cognitivo e fantastico, di apprendimento e stimolo del pensiero divergente e laterale, arricchendosi di senso all'interno di un contesto formativo esistenziale in cui i diversi linguaggi, suscitano

do il registro della sensibilità, riescono a mobilitare le risorse più intime promuovendo esperienze ed eventi vissuti nell'unità inscindibile di pensiero, emozione, corporeità, senso (Iori, 2012; Ciarcia & Dallari, 2016; 2020; Cappa, 2023).

Nuovi e possibili mondi sono generati da una partecipazione attiva capace di oltrepassare i limiti imposti da noi stessi. Nuove esperienze e prodotti d'arte emergono dal potere dell'immaginazione coltivando il patrimonio dell'immaginario (Izzo, 2024; Dallari, 2023).

Hannah Arendt sosteneva che la *praxis* è in stretto rapporto con la condizione umana della natalità. Nascere significa agire e noi esseri umani siamo fatti per dare avvio a qualcosa di nuovo, siamo fatti per *iniziare*, per essere eterni principianti (Arendt, 2010; 2009).

Ecco, attraverso i percorsi educativi d'arte e cittadinanza globale, ho tentato di iniziare pratiche immaginifiche tese a plasmare nuovi mondi insieme alle alunne e agli alunni preadolescenti a scuola.

Per poterci sentire a casa nel mondo.

## **Bibliografia**

Abate, N., Cincipripini, D., Paradisi, P. (2018). Crea il tuo cartone animato. Terre di mezzo Editore.

Andina, T. (2012). Filosofie dell'arte. Da Hegel a Danto. Carocci editore.

Arendt, H. (2010). Vita activa. RCS.

Arendt, H. (2009). La vita della mente. Il Mulino.

Baldacci, M. (2006). Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche. Carocci editore.

Baldriga, I. (2020). Estetica della cittadinanza: Per una nuova educazione civica. Le Monnier Università.

Beatrice, L. (2022). Cittadini con l'arte. Lattes.

Bencivenga, E., (2015). Il bene e il bello. Etica dell'immagine. Il Saggiatore.

Bergala, A. (2008). L'ipotesi cinema. Piccolo trattato di educazione al cinema nella scuola e non solo. Edizioni cineteca di Bologna.

Biesta, G. (2020). Letting Art Teach. Art Education "after" Joseph Beuys. ArtEZ Press.

Biesta, G. (2022). Riscoprire l'insegnamento. Raffaello Cortina.

Bindi, G. (2019). Arte, ambiente, ecologia. Postmedia Books.

Bourn, D. (2020). The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning. Bloomsbury.

Brandt, A., Eagleman, D., (2019). La specie creativa. L'ingegno umano che dà forma al mondo. Codice edizioni.

Burke, E. (2024). Indagine filosofica sull'origine delle nostre idee di Sublime e di Bello. Edizioni Theoria.

Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa. Erickson.

Cappa, F. (2023). La formazione come arte dell'esperienza. In: John Dewey, Arte, educazione, creatività (pp. 7-41). Feltrinelli.

Carchia, G. & D'Angelo, P. (2007). Dizionario di estetica. Laterza.

Charmet, G., P. (2019). L'insostenibile bisogno di ammirazione. Laterza.

Ciarcià, P. & Dallari, M. (2016). Arte per crescere. Idee, immagini, laboratori. Artebambini.

Ciarcià, P. & Dallari, M. (2020). Arte per educare. Idee, immagini, laboratori. Artebambini.

Cometti, J. P. & Matteucci, G. (2015). Dall'arte all'esperienza. John Dewey nell'estetica contemporanea. Mimesis.

Cuniberto, F. (2007). Sublime. In: Dizionario di estetica (pp. 289-293). Laterza.

Dallari, M. & Filadoro, L. (2023) Costruire valori di cittadinanza. Arte e patrimonio come elementi di partecipazione. Erickson.

Dallari, M. (2023). Immaginauti. Pensare controvento. Il Margine.

Denicolai, L., Parola, A. (2017). Scritture mediali. Riflessioni, rappresentazioni ed esperienze mediaeducative, Mimesis.

Dewey, J. (1996). Esperienza e educazione. La Nuova Italia.

Dewey, J. (2020). Arte come esperienza. Aesthetica.

Didi-Huberman, G. (2018). Quando le immagini prendono posizione. Mimesis.

Filippi, F. (2020). Fare animazione. Guida per aspiranti professionisti. Dino Audino.

Filippi, F. (2016). Fatti un FILM! Manuale per giovani videomaker. Giunti Junior.

GENE. (2022). European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/65cbd5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf>

Iori, V. (2012). Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole. FrancoAngeli.

Izzo, F. (2024). Oltre sé stessi. Per una educazione alla cittadinanza globale in arte. GLOCITED, <https://doi/10.6092/unibo/amsacta/7857>.

Izzo, F. (2018). Figure poietiche preadolescenti. Una ricerca art-based a scuola. Encyclopaideia, 52, 25-39.  
<https://encp.unibo.it/article/download/8685/8574/28152>

Lancini, M. (2021). L'età tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti. Raffaello Cortina

Lipman, M. (2005). Educare al pensiero. Vita e Pensiero.

Lyotard, J-F. (2013). Anima Minima. Sul bello e sul sublime. Eutimia.

Longobardi, C., Pasta, T., Quaglia, R. (2012). Manuale di disegno infantile. Vecchie e nuove prospettive educative in ambito educativo e psicologico. Utet.

Meyerowitz, J. (2017). Guarda! La fotografia spiegata ai ragazzi. Contrasto.

MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.  
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

Montanari, T. (2019). Arte. una storia naturale e civile. Montadori.

Morin, E. (2000). La testa ben fatta. Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2015). Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione. Raffaello Cortina Editore.

Pizzo Russo, L. (2015). Il disegno infantile. Storia, teoria, pratiche. Aesthetica.

PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO, AOI/CONCORD ITALIA, (2018). Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale. <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>

RAPPORTO EURYDICE (2017). L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa. [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Educazione\\_cittadinanza\\_scuola\\_Europa.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Educazione_cittadinanza_scuola_Europa.pdf)

Resnick, M. (2018). Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT. Erickson.

Rodari, G. (2013), Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie. Edizioni EL.

Sanna, A. (2024). Una casa, la mia casa. Corraini.

Séonnet, M., Pasquiers, O. (2010). Tous pareils, tous pas pareils. Rue Du Monde.

Stamboulis, E. (2024). Khalid Albaih. La stagione della migrazione a Nord. Skira.

Tarozzi, M. (2024). ECG: dal “che cosa” al “come mi posiziono” 4 idealtipi di ECG. GLOCITED, <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7596/>

Tolve, A. (2016). La linea socratica dell'arte contemporanea. Antropologia Pedagogia Creatività. Quodlibet.

Trione, V. (2022). Artivismo. Arte, politica, impegno. Einaudi.

UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education. Building Creative capacities for the 21st Century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>

UNESCO. (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

UNESCO & CCI (2018). Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento. Centro per la Cooperazione Internazionale.

# Educazione alla cittadinanza globale attraverso l'educazione politica: potenzialità e criticità

Diego Posada, Università di Padova

## Abstract

L'educazione alla cittadinanza globale è, innanzitutto, una prospettiva trasversale che si concentra sulla visione del mondo, etica e *habitus*. La cittadinanza non è neutra né oggettiva, e quindi l'educazione politica è importante per svelare le complessità in diversi livelli: comunitario, locale e globale. Questo capitolo si basa su un caso di studio che esplora la pratica dell'educazione politica come strumento di coesione scolastica e comunitaria nella scuola "Creciendo Juntos" di Moreno, Argentina. Per questo studio sono stati condotti laboratori con gli studenti e interviste con i membri dell'équipe educativa della scuola secondaria di primo grado.

È emerso che il capitale politico (Schugurensky, 2000) degli studenti è una priorità trasversale del progetto scolastico. Integrando le pratiche democratiche e la valutazione critica delle narrazioni storiche e politiche nell'*ethos* e nelle pratiche scolastiche, la scuola mira a promuovere negli studenti un senso di *agency* e di responsabilità nei confronti delle questioni sociali che li circondano. Questo approccio implica intrinsecamente che a volte ci siano tensioni tra le narrazioni in questioni delicate. Lungi dall'essere normativo, l'obiettivo è fornire agli studenti un ambiente sicuro per discutere di aspetti socio-politici complessi e pensare in modo critico.

Questo progetto educativo illustra come la politica, se affrontata come un meccanismo quotidiano di cambiamento, possa promuovere negli studenti la capacità di essere cittadini informati, critici e impegnati. Questo studio sottolinea l'importanza di ambienti di apprendimento collaborativi e democratici in cui gli studenti possano discutere apertamente, dibattere e impegnarsi in questioni sociali e politiche della loro comunità. I risultati suggeriscono che, dando priorità all'*agency* degli studenti e all'apprendimento collaborativo, le istituzioni scolastiche possono fungere da centri di impegno politico e trasformazione sociale e di conseguenza possono svolgere un ruolo cruciale nel preparare gli studenti ad una cittadinanza democratica attiva e informata.

## **Introduzione**

L'educazione alla cittadinanza globale, in tutte le sue declinazioni, rappresenta una sfida complessa e multidimensionale nel panorama educativo contemporaneo. Questo capitolo si propone di esplorare come un approccio centrato sulla giustizia sociale, sull'attivismo politico e sulla governance collettiva possa tradursi in pratiche scolastiche concrete e significative. Attraverso l'analisi di un caso di studio in ambiente scolastico, vengono esaminate le potenzialità e le criticità dell'educazione politica come strumento di trasformazione individuale e sociale. In particolare, l'attenzione si concentra sulle dinamiche locali che influenzano il processo educativo, sottolineando il ruolo della comunità, della memoria storica e dell'impegno collettivo nell'elaborazione di pratiche innovative e inclusive. La riflessione si sviluppa su una duplice prospettiva: da un lato, la capacità della scuola di rispondere ai bisogni della comunità e, dall'altro, la necessità di affrontare le tensioni e i limiti che emergono da un progetto educativo profondamente politicizzato. Questo capitolo offre, quindi, una visione articolata dell'educazione alla cittadinanza globale, delineando strategie e approcci che mirano a costruire una cittadinanza democratica, attiva e consapevole.

L'obiettivo pedagogico primario della scuola è il cambiamento sociale attraverso un modello educativo orientato alla comunità e alla giustizia sociale. La scuola cerca di promuovere una coscienza critica e una partecipazione attiva sia nei contesti locali che in quelli societari più ampi. Quest'obiettivo viene raggiunto integrando la giustizia sociale, l'attivismo politico e i principi cooperativistici nel curriculum e nelle pratiche quotidiane, incoraggiando così studenti e comunità educative a diventare cittadini informati e responsabili che possano contribuire in modo significativo alla società nel suo complesso.

## **Educazione alla cittadinanza globale: cosa si intende**

L'educazione alla cittadinanza globale, ovvero la global citizenship education (GCE in inglese), è un concetto fluido e difficile da definire. Esistono numerose definizioni e tipologie. Davies et al. (2018) inquadrano la GCE nei domini sociale, ambientale, culturale ed economico; basano la GCE su diversi concetti che enfatizzano cinque dimensioni: giustizia, equità, diversità, identità e appartenenza, e sviluppo sostenibile. Questa prospettiva si sovrappone parzialmente alla tipologia di Oxley e Morris (2013) che distingue tra approcci di advocacy e cosmopoliti. L'approccio cosmopolita include dimensioni politiche, economiche e culturali della cittadinanza globale, mentre l'approccio di advocacy si divide in dimensioni sociali, critiche, ambientali e spirituali.

Andreotti (2006) introduce due approcci alla GCE: il GCE soft, che si concentra

sull'insegnamento della cittadinanza globale, della tolleranza culturale e temi correlati, e il GCE critico. In un suo lavoro successivo, Andreotti (2010) ha ampliato il GCE critico sviluppando la versione post-critica e post-coloniale della GCE. Questa versione fornisce agli studenti strumenti per confrontarsi criticamente con le problematiche globali, in particolare quelle relative ai conflitti e alle dinamiche di potere, aiutandoli a riconoscere e sfidare presupposti coloniali, liberali e occidentali per favorire un cambiamento trasformativo (Goren e Yemini, 2017).

Huckle (2013) sostiene che la cittadinanza deve essere compresa sia in termini di diritti che, soprattutto, di responsabilità che gli individui devono assumersi per lavorare verso un futuro più giusto ed un pianeta vivibile per tutti. Pashby et al. (2020) identificano tre principali metanarrazioni per la GCE: neoliberale, liberale e critica. Queste si intersecano e si fondono, creando nuove sotto-metanarrazioni. Per questo studio di caso, vale la pena sottolineare il ruolo dell'immaginario moderno o coloniale. Questa metanarrazione normalizza le prospettive e le cosmologie europee, o meglio occidentali, insieme alle sue strutture sociali coloniali e capitalistiche (Pashby et al., 2020), e promuove una prospettiva occidentale locale come se fosse un modello globale (Mignolo, 2000; da Silva, 2007; Coulthard, 2014). Di conseguenza, essa ritrae un sistema economico oppressivo, mercati razzializzati, strutture politiche basate sugli stati-nazione, conoscenze guidate dalla razionalità europea, autonomia e individualismo come universali e inevitabili o desiderabili (Dussel, 2016; Pashby et al., 2020).

Alla luce della diversità delle prospettive, definizioni e tipologie, è necessario stabilire la concettualizzazione dell'educazione critica alla cittadinanza globale (GCE) per questo studio. Nei prossimi paragrafi ci si concentrerà su alcuni concetti selezionati per questo studio per affrontare sfide sociali, politiche ed ambientali: ecologia politica, educazione politica emancipatoria, educazione basata sul luogo ed educazione dialogica.

## **Ecologia politica**

L'ecologia politica interseca campi di ricerca come la politica della conoscenza, l'economia politica, le questioni sociali e il degrado ambientale, esaminando come le relazioni di potere modellano le interazioni tra gli esseri umani e il loro ambiente (Robbins, 2004; Biersack, 2006; Goldman, Nadasdy e Turner, 2011; Meek e Lloro-Bidart, 2017). Nonostante l'assenza di una definizione universalmente accettata, l'ecologia politica analizza in modo ampio l'influenza delle dinamiche di potere nell'intersezione tra questioni sociali e ambientali (Biersack e Greenberg, 2006; Meek e Lloro-Bidart, 2017). Un aspetto cruciale di questo campo è il concetto di luogo, che viene considerato variamente come intrinsecamente locale, un punto di intersezione locale-globale o un sito per l'esplorazione pedagogica nell'educazione

ambientale (Biersack, 2006; Gruenewald e Smith, 2008).

Gli educatori che si concentrano su questioni politiche, sociali ed ambientali adottano sempre più una prospettiva critica sul luogo, caratterizzata dalla decolonizzazione e dal reinsediamento (Gruenewald, 2003b; Swayze, 2009; Scully, 2012; Tuck, McKenzie e McCoy, 2014). Santos (1986) sostiene che il luogo dovrebbe essere considerato una componente fondamentale della società, equivalente alle dimensioni economiche e culturali-ideologiche. Egli afferma che il luogo include e si integra con queste altre dimensioni, come l'economia, la politica e la cultura. Pertanto, il concetto di luogo è intrinsecamente sociale; non è semplicemente un insieme di oggetti geografici naturali o artificiali. Invece, il luogo comprende questi elementi in congiunzione con la società, con ogni segmento della natura che incarna un segmento della società (Santos, 1986).

Questa nozione del luogo come intrinsecamente sociale (Santos, 1986) ci invita a ripensare il modo in cui consideriamo il nostro ambiente, la natura, la wilderness e la selvatichezza. Cronon (1995) affronta i fraintendimenti relativi al concetto di wilderness e lo distingue dalla nozione di selvatichezza (Jickling et al., 2018). A differenza della wilderness, che spesso evoca paesaggi vasti e incontaminati, la selvatichezza può manifestarsi in una varietà di contesti come boschetti, parchi, cortili scolastici e terreni abbandonati, e può persino essere presente all'interno di ambienti scolastici (Jickling et al., 2018). Questi spazi, pur capaci di ispirare meraviglia e servire come preziosi siti pedagogici, richiedono un approccio critico durante il loro utilizzo. È importante riconoscere che non tutti i luoghi selvatici hanno le stesse caratteristiche o valori. Invece, la wilderness potrebbe essere compresa come esistente su un continuum, comprendendo vari gradi di selvatichezza (Jickling et al., 2018). Questa prospettiva sfumata incoraggia una comprensione più completa e critica dei diversi ambienti naturali e dei loro potenziali ruoli nell'educazione.

Il ruolo della natura nei processi educativi è importante. Fletcher (2015) propone che l'educazione ambientale dovrebbe abbandonare il termine "natura" a favore di "socionatura" o "assemblaggi" per dissolvere il divario natura/cultura e concentrarsi sulle relazioni di potere materiali che influenzano l'educazione e la politica della natura, come il neoliberismo e il capitalismo (Meek e Lloro-Bidart, 2017). Questo può essere collegato al concetto di sentipensare, proposto originariamente dal sociologo colombiano Orlando Fals Borda in relazione alla mappatura e pianificazione territoriale della ricerca-azione partecipativa (Escobar, 2014). Questo cambiamento si allinea con l'obiettivo più ampio dell'ecologia politica di interrogare criticamente le strutture di potere sottostanti le questioni ambientali, promuovendo una comprensione più integrata delle relazioni uomo-ambiente e dei contesti politici che le modellano. Socionatura (*socionatureza* in portoghese) è stata definita come la relazione strettamente intrecciata tra società e natura (Gasché Suess e Vela Mendoza, 2011). Repetto e Carvalho (2015) sostengono che la società

interagisce con la natura attraverso vari strumenti trasformativi, e la cultura emerge a seguito di questa interazione. Analogamente, Gasché Suess (2008) propone un approccio sintattico, comprendendo la cultura come parte integrante e risultato della relazione della società con la natura.

L'ecologia politica, quindi, non solo fornisce un quadro per analizzare il cambiamento politico, sociale ed ambientale, ma offre anche spunti critici per ripensare le pratiche educative in modi che siano più inclusivi delle caratteristiche complesse e intrecciate dei sistemi socio-ambientali.

## **Educazione politica emancipatoria**

L'educazione politica emancipatoria assume un ruolo centrale per affrontare i cambiamenti sociali e politici sistemici che devono essere considerati in questi tempi. In un contesto scolastico, la politica può essere intesa come un modo per discutere democraticamente le questioni collettive e prendersi cura dei beni comuni presenti nella scuola e nella comunità più ampia (Gutiérrez, 1984; Heller, 1999; Sauvé, 2019). Da una prospettiva pragmatica, ciò può implicare il discernimento tra informazioni di qualità e false - o persino fake news -, il mettere in discussione, impegnarsi nel dibattito, affrontare le differenze e co-creare (Sauvé, 2019). L'educazione politica è fondamentale per articolare meglio le scuole con la società, portare la comunità nella scuola e viceversa.

L'educazione politica è intrinsecamente sensibile al contesto, poiché i suoi obiettivi primari sono rendere gli studenti consapevoli della propria cittadinanza e incoraggiarli a utilizzarla attivamente e saggiamente nelle loro scuole e comunità. Da una prospettiva più ampia, ed in una fase successiva, l'educazione alla cittadinanza emancipatoria potrebbe invitare, ad esempio, a riconsiderare le connessioni storiche tra capitalismo, neoliberismo, colonialismo, postcolonialismo e razzismo, e come queste tensioni si presentano nell'attuale contesto geopolitico (Sauvé, 2019). Le esperienze di educazione politica condividono spesso un profondo malcontento nei confronti dello status quo. Le ragioni di questo malcontento o disaccordo con la forma sociale prevalente sono numerose. Queste includono (Baronnet, Merçon e Alatorre, 2018; Merçon, 2020):

- l'avanzamento del sistema capitalista neoliberista, con le sue strategie di mercificazione dei beni comuni e accumulazione di ricchezza attraverso lo spossamento;
- le asimmetrie di potere che banalizzano e cancellano le conoscenze dei gruppi marginalizzati;
- il modello politico concentrato sullo sviluppo economico, il progresso e la competizione piuttosto che sul benessere sociale e ambientale;

- la depoliticizzazione della scienza e dell'accademia;
- il mancato rispetto dei diritti linguistici;
- la crescita sovvenzionata dell'agro business a scapito dell'agroecologia e dei modi di vita rurali;
- l'esclusione dei bambini dagli spazi di partecipazione sociale;
- la normalizzazione delle pratiche ideologiche nell'educazione e la crescente scomparsa dei processi comunitari che costruiscono coesione sociale;
- le numerose situazioni di ingiustizia epistemica, culturale e socio-ambientale affrontate dalle comunità che resistono al modello egemonico di organizzazione della vita collettiva.

Di fronte a queste sfide multisfaccettate, il ruolo degli educatori sarebbe quello di guidare gli studenti a identificare il proprio ruolo e posizionamento in queste dinamiche complesse. Questo compito non è indubbiamente facile per gli educatori, molti dei quali non si sentono sempre qualificati o a proprio agio nel discutere argomenti sensibili. Tuttavia, l'educazione politica emancipatoria deve essere, in una certa misura, non convenzionale o persino scomoda, se l'obiettivo è quello di apportare un vero cambiamento sociale. Ciò non significa che vi sia *laissez-faire* all'interno di questo quadro, ma che esso estende i confini di ciò che viene generalmente considerato una "buona" educazione.

Schugurensky (2002) evidenzia la connessione tra il concetto di capitale politico e una prospettiva emancipatoria di cittadinanza e pratiche educative. La chiave sta nel cercare di fornire pari opportunità a tutti per influenzare le decisioni governative. Perché alcune persone possiedono più capitale politico di altre? Quali fattori migliorano o limitano la capacità di influenzare coloro che detengono il potere? Schugurensky (2002) identifica aree che svolgono un ruolo cruciale nell'apprendimento dei comportamenti di cittadinanza e nella definizione di politiche pubbliche volte a promuovere una maggiore partecipazione (De Carlo e Surian, 2023).

La conoscenza è fondamentale per partecipare alle decisioni politiche, il che richiede sia conoscenze procedurali che fattuali (Schugurensky, 2002). La conoscenza fattuale, ad esempio, include la comprensione delle forme di democrazia diretta e rappresentativa, dei processi elettorali, della separazione dei poteri e dei diritti legislativi. La conoscenza procedurale riguarda la comprensione di come funzionano i meccanismi politici e di come influenzare i decisori, in particolare i rappresentanti politici (De Carlo e Surian, 2023). Ciò include la conoscenza del lobbying, delle campagne politiche, delle relazioni pubbliche, dei sondaggi d'opinione e del ruolo dei mass media.

Influenzare le decisioni politiche non richiede solo conoscenza sugli attori e le questioni, ma anche competenze specifiche (Schugurensky, 2002; De Carlo e Surian, 2023). È importante sapere quali mezzi di comunicazione avvicinare per

pubblicare una lettera o una dichiarazione, e saperle scrivere in modo efficace. Inoltre, sviluppare competenze di comunicazione pubblica è essenziale, così come l'alfabetizzazione sia linguistica che matematica per comprendere documenti di riferimento e statistiche complesse (Schugurensky, 2002; De Carlo e Surian, 2023).

Infine, sono rilevanti i tratti psicologici che influenzano e sostengono la partecipazione politica di individui e gruppi. Questi tratti includono autostima, motivazione, estroversione, resilienza, pazienza, interesse per i sistemi politici, inclinazione a partecipare e fiducia in questi sistemi (Schugurensky, 2002; De Carlo e Surian, 2023).

### **Educazione basata sul luogo**

L'educazione basata sul luogo (PBE per il suo acronimo in inglese) è un approccio pedagogico che enfatizza l'integrazione dell'apprendimento con il contesto locale, coinvolgendo sia l'ambiente fisico che la comunità (Yemini, Engel e Ben Simon, 2023). Le definizioni di PBE tendono a concentrarsi sui suoi obiettivi di connettere gli studenti al loro ambiente, favorire un senso di comunità e affrontare questioni ambientali e sociali locali (Smith, 2002; Gruenewald, 2003b; Sobel, 2014). Centrale nella PBE è un apprendimento esperienziale in cui gli studenti si impegnano attivamente con questioni, culture e ambienti locali, rendendo l'educazione rilevante per le loro vite e i loro dintorni (Gruenewald, 2003a; Bowers, 2008). Sebbene le definizioni possano variare, un filo conduttore comune è l'obiettivo di utilizzare i contesti locali per arricchire le esperienze di apprendimento degli studenti e promuovere l'impegno civico e la cura dell'ambiente (Yemini, Engel e Ben Simon, 2023).

Yemini, Engel e Ben Simon (2023) identificano alcuni aspetti chiave del PBE, come ad esempio l'enfasi sull'apprendimento basato sulla comunità, dove gli studenti collaborano con i portatori di interesse locali per risolvere problemi reali (Nichols et al., 2016). Questo tipo di apprendimento favorisce la responsabilità civica e aiuta gli studenti a comprendere il loro ruolo nel plasmare le loro comunità (Smith e Sobel, 2010). Un altro aspetto importante è l'uso dell'ambiente locale come strumento di insegnamento, dove gli studenti apprendono dal e sul loro ambiente attraverso un'interazione diretta con ecosistemi e sistemi sociali locali (Gruenewald, 2005). Il PBE mira anche a coltivare la cittadinanza ambientale aiutando gli studenti a comprendere e affrontare le questioni di sostenibilità nell'ambiente in cui vivono (Schild, 2016). Inoltre, il PBE abbassa le barriere tra i contesti tradizionali di aula e la comunità, incoraggiando l'apprendimento collaborativo che si estende oltre le mura della scuola (Wattchow e Brown, 2020).

Tuttavia, l'implementazione del PBE presenta diverse sfide e limitazioni. Yemini, Engel e Ben Simon (2023) sostengono che il PBE è spesso visto come un approc-

cio non tradizionale, il che può rendere difficile integrarlo nei curricula standardizzati utilizzati in molte scuole (Smith, 2007). Il metodo richiede tempo, sforzi e risorse considerevoli, poiché spesso implica il coordinamento con i membri della comunità e l'adattamento dei piani di lezione ai contesti locali (Lieberman e Hood, 1998). Inoltre, il PBE può essere ostacolato da una mancanza di preparazione degli insegnanti, poiché molti educatori potrebbero non avere la formazione o l'esperienza necessaria per implementare efficacemente strategie di apprendimento basate sul luogo (Powers, 2004). Inoltre, mentre il PBE si concentra sui contesti locali, a volte potrebbe trascurare le questioni globali più ampie che influenzano gli ambienti locali, portando a una possibile disconnessione tra le scale locali e globali (Waite, 2013). Infine, i critici sostengono che l'attenzione del PBE sul luogo potrebbe a volte presentare le comunità come entità omogenee, trascurando la diversità e le complessità al loro interno (Nespor, 2008).

### **Educazione dialogica**

L'educazione dialogica, come esplorato da Meijers e Hermans (2018), approfondisce il potenziale trasformativo delle pratiche educative attraverso la lente del riconoscimento di diversi punti di vista, permettendo così cambi di cornice, cambiamenti concettuali e analisi del discorso. Favorendo un ambiente in cui gli studenti si impegnano attivamente in conversazioni che sfidano e ampliano le loro nozioni preesistenti, l'educazione dialogica mira a coltivare il pensiero critico, la riflessività e l'adattabilità. Attraverso l'analisi sistematica del discorso all'interno degli ambienti educativi, Meijers e Hermans (2018) evidenziano come le interazioni dialogiche possano portare a significativi cambiamenti nella comprensione, promuovendo così una forma di apprendimento più dinamica e reattiva, essenziale per navigare nella complessità del mondo moderno.

L'approccio educativo di Freinet si allinea con questi principi di educazione dialogica enfatizzando la partecipazione attiva degli studenti in conversazioni significative che sfidano le idee preesistenti e promuovono il pensiero critico. L'attenzione di Freinet sull'apprendimento collaborativo e sull'impegno esperienziale rispecchia il potenziale trasformativo identificato da Meijers e Hermans (2018), secondo i quali l'analisi del discorso rivela come le interazioni dialogiche possano portare a profondi cambiamenti nella comprensione e nell'adattabilità.

Salas e Larrain (2024) sviluppano ulteriormente il discorso sull'educazione dialogica incorporando le sfide contemporanee e i progressi tecnologici nella conversazione. Il loro lavoro enfatizza il ruolo delle piattaforme digitali e dei social media nel plasmare i contorni dell'educazione dialogica, sostenendo che questi strumenti possono sia migliorare che complicare il processo di cambiamento concettuale (Salas e Larrain, 2024). Un'analisi su come la comunicazione digitale influenza la

qualità e la profondità dei dialoghi educativi può contribuire a una comprensione sfumata di come l'educazione dialogica possa essere implementata efficacemente nel XXI secolo.

Dialogo, cultura e politica sono al cuore del processo educativo (Brandão e Fagundes, 2016). In questo contesto, è importante tenere a mente che l'educazione è un aspetto della cultura. La cultura, a sua volta, coinvolge la gestione del potere simbolico, che può perpetuare e rafforzare le disuguaglianze sociali e l'oppressione o contribuire alla costruzione simbolica e politica di un nuovo ordine sociale focalizzato sulla liberazione (Brandão e Fagundes, 2016).

I movimenti di cultura popolare si basano sull'idea che il processo di trasformazione e attribuzione di significato al mondo sia intrinsecamente legato alla trasformazione e creazione di significato degli individui. Grazie a una pratica intrinsecamente collettiva e socialmente significativa, gli esseri umani raggiungono la realizzazione attraverso azioni culturalmente riconosciute come necessarie (Brandão e Fagundes, 2016).

In una società capitalista caratterizzata da disuguaglianza ed esclusione, vi è una continua dominanza culturale della cultura d'élite e accademica sulla cultura popolare. Qualsiasi iniziativa mirata a smantellare la disuguaglianza sociale, l'ingiustizia e la marginalizzazione di individui e comunità deve includere una componente culturale. Le iniziative di cultura popolare degli anni '60 miravano a modificare radicalmente la comprensione tradizionale del processo culturale. Questo approccio trasformativo ripensa i processi culturali e le pratiche educative come parte di uno sforzo rivoluzionario che coinvolge intellettuali attivisti impegnati nel più ampio progetto di liberazione popolare (Brandão e Fagundes, 2016).

Da una prospettiva dialettica, lo stesso processo che può portare alla liberazione può anche essere utilizzato per l'indottrinamento. Come strumento di indottrinamento, la cultura diventa anti-storica ostacolando la realizzazione umana attraverso la libera comunicazione, anti-sociale impedendo la comunicazione come compito collettivo per la costruzione sociale, anti-personale trattando gli altri individui come oggetti di dominazione, e anti-universale segregando la società in gruppi privilegiati e sfruttati (Fávero, 2001). Pertanto, è cruciale che l'educazione dialogica incoraggi spazi sicuri per lo scambio di idee, affrontando i disaccordi e, se necessario, concentrandosi sulla trasformazione del conflitto, invece di evitarlo. Questi sono momenti fondamentali nei processi democratici e potrebbero quindi essere esperienze di apprendimento preziose per tutta la comunità scolastica.

## Descrizione della scuola e del progetto scolastico

### Posizione, comunità e popolazione studentesca

La Scuola Creciendo Juntos, conosciuta anche come Comunidad Educativa Creciendo Juntos, si trova a Moreno, a circa 30 chilometri dal centro di Buenos Aires. La scuola dista circa 2 ore dal centro città con i mezzi pubblici.

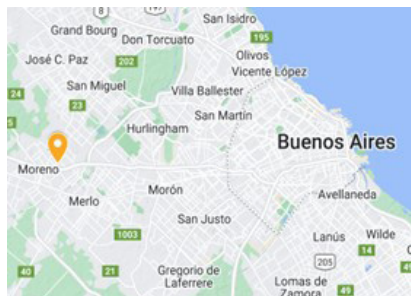


Figura 1. Posizione della scuola

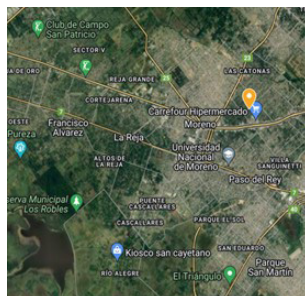


Figura 2. Vista ravvicinata della posizione della scuola.

Creciendo Juntos significa “Crescere Insieme” in spagnolo, nome nel quale si riflette la visione e la missione istituzionale della scuola. Secondo gli intervistati, la scuola si trova in un quartiere di classe medio-bassa. Il quartiere è caratterizzato da strade non asfaltate, rifiuti sparsi e dalla vicinanza alla General Paz, una delle principali autostrade che servono Buenos Aires.

Storicamente, Moreno era una località di villeggiatura per i proprietari di seconde case di Buenos Aires in cerca di un rifugio rurale. Tuttavia, dagli anni ‘90, con l’espansione della popolazione di Buenos Aires, Moreno ha subito cambiamenti significativi e ora conta circa 800.000 abitanti. I servizi pubblici a Moreno, come scuole e ospedali, sono limitati, in particolare al di fuori della zona centrale. Recentemente è stata aperta un’università pubblica nella zona che offre una gamma limitata di corsi.

Dalla sua fondazione nel 1982, la scuola ha rappresentato una testimonianza del potere trasformativo dell’educazione modellata dalla e per la comunità a cui appartiene. Moreno ha registrato una crescita demografica significativa negli ultimi 20 anni, ma manca di infrastrutture educative, in particolare per l’educazione della prima infanzia. La Scuola “Creciendo Juntos” è nata dalla necessità collettiva dei residenti del quartiere di offrire educazione di qualità ai loro figli. È stata fondata da un gruppo di genitori in risposta alla mancanza di asili nel quartiere ed è ora una scuola che copre dalla scuola materna alla secondaria. Negli ultimi tre anni dell’istruzione secondaria, offre solo una specializzazione in Arti Visive. Dal punto di vista infrastrutturale, è una piccola scuola: c’è un numero limitato di aule, un cortile

e un campo polifunzionale utilizzato per l'educazione fisica e per il gioco libero.

Non sorprende che la posizione della scuola e la comunità circostante siano profondamente intrecciate con la missione e la filosofia educativa della scuola. Nel tempo, ciò ha portato a un'educazione orientata alla comunità, che riflette la cultura locale, i bisogni, le tensioni, le problematiche e le aspirazioni. Nella scuola ci sono 539 studenti, e il corpo studentesco rappresenta la diversità demografica del quartiere di Moreno, che comprende una vasta gamma di background socioeconomici. Tuttavia, è giusto dire che la maggior parte degli studenti proviene da famiglie a reddito medio-basso.

Si tratta di una scuola di governance sociale, il che significa che non è una scuola pubblica statale, ma non è nemmeno quella che comunemente si intende come scuola privata. Sebbene questi tipi di istituzioni siano stati riconosciuti dalla Legge Nazionale sull'Educazione 26.206 dal 2006, dal punto di vista legale ci sono oltre 500 scuole di governance sociale in tutta la nazione che lottano per un riconoscimento specifico riguardo al loro status legale e operativo, attualmente raggruppato con le scuole private nella Legge 26.206. In breve, questa scuola di governance sociale richiede alle famiglie di pagare una piccola quota, circa 6.000 pesos argentini, circa 15 euro al mese, al momento della ricerca sul campo a marzo 2022, e pertanto la popolazione studentesca non corrisponde a quella delle scuole private d'élite.

L'etica della scuola di accessibilità e educazione basata sui diritti garantisce che nessuno studente venga escluso a causa di difficoltà economiche. Tuttavia, ci sono liste d'attesa per la maggior parte dei gradi scolastici, causate da una mancanza di spazio fisico che la scuola sta cercando di superare parzialmente con due turni scolastici, uno al mattino e uno al pomeriggio. Per trovare una soluzione a medio-lungo termine si stanno raddoppiando le infrastrutture delle aule.

## **Team educativo**

Il team educativo della scuola è composto da 65 professionisti che condividono un impegno collettivo per la giustizia sociale attraverso l'educazione. Ispirato agli ideali dell'educazione come strumento trasformativo per il cambiamento sociale, il progetto educativo mira a responsabilizzare gli studenti dei settori popolari. Questo impegno si riflette nell'enfasi su compiti e risultati collettivi, piuttosto che individuali. L'approccio del team è caratterizzato da una pratica politicamente orientata, informata dalla filosofia di Paulo Freire, che riconosce gli educatori come esseri politici il cui insegnamento sfida o perpetua le disuguaglianze sociali.

## Infrastrutture

Le infrastrutture della scuola sono semplici, ma sono state progressivamente ampliate e rinnovate con l'aumento della popolazione studentesca nel corso degli anni.

Con un'enfasi sulla creazione di una scuola "a porte aperte", lo spazio fisico della scuola è strutturato per incoraggiare l'interazione tra la scuola e la comunità circostante, riflettendo i suoi principi fondanti di costruzione collettiva e decisioni condivise. La scuola non serve solo ad accogliere l'apprendimento tradizionale, ma anche come centro comunitario dove si svolgono attività educative e sociali. Questo approccio le consente di agire come uno spazio trasformativo nel suo territorio, promuovendo sia lo sviluppo educativo che quello sociale della comunità. In particolare, la scuola ha una radio comunitaria gestita dagli studenti, che è diventata uno dei pilastri pedagogici del progetto scolastico.



**Figura 3. Ingresso della scuola.**

## Curriculum ed approccio educativo

Il curriculum e l'approccio educativo di “Creciendo Juntos” si basa sul curriculum pubblico, che viene adattato secondo le necessità dal team educativo. Il curriculum è progettato per rispondere ai bisogni e alle realtà degli studenti e della comunità più ampia, integrando temi di giustizia sociale, politica nazionale e regionale e attivismo comunitario. L'educazione è inquadrata come un atto politico, per cui la scuola sfida la tradizionale neutralità delle istituzioni educative impegnandosi attivamente con il suo quartiere e coltivando una coscienza critica tra gli studenti. L'approccio educativo è caratterizzato da un impegno a creare esperienze di apprendimento significative e contestualizzate che incoraggiano gli studenti a diventare partecipanti attivi e critici nelle loro comunità.

### Educazione politica

Il lavoro sul campo in questa scuola si è svolto tra febbraio e aprile 2022. I seguenti dati, fotografie ed estratti, sono il frutto di uno studio con metodi misti che comprende l'uso di diversi strumenti come le interviste con i membri del team educativo e le osservazioni partecipanti, che sono le fonti dei dati di questo capitolo.

La scuola è stata fondata e costruita dai membri della comunità a causa della mancanza di istruzione pubblica pre-primaria e primaria nella zona negli anni '80. La scuola opera secondo un modello di governance sociale, che è profondamente radicato nella sua etica e nelle pratiche educative quotidiane. Come ha osservato un partecipante, “I genitori possiedono la scuola (...) Non sono né il segretario né il direttore; quei ruoli appartengono alla scuola stessa, e a me viene semplicemente chiesto di ricoprirli temporaneamente” (Partecipante 7). Gli educatori sono profondamente impegnati nel progetto scolastico e il termine “maestro militante” è spesso utilizzato, apparendo come uno dei principi fondamentali della scuola. Come ha affermato un educatore, “Non possiamo definire cosa significhi essere un insegnante di governance sociale; possiamo solo dire che implica essere un insegnante empatico” (Partecipante 9), evidenziando così la necessità, per poter partecipare a questo tipo di progetto educativo, di possedere una certa sensibilità e adattabilità. Ad esempio, sono state create classi aggiuntive di prima elementare per garantire che 40 bambini non fossero esclusi dalla scuola nel 2023 (Partecipante 6). Questa reattività alle esigenze della comunità è un aspetto fondamentale della filosofia della scuola. Un murale scolastico che accoglie i visitatori all'ingresso della scuola sintetizza i principi etici fondamentali su cui si basa la scuola: libertà, autonomia, emancipazione, attivismo politico e cooperativismo.

Le prospettive degli educatori sono espresse principalmente attraverso una lente di giustizia sociale e azione politica (Partecipante 8; Partecipante 6; Partecipante

9), che rivela la complessa e profondamente interconnessa relazione tra azione politica, coinvolgimento comunitario e pratiche istituzionali. Un altro educatore ha sottolineato l'importanza di adattare le pratiche educative e di sostenibilità alla realtà locale. Ha notato che, sebbene la scuola non possa implementare soluzioni ad alto costo come i pannelli solari, gli insegnanti e studenti esplorano alternative praticabili che integrano la comunità negli sforzi di sostenibilità della scuola. Ad esempio, quell'educatore ha evidenziato la posizione critica della scuola sui sistemi di consumo attuali, promuovendo metodi alternativi di produzione e consumo: "Promuoviamo pratiche che evitano il consumo eccessivo, criticando i sistemi di produzione e consumo che trattano l'ambiente come una risorsa usa e getta" (Partecipante 9).

La volontà di sfidare i sistemi di produzione e consumo si estende alle pratiche quotidiane, come l'uso di materiali riciclati per creare "eco-mattoni" nell'ambito delle iniziative cooperative degli studenti. Ad esempio, insieme a un gruppo di architetti dell'Università di Buenos Aires, la comunità ha costruito un'aula utilizzando mattoni realizzati con plastica riciclata. Tuttavia, i membri del team educativo hanno sottolineato di non essere pienamente soddisfatti del loro lavoro in termini di sostenibilità, riferendosi principalmente alla mancanza di contenitori per il riciclaggio nella scuola e al fatto che stanno pianificando di installare aria condizionata nelle aule.

La scuola promuove un senso di responsabilità collettiva tra gli studenti. Attività come mantenere le aree comuni, pulire e organizzare i materiali instillano un'etica di cura e doveri condivisi degli spazi comuni - o beni comuni. Una pratica diffusa è che gli studenti siano responsabili della pulizia della loro aula una volta terminata la giornata scolastica. Come ha affermato un educatore, "Queste pratiche quotidiane sottolineano l'importanza delle responsabilità condivise; cerchiamo di coltivare un senso di dovere collettivo tra gli studenti" (Partecipante 8).

Il cooperativismo, il collettivismo e il concetto di beni comuni sono profondamente radicati nella scuola. Ad esempio, un gruppo di madri gestisce una cooperativa in cui utilizzano materiali riciclati per creare articoli come astucci, borse, ecc., che poi vendono (Partecipante 8). Inoltre, gli studenti hanno una cooperativa in cui stampano magliette con il logo della scuola e le vendono per 2.000 pesos argentini (circa 5 euro a marzo 2022) per finanziare progetti come i viaggi scolastici di fine anno. Gli studenti sono supportati nella creazione di cooperative e progetti per l'auto-finanziamento. Inoltre, le decisioni importanti riguardanti le pratiche scolastiche, le infrastrutture e il personale vengono generalmente prese collettivamente. Un altro esempio di beni comuni nella scuola è la condivisione di libri. A causa dell'aumento dei prezzi dei libri, è stata presa una decisione collettiva per cui gli studenti acquistano i libri di testo come gruppo, li usano durante l'anno - senza scriverci sopra - e poi li lasciano per l'uso da parte della coorte successiva (Parte-

cipante 8).

Girando per la piccola scuola si trovano anche diversi richiami alla dittatura argentina degli anni '80. Ci sono diversi lavori realizzati dagli studenti che fanno riferimento alla dittatura argentina, alle sparizioni forzate e alla giornata nazionale della memoria del 24 marzo. La Figura 4, di seguito, è un esempio dei lavori artistici che gli studenti realizzano ed espongono nella scuola. Recita dall'alto in basso: "Ultima passeggiata"; "Prima di morire"; "Esecuzione a bruciapelo"; "Guerra silenziosa"; "Come se niente stesse accadendo"; "Discorsi di guerra che hanno tolto la vita a giovani innocenti, vittime del sistema".



Figura 4. Foto di detenuti durante la dittatura.

La distinzione tra storia e memoria è particolarmente significativa nel contesto delle atrocità politiche commesse durante la dittatura argentina degli anni '70 e '80. La storia si riferisce al resoconto fattuale e documentato degli eventi, spesso costruito dagli storici attraverso l'analisi di materiali d'archivio, documenti ufficiali e testimonianze (Nora, 1989). Al contrario, la memoria comprende i ricordi personali e collettivi e le narrazioni di questi eventi, spesso modellati da emozioni, traumi e dalla lotta per la giustizia.

In Argentina, e in particolare nella scuola, la memoria delle atrocità perpetrate durante la dittatura viene mantenuta viva attraverso pratiche di "lavoro di memoria", come commemorazioni pubbliche e la preservazione di siti associati al terrore di stato, che servono come promemoria della violenza inflitta dal regime e come strumenti di attivismo politico (Jelin, 2003). Questa interazione tra storia e memoria è cruciale per comprendere come le società, e per estensione i progetti scolastici, elaborano e rispondono alle atrocità del passato, in particolare nei contesti post-dittatoriali in cui la lotta per la verità e la giustizia continua.

Mettere l'attivismo politico al centro del progetto educativo non è semplice. Una delle principali sfide che la scuola affronta oggi è un "conflitto tra militanze politiche" tra gli educatori, per cui diverse forme di azione politica tra gli insegnanti possono portare a conflitti (Partecipante 7). Alcuni educatori si identificano principalmente come attivisti politici nel campo dell'educazione, mentre altri indirizzano le loro azioni politiche verso attività al di fuori dell'ambito scolastico. Ciò si traduce in educatori con diverse priorità politiche e, pertanto, in una diversità nel grado di partecipazione e coinvolgimento nelle attività politiche legate alla scuola, che sono opzionali. Questo a volte può creare tensioni tra i membri del team educativo. Come ha dichiarato un partecipante, "Il mio attivismo politico è nell'educazione. Nella scuola, sì, ma il mio tempo è dedicato qui... Mi considero un attivista educativo, ma qui" (Partecipante 7).

Le tensioni politiche all'interno della comunità più ampia hanno influenzato le pratiche della scuola. Un educatore ha ricordato il periodo dal 2015 al 2019 in cui c'erano preoccupazioni rispetto al fatto che gli insegnanti che discutevano di politica potessero essere denunciati alle autorità educative, insieme a proposte di installare telecamere nelle aule. Gli educatori spesso paragonano il loro progetto educativo e l'attivismo politico alla scelta di frequentare una scuola religiosa, dove le posizioni politiche sono profondamente radicate e inevitabili: "Se decidi di far parte di questa comunità scolastica, sai già qual è la nostra posizione politica" (Partecipante 6).

La scuola segue una politica di "scuola aperta" progettata per coltivare un rapporto reciproco tra l'istituzione e la comunità circostante, facilitando la permeabilità tra la scuola e la comunità. In questo contesto, i genitori - che effettivamente fungono da proprietari della scuola - sono fortemente incoraggiati a partecipare

alle attività scolastiche. Il loro coinvolgimento si estende oltre la partecipazione alle riunioni del team e ai processi decisionali, includendo anche l'osservazione delle lezioni. Questa pratica è stata inizialmente introdotta per affrontare preoccupazioni riguardo a specifici insegnanti, portando il team educativo a invitare i genitori a osservare le lezioni e partecipare a discussioni di follow-up quando necessario. La scuola si sforza attivamente di integrare la comunità locale nelle sue iniziative educative. Come recita uno striscione nella scuola, "La porosità, come capacità di assorbire tutto ciò che accade all'esterno per rafforzare l'interno, è forse il motivo per cui non abbiamo mai voluto che la scuola avesse muri".

Un esempio di questa integrazione è la stazione radio comunitaria gestita dagli studenti, co-gestita con gli educatori, dove gli studenti sono responsabili della creazione e produzione dei contenuti radiofonici. Inoltre, gli studenti hanno avviato campagne sui social media, contribuendo alla diffusione della conoscenza e delle migliori pratiche all'interno della comunità.

La governance scolastica è supervisionata da un team consultivo composto da cinque individui, tutti fondatori o membri di lunga data con oltre 20 anni di esperienza nella scuola. Questa struttura garantisce la continuità del quadro etico della scuola. Storicamente, il team didattico della scuola secondaria è stato stabile, con molti educatori che hanno lavorato insieme per 15 anni. Tuttavia, si verificano turnover, e occasionalmente i nuovi insegnanti trovano difficile allinearsi con l'etica e la dinamica lavorativa della scuola. Per supportare il personale, si tengono riunioni settimanali per grado scolastico, durante le quali il team consultivo fornisce orientamenti. Inoltre, quattro riunioni annuali riuniscono l'intero personale scolastico, compresi membri didattici e non didattici, insieme al comitato familiare. Nel 2020, il comitato familiare ha svolto un ruolo significativo nel chiedere le dimissioni del preside della scuola primaria a seguito di un periodo di conflitto politico interno, che ha portato all'uscita del direttore della scuola (Partecipante 7).

Ultimo ma non meno importante, la scuola è caratterizzata da una forte valorizzazione delle arti. In particolare, nei gradi superiori della scuola secondaria (11° e 12° anno), il curriculum offre esclusivamente un orientamento artistico con un focus particolare sulle arti visive e la comunicazione. Questa enfasi artistica è evidente in tutto l'edificio scolastico.



Figura 5. Installazione artistica donata da un artista.

L'arte è frequentemente utilizzata all'interno della scuola come mezzo per esprimere posizioni politiche. Allo stesso modo, gli studenti scrivono diversi messaggi per la Giornata della Donna che sono esposti nei muri della scuola. Includono affermazioni come: "Festeggerò quando nessuna di noi (donne) sarà più assente"; "Lottiamo perché non siamo ascoltate"; "Non siamo isteriche, siamo storiche"; "Non siamo un oggetto per il tuo consumo"; "Anche a me piacciono le donne e non le molesto".

### **Riflessione sull'educazione politica come pratica trasversale: potenzialità e criticità**

L'obiettivo pedagogico primario della scuola è il cambiamento sociale attraverso un modello educativo orientato alla comunità e alla giustizia sociale. La scuola cer-

ca di promuovere una coscienza critica e una partecipazione attiva sia nei contesti locali che in quelli societari più ampi. Questo viene raggiunto integrando la giustizia sociale, l'attivismo politico e i principi cooperativistici nel curriculum e nelle pratiche quotidiane, incoraggiando così studenti e comunità educative a diventare cittadini informati e responsabili che possano contribuire in modo significativo alla società nel suo complesso. I punti di forza e le sfide di questo progetto educativo sono delineati di seguito:

## **Punti di forza**

### **I. Scuola come Comunità**

La scuola è stata fondata e costruita dai membri della comunità per soddisfare i bisogni locali e continua ad adattare le sue pratiche educative in risposta alle richieste della comunità. Uno degli obiettivi di questo progetto scolastico è permeare la comunità circostante e trasformarla. Questo costante scambio reciproco tra la scuola e la comunità rende l'istruzione rilevante e significativa per le vite degli studenti.

### **II. Governance Sociale e Decisioni Collettive**

Il modello di governance sociale, in cui studenti, genitori e membri della comunità giocano un ruolo attivo nella gestione della scuola, promuove processi decisionali democratici e mira a riflettere la volontà collettiva della comunità. Questo approccio partecipativo favorisce un senso di appartenenza e responsabilità tra tutte le parti interessate. La forza della scuola risiede nei processi decisionali collettivi e negli sforzi condivisi. È chiaro che il team direttivo svolge un ruolo vitale, ma l'identità della scuola non dipende da nessun singolo individuo.

### **III. Educazione per la Giustizia Sociale attraverso l'Attivismo Politico**

Le pratiche educative della scuola sono radicate nei principi della giustizia sociale attraverso l'attivismo politico, ispirati in parte alla filosofia di Paulo Freire. Questo impegno responsabilizza gli studenti a confrontarsi criticamente con le questioni societarie e li incoraggia a diventare agenti di cambiamento all'interno delle loro comunità. Recenti esempi concreti includono studenti che si rivolgono ai legislatori in Congresso, lavori degli studenti incentrati sulla dittatura e le sue vittime, con focus sul femminismo e sull'oggettificazione delle donne nella scuola, e la radio comunitaria gestita dagli studenti.

## **IV. Collettivismo e Cooperativismo**

Le iniziative cooperative della scuola promuovono progetti tra studenti e madri, riflettendo l'impegno verso l'azione quotidiana come politica. Inoltre, agli studenti viene instillato un senso di responsabilità, collettivismo e beni comuni attraverso diverse attività, come la manutenzione delle aule e delle aree comuni. Altri esempi includono la cooperativa studentesca che produce e vende magliette e la cooperativa di madri che realizza materiali scolastici come astucci da rifiuti di plastica.

## **V. Enfasi sull'Educazione Artistica**

La scuola pone una forte enfasi sulle arti, in particolare nei gradi superiori della scuola secondaria, fornendo agli studenti mezzi creativi per esprimersi e confrontarsi con temi sociali e politici. Questo focus sulle arti visive e la comunicazione arricchisce l'esperienza educativa e si allinea con gli obiettivi più ampi della scuola di promuovere il pensiero critico e creativo per l'azione politica.

### **Sfide**

#### **I. Limitazioni delle Infrastrutture**

Nonostante gli sforzi continui per espandersi, l'infrastruttura della scuola è modesta e deve affrontare continue sfide nell'accogliere la crescente popolazione studentesca. Il numero limitato di aule e strutture richiede doppi turni e crea liste d'attesa per l'iscrizione, ostacolando la capacità di accogliere tutte le famiglie interessate.

#### **II. Impegno**

Sebbene la scuola abbia un team centrale stabile e di lunga data, alcuni nuovi insegnanti faticano ad adattarsi all'unico ethos e alle esigenze di questo progetto, portando a turnover. La figura del "maestro militante" è difficile da trovare e richiede un impegno straordinario verso la scuola e i compiti extra, come lotterie scolastiche, fiere, riunioni comunitarie ed eventi straordinari del sabato. Lavorare in questa scuola è spesso considerato un modo di attivismo politico.

#### **III. Tensioni Politiche**

Il progetto scolastico ha un forte focus sull'attivismo politico che, sebbene sia un punto di forza, presenta anche delle criticità. Differenze nelle opinioni e negli

approcci politici tra il personale possono portare a conflitti interni, che possono influire sulla coesione del team educativo e sull'implementazione degli obiettivi pedagogici. Talvolta, ci sono discrepanze su come e dove i membri del team educativo si impegnano nell'attivismo politico. Un intervistato ha osservato che occasionalmente si verifica uno *scontro tra attivismi* (“choque de militancias” in spagnolo) tra gli educatori (Partecipante\_7 ARG). Tensioni politiche sono emerse anche all'interno della comunità più ampia. Ad esempio, ci sono stati conflitti con padri che esprimono insoddisfazione per il fatto che le loro mogli, anziché essere casalinghe, partecipano ad attività cooperative. Inoltre, la scuola è intervenuta in casi complessi di violenza intrafamiliare (Partecipante\_6 ARG).

#### IV. Quadro Normativo

In quanto scuola di governance sociale, la scuola opera in un quadro normativo che non la differenzia dalle scuole private. La mancanza di una chiara distinzione legale dalle scuole private pone sfide in termini di finanziamenti, riconoscimento e stabilità operativa, che potrebbero avere un impatto sul raggiungimento della sua visione e missione.

La questione di dove inizi la sostenibilità nel contesto educativo - che sia a livello comunitario, nella leadership educativa o nei team educativi - è importante per comprendere come la sostenibilità venga implementata all'interno delle scuole. I risultati di questo studio suggeriscono che la sostenibilità può originarsi da varie fonti, ognuna con implicazioni distinte per le politiche e le pratiche.

La forza della comunità è stata il motore del successo duraturo di “Creciendo Juntos”. I membri della comunità non solo hanno fondato la scuola, ma continuano a svolgere un ruolo centrale nella sua governance e nei processi decisionali, riflettendo un profondo impegno verso la governance sociale e il cooperativismo (del Pozo Andres, 2000). Questo modello guidato dalla comunità si allinea con la Pedagogia della Speranza di Freire (2002), per la quale l'educazione è vista come uno strumento di empowerment e cambiamento sociale. Il successo della scuola sottolinea il potere dell'organizzazione di base nel creare progetti educativi che rispondano ai bisogni e ai valori locali (del Pozo Andres, 2000). Diversi studi hanno dimostrato che le scuole con un forte coinvolgimento della comunità hanno maggiori probabilità di adottare pratiche orientate all'ambiente che riflettono il contesto locale e siano più resilienti alle pressioni esterne (Brandão, 2005).

La scuola promuove competenze di sostenibilità principalmente attraverso l'educazione politica. Questa scuola enfatizza il processo decisionale collettivo, la giustizia sociale e il cooperativismo, allineandosi con i principi della Pedagogia della Speranza di Freire (1997). Gli studenti sono coinvolti in discussioni su ingiustizie sistemiche e attivismo socio-politico, che coltivano competenze come il pensiero

sistemico e il pensiero sui valori (Bianchi, 2020). L'integrazione della sostenibilità nel discorso politico e nei progetti guidati dalla comunità consente agli studenti di affrontare la sostenibilità come una sfida collettiva e sistemica.

## **Conclusione**

Il caso della Scuola Creciendo Juntos dimostra come l'educazione politica possa rappresentare un elemento chiave per la costruzione di una cittadinanza globale critica e consapevole. Attraverso pratiche basate sulla giustizia sociale, sull'attivismo politico e sulla cooperazione comunitaria, la scuola riesce a integrare questioni locali e globali, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali e una coscienza critica negli studenti. Tuttavia, il percorso intrapreso non è privo di sfide: le tensioni politiche, le limitazioni infrastrutturali e la necessità di un impegno straordinario da parte del corpo docente rappresentano ostacoli significativi. Nonostante ciò, l'esperienza di questa scuola sottolinea l'importanza di un approccio educativo che vada oltre il mero trasferimento di conoscenze, ponendo al centro la trasformazione sociale e il coinvolgimento attivo degli studenti. In un'epoca caratterizzata da profonde disuguaglianze e crisi ambientali, progetti come quello della Scuola Creciendo Juntos offrono un modello ispiratore per ripensare il ruolo dell'educazione nel promuovere un cambiamento significativo nelle comunità locali e società globale.

## Bibliografia

Baronnet, B., Merçon, J., & Alatorre, G. (Eds.). (2018). Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportes reflexivos a la acción. El Aleph.

Bianchi, G. (2020). Sustainability competences: A systematic literature review. European Commission. <https://doi.org/10.2760/200956>

Biersack, A. (2006). Reimagining Political Ecology: Culture/Power/History/Nature. In A. Biersack & J. B. Greenberg (Eds.), *Reimagining Political Ecology* (pp. 3–40). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388142-001>

Biersack, A., & Greenberg, J. B. (Eds.). (2006). *Reimagining Political Ecology*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11317mb>

Bowers, C. A. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron. *Environmental Education Research*, 14(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/13504620802156470>

Brandão, C. R. (2005). *As flores de abril: Movimentos sociais e educação ambiental*. Autores Associados.

Brandão, C. R., & Fagundes, M.C. V. (2016). Cultura popular e educação popular: Expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, 61, 89–106. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>

Cronon, W. J. (1995). *The Trouble with Wilderness; or, Getting Back to the Wrong Nature*. *Uncommon Ground: Rethinking the Human Place in Nature*.

De Carlo, E., & Surian, A. (2023). *La scuola di fronte alle crisi ambientali. Politiche, pratiche didattiche ed eco-narrazioni*. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255680390>

del Pozo Andres, M. del M. (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre el desarrollo territorial y diferencia* (1. ed). Ediciones UNAULA.

Fávero, O. (Ed.). (2001). *Cultura Popular e Educacao Popular: Memória dos anos 60* (2nd ed.). [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Osmar\\_Fa-vero\\_Cultura\\_Popular\\_e\\_Educacao\\_Popular\\_capa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Osmar_Fa-vero_Cultura_Popular_e_Educacao_Popular_capa.pdf)

Fletcher, R. (2015). Nature Is a Nice Place to Save but I Wouldn't Want to Live There: Environmental Education and the Ecotourist Gaze. *Environmental Education Research*, 21(3), 338–350. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.993930>

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia* (25th ed.). Paz e Terra.

Gasché Suess, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. In M. Bertely, J. Gasché Suess, & R. Podestá, *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. [https://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando\\_en\\_la\\_diversidad-abya-yala-2008.pdf](https://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya-yala-2008.pdf)

Gasché Suess, J., & Vela Mendoza, N. (2011). *Sociedad Bosquesina: Vol. Tomo 1*. Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.

Goldman, M., Nadasdy, P., & Turner, M. (2011). *Knowing Nature. Conversations at the Intersection of Political Ecology and Science Studies*. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226301440.001.0001>

Gruenewald, D. (2005). Accountability and Collaboration: Institutional Barriers and Strategic Pathways for Place-based Education. *Ethics, Place & Environment*, 8, 261–283. <https://doi.org/10.1080/13668790500348208>

Gruenewald, D. A. (2003a). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>

Gruenewald, D. A. (2003b). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (1st ed.). <https://www.routledge.com/Place-Based-Education-in-the-Global-Age-Local-Diversity/Gruenewald-Smith/p/book/9780805858648>

Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. Siglo XXI Editores. <https://sigloxxieditores.com.mx/libro/educacion-como-praxis-politica-2/>

Heller, C. (1999). *Ecology of Everyday Life: Rethinking the Desire for Nature*. Black Rose Press. <https://theanarchistlibrary.org/library/chaia-heller-ecology-of-everyday-life.a4.pdf>

Jelin, E. (2003). *State Repression and the Labors of Memory*. University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/9780816642847/state-repression-and-the-labors-of-memory/>

Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & De Danann Sitka-Sage, M. (Eds.). (2018). *Wild Pedagogies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3>

Lieberman, G., & Hoody, L. (1998). Closing the achievement gap. Using the environment as an integrate context for learning. In [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=010504/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=010504/(100)).

Meek, D., & Lloro-Bidart, T. (2017). Introduction: Synthesizing a political ecology of education. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 213–225. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1340054>

Meijers, F., & Hermans, H. (2018). The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5>

Merçon, J. (2020). *Interculturalidade, natureza e educação* (1st ed.). Nefi.

Nespor, J. (2008). Education and Place: A Review Essay. *Educational Theory*, 58(4), 475–489. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00301.x>

Nichols, J. B., Howson, P. H., Mulrey, B. C., Ackerman, A., & Gately, S. E. (2016). The Promise of Place: Using Place-based Education Principles to Enhance Learning. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(2), 27–41. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/cgp/v23i02/27-41>

Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. Representations, 26, 7–24. <https://doi.org/10.2307/2928520>

Powers, A. L. (2004). An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. The Journal of Environmental Education, 35(4), 17–32. <https://doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32>

Repetto, M., & Carvalho, F. (2015). Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. Desacatos, 48, 50–65.

Robbins, P. (2004). Political Ecology: A Critical Introduction. Blackwell.

Salas, M. H., & Larrain, A. (2024). A holistic theorization of the developmental potential of peer dialogue: Revisiting Vygotsky. European Journal of Psychology of Education, 39(2), 1187–1203. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00730-4>

Santos, M. (1986). Espacio y Método. Geocritica, 65. <https://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm#capital>

Sauvé, L. (2019). Transversality, Diversity, Criticality, and Activism: Enhancing E(S)E in Teacher Education. In D. D. Karrow & M. DiGiuseppe (Eds.), Environmental and Sustainability Education in Teacher Education: Canadian Perspectives (pp. 49–61). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-25016-4>

Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice? The Journal of Environmental Education, 47, 19–34. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092417>

Schugurensky, D. (2002). Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds.), Expanding the Boundaries of Transformative Learning (pp. 59–76). Palgrave Macmillan US. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_6)

Scully, A. (2012). Decolonization, Reinhabitation and Reconciliation: Aboriginal and Place-Based Education. Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 17, 148–158.

Smith, G. A. (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>

Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/13504620701285180>

Smith, G., & Sobel, D. (2010). Place- and Community-Based Education in Schools. In *Place- and Community-Based Education in Schools* (p. 168). <https://doi.org/10.4324/9780203858530>

Sobel, D. (2014). Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. *NAMTA Journal*, 39(1), 60–78. <https://doi.org/10.1093/isle/13.1.238>

Swayze, N. (2009). Engaging Indigenous Urban Youth in Environmental Learning: The Importance of Place Revisited. *Engaging Indigenous Urban Youth in Environmental Learning*, 14, 59–73.

Tuck, E., McKenzie, M., & McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.877708>

Waite, S. (2013). ‘Knowing your place in the world’: How place and culture support and obstruct educational aims. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 413–433. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.792787>

Wattchow, B., & Brown, M. (2020). A Pedagogy of Place: Outdoor Education for a Changing World. <https://doi.org/10.26180/12821237.v2>

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

QuVi - Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita

Alma Mater Studiorum | Università di Bologna

ISBN 9788854972025