

Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche

Education for Active Citizenship: Meanings, Research, Aims and Teaching Practices

Rossana Sicurello

e-mail: rossana.sicurello@unikore.it
Università degli Studi di Palermo. Italia

Riassunto: La globalizzazione economica, politica e comunicativa rappresenta uno dei problemi principali della realtà storica attuale che mette in crisi le identità sociali fondate sull'appartenenza a comunità locali e ben definite. Alle trasformazioni di ordine sociale, culturale ed economico legate alla globalizzazione corrisponde una complessità e multidimensionalità del concetto stesso di cittadinanza. Oggi con il termine cittadinanza non si fa più riferimento esclusivamente alla partecipazione alla vita pubblica e all'appartenenza a uno Stato-Nazione; si vengono delineando, infatti, nuovi significati che riguardano le sfere culturali ed etiche. Occorre, dunque, riflettere al fine di circoscrivere dal punto di vista pedagogico quegli elementi di esperienza educativa che possono essere compresi all'interno dell'educazione alla cittadinanza nel contesto scolastico ed extrascolastico.

Parole chiave: globalizzazione; intercultura; educazione; cittadinanza.

Abstract: Economic, politics and communication globalization is one of the main problems of the present historical reality that undermines social identities based on membership in local communities and well-defined. The transformations of social, cultural and economic related globalization corresponds to a complexity and multidimensionality of the concept of citizenship. Today the term citizenship does not longer refers exclusively to participation in public life and membership in a nation-state. The different concepts of citizenship have in common the public participation, but nowadays new meanings are accepted. Citizenship doesn't mean anymore belonging to a Nation but cultural and ethical reasons broaden that concept to include the universal human rights. We need to make in order to restrict in terms of pedagogic elements of educational experience that can be understood within the context of citizenship education in and outside school.

Keywords: globalization; intercultural; education; citizenship.

Recibido / Received: 20/09/2015

Acceptado / Accepted: 27/10/2015

1. Introduzione

Ovunque nel mondo si registra una crescente interdipendenza economica, scientifica, culturale e politica che rende le società sempre più multiethniche e multiculturali. L'essere umano si trova oggi a dovere affrontare le conseguenze della globalizzazione, che ha provocato sconvolgimenti sul piano finanziario, scientifico e professionale nonché in ogni forma di relazione interpersonale. La globalizzazione dei mercati, l'internazionalizzazione delle imprese, l'apertura delle frontiere economiche e finanziarie, le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione se da un lato hanno dato luogo a notevoli possibilità di arricchimento economico e sociale, dall'altro hanno sviluppato disparità, conflitti sociali, differenze fra paesi ricchi e poveri, che hanno determinato sia un crescente aumento della mobilità degli esseri umani, sia un aumento di momenti di confronto/scontro fra persone con diverso background etnico, linguistico, culturale e comportamentale. Ciò ha richiesto e per certi versi imposto un ripensamento pedagogico dell'educazione alla cittadinanza.

Nel corso degli ultimi anni, la pedagogia ha cercato di rispondere ai bisogni emergenti della società odierna attraverso lo sviluppo di nuove forme di intervento educativo di stampo interculturale al fine di favorire il transito da una convivenza multiethnica e multiculturali ad una convivenza interculturale intesa come opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale reciproco. In questo modo è stato possibile porre l'attenzione alla dimensione comunitaria della cittadinanza, ad un'identità collettiva basata sulla pace e su una reciproca assistenza fondata non solo su accordi economico-politici stipulati dai governi ma anche sul coinvolgimento dei popoli nel loro complesso radicandosi, pertanto, come già aveva intuito Comenio¹, nella solidarietà intellettuale e morale dell'umanità, secondo una concezione dell'educazione incentrata sullo sviluppo dell'interiorità della persona. L'idea di una «comunità mondiale educante» presuppone la necessità di democratizzare la scuola e di fare di essa un centro fondamentale per la diffusione dell'educazione democratica attraverso cui conciliare la libertà naturale con quella sociale cioè con il rispetto da parte di ogni cittadino della libertà altrui secondo un rapporto di uguaglianza. La scuola può dirsi democratica solo se promuove la partecipazione e la cooperazione, se rispetta la libertà della persona che apprende e la indirizza a diventare libertà sociale².

¹ Comenio è stato uno dei padri fondatori della pedagogia moderna ma, essendo vissuto nel pieno della guerra dei trent'anni (1618-1648), maturò anche un'idea di cosmopolitismo che lo portò a battersi con tenacia per l'affermazione dei diritti umani, per la pace tra i popoli e per l'unità del genere umano. Il metodo universale di insegnamento proposto da Comenio era tale da indurre l'essere umano ad esprimere principi universali quali la pace, la concordia tra i popoli, la fratellanza.

² L'ideale di una scuola incentrata sulla cooperazione e sul gruppo viene formulato nella prima metà del secolo scorso da Cousinet e Freinet e tradotto in forme di organizzazione dagli educatori a partire dal

I giovani però imparano a diventare cittadini a pieno titolo non solo attraverso l'insegnamento formale ed esplicito in classe ma anche conoscendo i processi democratici e partecipando ai processi decisionali all'interno della società in cui vivono. È quindi possibile conoscere e sperimentare praticamente forme di cittadinanza attiva in una vasta gamma di contesti sia attraverso processi condivisi dalla scuola, sia attraverso attività ed esperienze che coinvolgono la comunità nel suo complesso.

Nei paragrafi che seguono, si procederà prima alla definizione del costrutto di cittadinanza, poi alla presentazione di una pluralità di concezioni sull'educazione alla cittadinanza e delle principali linee di ricerca. Successivamente si cercherà di individuare analogie e differenze fra le esperienze internazionali di educazione alla cittadinanza in contesti scolastici ed extrascolastici prendendo in considerazione le modalità attraverso cui sono sperimentate occasioni di cittadinanza all'interno e al di fuori del contesto scolastico. A partire da tali confronti e comparazioni, a carattere operativo, si offriranno stimoli e strumenti utili a favorire la riflessione sulla cittadinanza attiva al fine di individuare metodi didattici che possano promuovere l'azione civica e i valori civici/democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici.

2. La definizione del costrutto di cittadinanza

In questo paragrafo viene presentato un sommario tentativo di definizione del costrutto di cittadinanza con il fine di delineare le principali implicazioni del costituirsi di una nuova educazione alla cittadinanza attiva basata sulla definizione dello *status* di cittadino come condizione di un soggetto in grado di costituirsi in quanto persona attiva e responsabile tanto del locale che del globale, nonché aperta alle frontiere della pluralità, della globalità, dell'intercultura, della globalizzazione.

Si deve a Marshall (1950) la moderna nozione di cittadinanza. Nel suo famoso saggio *Citizenship and Social Class and Other Essays* del 1950, il sociologo inglese fornisce una nuova teoria della cittadinanza, all'interno della quale il concetto di cittadinanza si arricchisce diventando uno strumento rilevante per la comprensione dei moderni sistemi democratici (Pieri, 2013, p. 17). La cittadinanza, secondo Marshall, risulta costituita da tre componenti: civile; politica; sociale³. La diffusione del costrutto di cittadinanza nel XX secolo

secondo dopoguerra. Una di queste è il Movimento per la Cooperazione Educativa (MCE) fondato in Italia con lo scopo di promuovere attività educative basate sulla cooperazione, sulla partecipazione democratica e sulla valorizzazione dell'esperienza del bambino.

³ La cittadinanza civile storicamente si afferma nel corso del XVII secolo attribuendo agli individui una serie di diritti di libertà come la libertà di pensiero, di religione, di proprietà, etc.; la cittadinanza

coincide, dunque, con l'estensione del suo campo semantico: da espressione impiegata per descrivere la posizione assunta da un soggetto di fronte ad un determinato Stato, all'interno del quale può porsi come cittadino/straniero, il costrutto di cittadinanza tende a trasformarsi in un contenitore comprensivo non solo dell'identità politico-giuridica del soggetto ma anche delle modalità della sua partecipazione politica, nonché dell'insieme dei suoi diritti e dei suoi doveri, fino a comprendere il diritto all'uguaglianza tra membri di una comunità. Il costrutto ha così via via perduto il significato originario (cittadinanza burocratica o anagrafica) per diventare una delle grandi parole-chiave nell'ambito del lessico filosofico-politico contemporaneo (Costa, 1999).

Il costrutto di cittadinanza non è però di facile definizione, soprattutto quando si cerca di fornire una definizione di esso svincolata da una visione collegata puramente ad uno *status* legale che identifica la cittadinanza con l'ambito dei diritti-doveri connessi all'appartenenza di un soggetto ad uno stato-nazione vale a dire ad una comunità politicamente definita. A tal proposito, la posizione di Bobbio (1990) risulta invece esemplificativa. Lo studioso elenca una serie di diritti di cittadinanza di terza e quarta generazione: rientrano nella categoria dei diritti di cittadinanza di terza generazione alcune questioni di stampo collettivo come, ad esempio, il diritto a vivere in un ambiente non inquinato, il diritto alla pace, il diritto alla comunicazione; nella categoria dei diritti di cittadinanza di quarta generazione rientrano, invece, diritti non ancora ben delineati e in corso di riconoscimento che prefigurano uno scenario nuovo perché legati allo sviluppo della ricerca biologica, settore in cui diventeranno importanti questioni come l'integrità del patrimonio genetico (Bobbio, 1990).

Kymlicka e Norman (1994, pp. 352-381) distinguono due tipologie di cittadinanza: la cittadinanza come *status* giuridico, in cui rientrano le regole generali di partecipazione alla vita pubblica, e la cittadinanza come «attività desiderabile» che invece attribuisce alla parola «cittadino» fattori comportamentali che danno al costrutto di cittadinanza una connotazione propria dell'agire. La cittadinanza come attività, come processo di partecipazione attiva alla comunità o alle comunità di appartenenza e come complesso di conoscenze, sentimenti, atteggiamenti e comportamenti delle persone risulta strettamente connessa con l'acquisizione e l'esercizio di competenze che rendano reale ed efficace l'agire da cittadino. Inteso in questo senso, dal momento che l'agire avviene sempre in un contesto che per sua natura si modifica con il cambiare delle condizioni culturali, sociali ed economiche, il concetto di cittadinanza evolve sia nel tempo che nello spazio.

politica si afferma nel corso del XIX secolo in seguito alle rivendicazioni di partecipazione all'esercizio del potere politico da parte delle classi subalterne; infine, la cittadinanza sociale si afferma nel corso del XX secolo e risulta finalizzata al diritto di ricevere un'educazione, al benessere e alla sicurezza sociale. *Cf.* Marshall (1950).

Moro (1998) parla di cittadinanza attiva definendola come la capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche, finanziarie nonché di agire con modalità e strategie differenziate per tutelare diritti esercitando poteri e responsabilità volti alla cura e allo sviluppo dei beni comuni.

La definizione di cittadino come una persona che co-esiste in una società da parte del Consiglio d'Europa (O'Shea, 2003) rafforza ancora di più la suddetta concezione di cittadinanza in quanto comprende sia il concetto di *status* che di *ruolo*, presupponendo un modello di cittadinanza che non si acquisisce semplicemente alla nascita e che non si limita all'esercizio del voto, ma che richiama idee di uguaglianza, diversità e giustizia sociale e che pertanto va educata affinché la persona possa impegnarsi nello spazio pubblico e in un mondo in cui l'altro è parte della propria condizione. Accanto ad una visione formale di cittadinanza, come stato giuridico che attribuisce al cittadino diritti e responsabilità all'interno della propria comunità, si afferma, dunque, una visione che interpreta la cittadinanza declinandola come partecipazione e impegno alla vita pubblica. In questo modo si rilevano due concetti rilevanti: in primo luogo, il concetto di cittadinanza non è più affermato solo in termini di relazione con i confini nazionali ma include anche la dimensione internazionale; in secondo luogo, il concetto di cittadinanza oltre a esprimere uno *status* diventa anche un ruolo. La cittadinanza, dunque, deve essere vista come un mezzo non solo di accesso alla sfera dei diritti, ma anche di inclusione e di integrazione, di promozione sociale e partecipazione attiva alla vita della comunità.

L'indagine comparativa della rete Eurydice – *Citizenship Education at Schools in Europe* (2005) – rivela che la traduzione del termine «cittadinanza» nelle diverse lingue nazionali non necessariamente fa riferimento al ruolo dei cittadini in una società nella quale convivono con gli altri. In alcune lingue, a seconda del contesto culturale di riferimento, il termine tradotto può indicare il riferimento o ad uno *status* giuridico o ad un ruolo sociale, mentre in altre queste dimensioni sono poco significative o non esistono. Così, per fare un esempio, nella lingua nazionale della Repubblica ceca il termine *Občanství*, utilizzato per indicare il costrutto di cittadinanza, esprime unicamente la relazione giuridica esistente tra il cittadino e lo Stato. In altri casi, come quello del Regno Unito (Scozia), il termine *Citizenship* implica il godimento di diritti, l'esercizio di doveri, la partecipazione politica da parte dei membri di uno Stato democratico e anche un ventaglio di attività partecipative, non apertamente politiche che interessano il benessere sociale delle comunità.

Rilevante è la riflessione di Franco Cambi (2003) il quale propone una lettura del costrutto di cittadinanza come appartenenza, democrazia, mondialità.

Nel mondo contemporaneo le tre forme della cittadinanza risultano necessarie e attive secondo i principi di complementarità, integrazione, conflitto. Oggi l'educazione deve assumersi il compito di diffondere un pensiero complesso e di costruire democrazia e cittadinanza democratica, laicità e spirito di tolleranza, assumendo i diritti umani come «meta-regole» e valori condivisi, al fine di trovare le soluzioni di riorientamento sociale, politico, culturale, coscienziale più adeguate nella moderna società complessa (Cambi, 2003).

Nel contesto di una disamina delle diverse concezioni del costruito di cittadinanza, particolarmente interessante è la posizione di Chiara Saraceno (2008, p. 611) secondo la quale, la cittadinanza oggi è un concetto complesso non solo perché in esso risultano intrecciate due dimensioni, quella soggettiva (relativa ad aspetti emotivo/affettivi e cognitivi) e quella oggettiva (relativa ai livelli giuridico, politico, sociale, culturale, morale), ma anche perché richiede una rinnovata attenzione verso dimensioni quali il genere e l'età. Secondo la sociologa italiana, oggi, non si impone tanto l'urgenza di rivendicare diritti per le donne in quanto donne, né tantomeno di riaffermare i diritti degli uomini in quanto uomini; piuttosto, occorre costruire, oltre che un'uguaglianza, anche una cittadinanza che tenga conto di percorsi di vita complessi non solo perché più esposti alla vulnerabilità di mercati del lavoro flessibile, ma anche perché multidimensionali e con differenti esigenze manifestate nelle diverse tappe della vita⁴.

Rilevante, in questa direzione, risulta la posizione di Veca (2008) secondo il quale quando si parla di cittadinanza non ci si può limitare a prendere in considerazione soltanto la sua dimensione giuridica e la natura dei diritti che essa implica – aspetti importanti ma non unici della sua definizione –, ma risulta parimenti fondamentale considerare anche le capacità non politiche di cui sono dotati i cittadini e che sono tali in virtù delle risorse sociali alle quali lo *status* di cittadini permette l'accesso per l'esercizio dei propri diritti e della propria condizione di cittadinanza (Veca, 2008).

È questo il motivo per cui sempre più frequentemente, negli ultimi anni, il termine cittadinanza è stato accompagnato da aggettivi che ne hanno specificato meglio il significato. Si è, quindi, parlato di cittadinanza sociale (Marshall, 1950), inclusiva (Habermas, 1998), attiva (Benvenuti, 1994), amministrativa (Gallo, 2002; Cavallo Perin, 2004), sanitaria (Menichetti, 2000), culturale (Miller, 2010), multiculturale (Kymlicka, 1995), cosmopolitica (Held, 1995), virtuale (Downes, Janda, 1998) o digitale (Cogo, 2010), planetaria (Annino,

⁴ Le donne, persone solitamente responsabili del lavoro riproduttivo e di cura, risultano in questo modo «cittadine indirette» (Vogel, 1998): sono titolari di diritti mediati, ossia derivati dalla loro relazione con i famigliari o dal loro ruolo di *caregiver*. In questo modello, le donne «hanno accesso ai diritti di cittadinanza in quanto mogli o madri di qualcuno e utilizzano a tutt'oggi quei diritti come mogli e madri di qualcuno» (Zincone, 1992, p. 194). *Cfr.* Vogel (1998); Zincone (1992).

2013; Tussi, 2010), partecipata (Mortari, 2004), globale (Romano Tassone, Manganaro; 2005; Benhabib, 2008; Unesco, 2015), flessibile (Ong 1999; Benhabib, 2002, 2005), democratica (Habermas, 1992). Nello specifico, sono queste tre ultime espressioni che, a parere della sottoscritta, meglio sintetizzano e racchiudono il senso della cittadinanza in quando riescono a coniugare il livello nazionale con quello internazionale, sottolineando le «identità multiple» che convivono in uno stesso soggetto. Dal punto di vista culturale e pedagogico, la cittadinanza globale, flessibile e democratica rappresentano una sfida possibile. Con l'espressione cittadinanza globale si definisce quel livello di appartenenza che supera la dimensione locale e nazionale, in vista di un unico sistema-mondo che presuppone in ogni persona la coesistenza di una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale): in questo senso, il cittadino globale è colui il quale esercita i suoi diritti non solo in quanto cittadino di uno stato ma anche e soprattutto come persona. La cittadinanza democratica attribuisce ad ogni persona la libertà di occuparsi della comunità attraverso l'affermazione dei propri diritti ma anche di quelli altrui e, dunque, di esercitare principi di responsabilità in uno spazio democratico caratterizzato dalla solidarietà e dall'interesse comune⁵. Per cittadinanza flessibile si intende la tensione costante tra locale e globale da parte di chi desidera mantenere una doppia cittadinanza, ovvero risiedere stabilmente in un paese senza rinunciare alla propria nazionalità d'origine.

Attualmente, dunque, il concetto di «cittadinanza» può configurarsi come un concetto intrinsecamente multidimensionale, come un termine «valigia» sotto il quale è possibile rintracciare una pluralità di significati, di obiettivi, di strategie e di contenuti di apprendimento.

3. Educazione alla cittadinanza

Al fine di rispettare la complessità e la multidimensionalità propria del costrutto di cittadinanza ed in seguito ai cambiamenti globali in corso, se da un lato si è parlato di educazione alla «cittadinanza attiva» (Hoskins, 2006), alla «cittadinanza democratica»⁶, alla «cittadinanza responsabile» (Eurydice, 2005), «globale e partecipativa» (OXFAM,1997)⁷, dall'altro le ricerche internazionali

⁵ Secondo Agostino Portera, l'educazione interculturale, basata sul rispetto degli aspetti universali di tutti gli esseri umani così come delle loro differenze, può essere un'occasione per promuovere l'assunzione di identità multiple, non incluse nei confini nazionali e fondate sul principio di cittadinanza democratica. Cfr. Portera, A. (1997, 2006).

⁶ Si ricorda la Risoluzione adottata dalla *Standing Conference of the Ministers of Education* (Cracovia, 15-17 ottobre 2000) e la Raccomandazione n. 2 (2002) sull'educazione alla cittadinanza democratica agli stati membri (adottata dal *Council of Europe Committee of Ministers* il 16 ottobre 2002).

⁷ Nel 1997 la confederazione internazionale OXFAM (1997) ha sottolineato la necessità di introdurre

hanno messo in evidenza la necessità di una visione inclusiva dell'educazione alla cittadinanza al fine di sviluppare un modello olistico che possa tenere in considerazione un intreccio di dimensioni.

Lynch (1989, pp. 22-23) presenta un modello in cui sono identificati tre livelli di cittadinanza: locale, nazionale, internazionale; ognuno di essi viene contestualizzato in quattro distinti campi: sociale, culturale, ambientale ed economico. Il modello di Lynch è quello di un'educazione alla cittadinanza che comprende al suo interno la dimensione interculturale e il cui obiettivo principale risulta essere l'apertura all'altro, l'uguaglianza e la coesione sociale, realizzando il necessario equilibrio tra le acquisizioni dell'educazione interculturale (quindi capacità di conoscere e apprezzare le differenze) e la capacità di orientarla non alla difesa dei particolarismi, ma alla convergenza e alla coesione sociale. In questa dimensione si colloca anche il tema della cittadinanza europea⁸, sfera di appartenenza che si aggiunge e va oltre quella nazionale.

Anche Cogan e Derricott (1998, pp. 116-117) formulano un modello di cittadinanza multidimensionale che implica: un approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale; un'assunzione di responsabilità; la comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali; l'esercizio di un pensiero critico; una disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti; un cambiamento di stile di vita che implica la difesa dell'ambiente; una sensibilità verso la difesa dei diritti umani; una partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale. I ricercatori prospettano l'elaborazione di un progetto educativo adatto a potenziare tali attitudini che dovrà svilupparsi secondo un triplice livello: personale, al fine di modificare i comportamenti di vita; sociale, al fine di ottenere un maggiore impegno nella vita pubblica; spaziale, in modo da sviluppare l'interdipendenza; temporale, come capacità di produrre prospettive e progetti per il futuro. Tra i fini dei curricula scolastici interdisciplinari si trova, in questa prospettiva, la creazione di una cultura civica di tipo globale (Cogan, Derricott, 1998, p. 137). Il modello di Cogan e Derricott, che parte da una visione della cittadinanza di tipo mondiale, può essere definito olistico perché considera diverse dimensioni della cittadinanza, l'integrazione tra livello cognitivo e comportamentale e la considerazione delle categorie dello spazio e del tempo.

McLaughlin (1992) identifica due approcci all'educazione alla cittadinanza: *minimal* e *maximal*. Il primo approccio si limita a fornire le informazioni relative al funzionamento della democrazia e delle sue istituzioni; il secondo, invece, richiede lo sviluppo di una comprensione critica dei processi sociali, in modo

l'educazione alla cittadinanza globale nelle scuole primarie e secondarie.

⁸ La cittadinanza europea è stata istituita dal Trattato di Maastricht, entrato in vigore il 1° novembre 1993. Il Trattato comporta il superamento del carattere esclusivamente economico del processo di integrazione europea.

tale da poterli mettere in discussione e cambiarli, attraverso l'esercizio di virtù (McLaughlin, 1992, p. 238). Mentre il primo approccio interpreta la cittadinanza come uno *status* legale, il secondo può essere definito come *agency-based*, presupposto per la costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile.

La proposta di Gagnon e Pagé (1999), elaborata nell'ambito dei lavori dell'*International Comparative Research Group*, presenta un quadro concettuale di tipo descrittivo che analizza il concetto di cittadinanza considerando simultaneamente più antinomie. Gli autori presentano una struttura di classificazione crociata in cui figurano quattro macro-concetti su due assi incrociati, uno verticale ed uno orizzontale, al cui centro vi è quello di cittadinanza. Sull'asse verticale, in alto, si trova l'identità nazionale, insieme di caratteristiche riferite all'identità collettiva di una comunità politica, che tutti i cittadini sono invitati a condividere; sulla stessa linea verticale, in basso, le appartenenze sociali, culturali e sovranazionali cui i cittadini fanno riferimento. L'asse orizzontale è costituito, a sinistra, dal regime effettivo dei diritti, che intende assicurare l'uguaglianza dei cittadini all'interno di una società; a destra, dalla partecipazione politica e civile, insieme di azioni, competenze e disposizioni tramite cui il cittadino manifesta il suo impegno al governo della società. Gli elementi presenti nella classificazione crociata non possono essere considerati isolatamente, ma in stretto legame fra loro.

Con l'inizio del XXI secolo, il tema dell'educazione alla cittadinanza, oltre ad accompagnare la riflessione interculturale, ha rappresentato un filone di ricerca/azione molto praticato in campo pedagogico.

In Italia diversi studiosi si sono occupati del tema. In un contributo inserito nel testo di Galiero (2009) Franco Cambi (2009, pp. 20-28) fornisce una nozione di cittadinanza che oggi si prospetta come triplice in quanto articola tre fronti – identità locale, nazione, mondiale – in modo dialettico: con tensioni e opposizioni, come pure con integrazioni e «sintesi» dinamiche. Secondo Cambi siamo di fronte ad una nuova definizione del costrutto di cittadinanza su cui la scuola deve riflettere pedagogicamente al fine di: elaborare nuovi modelli per svolgere il suo compito socioculturale; proporre soluzioni; formare dei soggetti autonomi e critici con un pensiero libero, indipendente, non omologato. Cambi (2009) ritiene che la scuola di oggi debba assumersi il compito di educare allo sviluppo, all'educazione interculturale, all'educazione popolare, all'educazione ai valori, ai diritti umani, alla sostenibilità, alla pace e alla parità di genere. La cittadinanza globale deve essere concepita come ideale e come pratica poiché solo dall'educazione può nascere un cambiamento significativo dell'uomo.

Anche Losito (2009) ha definito l'educazione alla cittadinanza come educazione finalizzata a sviluppare negli studenti le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti e i valori necessari per una partecipazione attiva, consapevole e critica alla

vita democratica della propria comunità. Essa deve basarsi su un'idea di società educante in cui il soggetto che apprende «è considerato come una persona in relazione con gli altri, che presuppone una co-cittadinanza, responsabilità condivise, comprensione reciproca, cooperazione e partecipazione ai processi deliberativi» (Birzúa, 2000, p. 12).

Lorenzo Luatti (2009) riflette sull'educazione alla cittadinanza attiva alla luce dei nuovi fenomeni connessi alla globalizzazione, quali l'annullamento della distanza dovuta a rapidi mutamenti sul piano sociale, economico, culturale, politico, tecnologico, l'aumento delle migrazioni dal Sud al Nord, la nascita di nuovi fondamentalismi. L'autore sostiene che l'educazione civica del passato, mirante a costruire l'identità nazionale, necessita di aprirsi a nuovi obiettivi al fine di continuare a garantire la coesione sociale, ma nel quadro di una nuova complessità dovuta alle diverse culture dell'immigrazione. Formare «cittadini del mondo» da utopia deve trasformarsi in necessità. A partire da questi temi, Luatti cerca poi di fare il punto sul tema della cittadinanza e delle sue applicazioni nella pratica educativa.

Milena Santerini (2010a) definisce la cittadinanza come uno *status* giuridico-politico, ma soprattutto un ideale di convivenza umana a cui aspirare; un'idea di globalizzazione giusta, solidale e pluralista, in un'epoca di rapide trasformazioni sociali. Da questa concezione di cittadinanza nasce l'esigenza di un nuovo modello di educazione che tenga conto di conoscenze, responsabilità e abilità pratiche differenti e di una «scuola della cittadinanza» in cui non solo apprendere le norme del diritto e i principi di funzionamento dello Stato, sanciti dalla Costituzione, ma in cui vivere ed esercitare concretamente diritti e doveri, affermare e riconoscere identità e alterità.

In un altro contributo al tema, Santerini (2010b) offre una ricognizione, basata su quadri concettuali, dei vari approcci – storici, politici, giuridici, morali – all'educazione alla cittadinanza praticati attualmente anche a livello internazionale e delle sue diverse dimensioni – cognitive, affettive, esperienziali –, fornendo, contemporaneamente, anche gli «strumenti del mestiere» per aiutare educatori, insegnanti, operatori sociali nel compito di tracciare nuovi itinerari che attraversino la scuola, l'ambiente di vita, il mondo.

Più recentemente, Portera, Dusi e Guidetti (2015) hanno sostenuto che i concetti di democrazia e di cittadinanza non possono e non debbono essere lasciati alla spontaneità, ma esigono progetti pedagogici ben pensati e condivisi. In particolare, come sottolineato da Portera, nella società democratica risulta necessario, investire: sulla cultura di tutti i cittadini; sulla «buona educazione» in quanto strumento di prevenzione del disagio e di promozione delle potenzialità individuali, nella consapevolezza che i processi educativi non possono essere improvvisati, ma necessitano di essere opportunamente pensati e progettati.

Anche nella letteratura pedagogica americana gli studi sull'educazione alla cittadinanza risultano affiancati agli studi interculturali. Tra tutti si ricordano i contributi di Banks (2004) e di McDonough & Feinberg (2003). Il testo *Diversity and Citizenship Education. Global Perspective* di Banks (2004) comprende le riflessioni di un gruppo di esperti internazionali sul tema della globalizzazione, della diversità, nonché dell'educazione democratica e dell'educazione alla cittadinanza.

McDonough e Feinberg (2003) affrontano le questioni educative che sorgono quando le identità nazionali, sub-nazionali e sovranazionali si sovrappongono e competono tra loro: cosa significa vivere nel pluralismo? Che tipo di educazione alla cittadinanza risulta possibile praticare nel mondo globalizzato? Le riflessioni sulle nuove frontiere dell'educazione alla cittadinanza si presentano come un vero e proprio dialogo produttivo e costruttivo tra esperti nel campo della filosofia politica, della filosofia giuridica e dell'educazione.

I diversi modelli presentati presuppongono una forma di educazione alla cittadinanza che non si può realizzare soltanto nell'ambito del sistema formale di istruzione, ma che interessa anche l'educazione non formale e informale⁹. Restrungendo il campo all'ambito europeo, come viene concepita l'educazione alla cittadinanza nel contesto scolastico ed extrascolastico?

4. L'educazione alla cittadinanza nel contesto scolastico ed extrascolastico: approcci europei a confronto

Negli ultimi dieci anni, l'Europa ha posto un'attenzione sempre maggiore alla necessità di acquisire competenze civiche e sociali sottolineando contemporaneamente il ruolo dell'istruzione nella promozione della cittadinanza attiva. I documenti più significativi che appaiono orientati in tale direzione sono la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006, la *Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* del 2010 e il quadro strategico *Istruzione e formazione 2020* (ET 2020), con cui l'Unione Europea ha definito le sfide che l'Europa deve superare per diventare un'economia basata sulla conoscenza e sull'apprendimento permanente.

⁹ L'apprendimento formale è un apprendimento strutturato e organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse dedicate, che si svolge nell'ambito di istituzioni scolastiche e formative e che prevede il rilascio di certificazioni ufficiali. L'apprendimento non formale può essere definito come un apprendimento semi-strutturato che si realizza a partire da attività pianificate in relazione ad un contesto organizzato; il suddetto apprendimento si svolge al di fuori delle istituzioni scolastiche e formative, è intenzionale dal punto di vista del discente e solitamente non prevede il rilascio di certificazione. L'apprendimento informale è invece quello che si realizza nelle attività quotidiane connesse al lavoro, alla famiglia e al tempo libero, non è intenzionale né strutturato o organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse; normalmente, esso non prevede il rilascio di certificazioni.

Con il primo documento sono individuate e definite per la prima volta a livello europeo le competenze chiave che i cittadini devono possedere per la propria realizzazione personale, per l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupabilità nella società della conoscenza in una prospettiva di *lifelong-learning*. Le competenze sociali e civiche rientrano tra le otto competenze chiave¹⁰. Mentre le competenze sociali implicano lo sviluppo della comunicazione interculturale e il rispetto verso la diversità degli altri al fine di superare i pregiudizi e gli stereotipi, la competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare in modo attivo alla vita civile grazie alla conoscenza di concetti e strutture sociopolitici.

La Carta intende sensibilizzare tutti i cittadini a temi come i diritti umani, la democrazia, lo stato di diritto e, in particolare, raccomanda fortemente la promozione di tali valori attraverso un coinvolgimento diretto di tutti gli attori del processo educativo.

Educazione e Formazione per il 2020 (*Education and Training 2020*) si presenta come una nuova strategia di cooperazione europea che fissa il programma di lavoro degli Stati membri per il decennio 2011-2020. ET 2020 definisce gli obiettivi strategici comuni, compresi un insieme di principi e di metodi di lavoro comuni che fissano le priorità per ogni ciclo di lavoro. Tra i quattro obiettivi strategici per l'istruzione e la formazione che le politiche europee si propongono di perseguire¹¹ figura la promozione dell'equità, della coesione sociale e della cittadinanza attiva.

Molto interessanti sono le analisi comparate dei curricula ufficiali di educazione alla cittadinanza alle quali Audigier (2006, pp. 100-121) ha dato un grande contributo. Lo studioso si sofferma sulla scuola dell'obbligo, sottolineando la grande somiglianza degli orientamenti, dei problemi e delle domande contenuti in questi curricula. Al di là delle differenze nelle modalità di presenza dell'educazione alla cittadinanza all'interno di tradizioni politiche, scolastiche e culturali differenti¹², ovunque sono sottolineate: le dimensioni trasversali e multidiscipli-

¹⁰ Il quadro di riferimento europeo delinea otto competenze chiave: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

¹¹ Tra gli altri obiettivi strategici comuni perseguiti nell'ambito della strategia di cooperazione europea figurano: apprendimento permanente e mobilità; qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione; creatività ed innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

¹² Riguardo la diversità dei modi di presenza, l'autore ne distingue almeno tre: una disciplina scolastica separata la cui presenza è continua su tutta o parte della frequenza; una disciplina scolastica separata la cui presenza è discontinua, certi anni sì e certi altri no; un tema integrato in un sistema più vasto. In quest'ultimo caso le definizioni delle ore sono tra le più vaghe e gli oggetti studiati più o meno precisi. L'esempio che rientra nel primo caso è quello della Francia in cui l'EC è di base una disciplina scolastica insegnata per un'ora alla settimana nei primi nove anni scolastici della scuola primaria e secondaria inferiore. Un esempio che rientra nel secondo caso è quello della Romania dove esistono un programma ed un orario

nari; l'importanza della vita scolastica, molto spesso legata ad una visione normativa e comportamentale dell'educazione alla cittadinanza; il politico e il diritto. Dall'analisi operata da Audigier, in particolare, emerge che in tutti i Paesi presi in considerazione sono sottolineate le dimensioni trasversali e multidisciplinari mentre sono poco presenti i seguenti elementi: la problematizzazione della vita quotidiana scolastica, l'attualità, i valori e i contenuti della vita democratica. Audigier (2006) mette in evidenza che il lavoro di costruzione e di gestione dei curricula deve coinvolgere attivamente ed in prima persona gli insegnanti.

Più recentemente la rete Eurydice¹³ (2012), con la collaborazione di 31 paesi europei, ha svolto un'analisi riguardante le modalità attraverso le quali i sistemi nazionali di questi paesi prevedono l'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado rilevando che quasi ovunque l'educazione alla cittadinanza viene introdotta nei curricula nazionali in tre modi diversi: come materia a sé stante¹⁴, come parte di un'altra materia o area tematica¹⁵ oppure sotto forma di tematica trasversale¹⁶, come una

precisi soltanto a certi livelli scolastici. Un esempio che rientra nel terzo caso è quello dell'Italia con la Convenzione Sociale che raggruppa il codice della strada, l'educazione alla sanità, l'EC, etc.

¹³ Eurydice è una rete istituzionale nata nel 1980 su iniziativa della Commissione europea che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei. L'anno di riferimento dello studio di cui si riferisce nel presente contributo è il 2010/2011. Vengono prese in considerazione soltanto le scuole del settore pubblico per tutti i paesi ad eccezione di Belgio, Irlanda e Paesi Bassi, dove si tiene conto anche del settore privato sovvenzionato, che raccoglie la maggior parte delle iscrizioni. In Irlanda, inoltre, la grande maggioranza delle scuole è giuridicamente definita come privata, ma si tratta di fatto di scuole finanziate interamente dallo Stato che non richiedono ai genitori il pagamento di alcuna retta. Nei Paesi Bassi, la parità di finanziamento e trattamento di istruzione pubblica e privata è prevista dalla Costituzione.

¹⁴ Un primo approccio consiste nell'affidare ad una disciplina specifica (il cui insegnamento può essere abbinato a quello di altre discipline) il compito di sviluppare negli studenti le conoscenze e le abilità riferibili all'educazione alla cittadinanza. Le denominazioni delle suddette discipline sono molteplici: educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione sociale, scienze sociali.

¹⁵ Il secondo approccio, definito "approccio integrato", prevede che l'educazione alla cittadinanza venga affidata a gruppi di discipline le cui denominazioni variano da scienze sociali e educazione alla cittadinanza a scienze sociali e educazione civica, da cittadinanza attiva e imprenditorialità a studi sociali, da etica e studio dell'uomo a sviluppo sociale e personale. Altre discipline che includono elementi di educazione alla cittadinanza sono, di solito, storia, geografia, lingue e religione/etica. Alcuni paesi rilevano però che anche matematica, scienze, educazione fisica ed educazione artistica contribuiscono all'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Sia nel caso in cui venga insegnata, sia nel caso in cui non venga insegnata anche come disciplina a sé stante obbligatoria, nella maggior parte dei paesi l'educazione alla cittadinanza è integrata in diverse discipline e/o aree tematiche.

¹⁶ Un terzo approccio consiste nell'affidare alle materie scolastiche nel loro insieme il compito di educare gli studenti alla cittadinanza democratica. Laddove esiste, questo approccio si accompagna sempre ad altri approcci per materia. L'educazione alla cittadinanza può assumere una dimensione interdisciplinare. In quanto dimensione interdisciplinare, tutti gli insegnanti devono contribuire ad attuare gli obiettivi connessi definiti nei curricula nazionali. In certa misura tutti i paesi assegnano una dimensione interdisciplinare all'educazione alla cittadinanza, dal momento che tutti includono gli obiettivi correlati a quest'area curricolare nelle parti introduttive dei curricula nazionali. Oltre a questi obiettivi generali, i

combinazione di questi tre approcci. In tutti e tre gli approcci possono essere presenti attività extra-curricolari, di progetto, di intervento nella comunità, considerate necessarie per l'esperienza diretta degli studenti. La durata che ogni Paese dedica all'educazione alla cittadinanza nell'arco del percorso di istruzione varia dai dodici anni, come avviene, ad esempio, nel sistema educativo francese¹⁷, ad un anno, come avviene nel sistema educativo della Turchia.

Dall'analisi delle politiche educative delle nazioni europee emerge la natura pluridimensionale della cittadinanza dei curricoli dei paesi europei. I temi sviluppati sono vari e vanno dal sistema socio-politico del Paese ai diritti umani, dai valori democratici all'identità nazionale e al senso di appartenenza al Paese, dalla diversità culturale allo sviluppo sostenibile e all'identità europea. In Austria e Spagna, sono presenti temi come la parità dei sessi, mentre in Portogallo e Lituania si tratta anche il tema della sicurezza stradale. Gli obiettivi degli insegnamenti, inoltre, non riguardano la mera trasmissione di conoscenze, ma prevedono altresì lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e valori legati ai principi fondamentali della società democratica, come l'eterogeneità culturale, lo sviluppo sostenibile e la dimensione europea e internazionale.

Per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza in contesto extrascolastico, dall'analisi Eurydice si rilevano iniziative politiche incentrate su attività pratiche che includono programmi a livello nazionale o progetti che coltivano valori e attitudini legati alla cittadinanza fuori dalla scuola. In Lettonia, per esempio, sono presenti progetti che si basano sul coinvolgimento diretto degli studenti di diversi gruppi etnici o socio-economici in attività comuni utili alla comunità. A partire dall'a.s. 2009/2010, in Italia è stata avviata una sperimentazione nazionale che ha visto il coinvolgimento del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, in collaborazione con l'Agenzia Nazionale di Supporto per l'Autonomia Scolastica (ANSAS) di Firenze. La sperimentazione nazionale ha visto la pubblicazione di un bando di concorso indirizzato a scuole di ogni ordine e grado per la progettazione e la sperimentazione di percorsi di innovazione organizzativa e didattica, con la richiesta di presentazione di progetti, proposti dalle scuole nell'esercizio e nella valorizzazione dell'autonomia scolastica, finalizzati a coniugare l'acquisizione di conoscenze relative al tema di Cittadinanza e Costituzione, con esperienze significative di cittadinanza attiva. L'obiettivo principale è stato quello di promuovere negli studenti competenze specifiche trasversali al fine di sostenere la formazione di un cittadino competente, solidale e consapevole.

curricoli nazionali di un gran numero di paesi europei danno risalto all'educazione alla cittadinanza in sezioni sui temi trasversali, sulle competenze chiave o all'interno di aree di contenuti educativi.

¹⁷ In Francia gli alunni iniziano a studiare *civique et morale* a partire dalla scuola primaria, proseguendo con *éducation civique* a livello secondario inferiore e con lo studio di *éducation civique, juridique et sociale* a livello secondario superiore.

In genere, più della metà dei paesi partecipanti allo studio Eurydice ha applicato almeno un programma o progetto di questo tipo dal 2007. Tuttavia, la disomogeneità di opportunità di partecipazione, da parte degli studenti dei vari paesi, in attività per la comunità, come rilevato dallo *International Civic and Citizenship Education Study*, suggerisce di rafforzare gli sforzi per sviluppare queste iniziative.

Rilevanti sono anche le Indagini sull'educazione civica e sulla cittadinanza promosse dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*¹⁸. Le indagini sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dalla IEA, dimostrano e confermano l'importanza sempre maggiore che i sistemi educativi internazionali attribuiscono all'educazione alla cittadinanza in società che presentano rapidi cambiamenti nel loro tessuto culturale, economico, politico e sociale.

Dinanzi all'emergere di nuove forme di cittadinanza e identità in direzione transnazionale, globale, planetaria la scuola non può limitarsi a svolgere la sua funzione tradizionale – quella di creare cittadini dello stato nazionale con un'identità circoscritta e un linguaggio omogeneo – ma deve aprirsi alle nuove forme di cittadinanza europea e planetaria che stanno emergendo in forza dei nuovi processi politici, economici e culturali. Risulta possibile orientare la pratica pedagogica all'educazione e alla formazione dell'identità, riconoscendo, al contempo, la necessità di declinare l'educazione alla cittadinanza all'interno del contesto storico, sociale e culturale in cui i giovani di oggi costruiscono il proprio ruolo di cittadini del mondo? In che modo?

5. La prospettiva globale in educazione

Negli ultimi decenni, il fenomeno della globalizzazione ha prodotto un'ampia diffusione della consapevolezza dell'importanza dell'assunzione di una prospettiva globale in educazione. Nella prefazione del libro *Educazione e*

¹⁸ La IEA ha lo scopo di condurre ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione. La prima indagine comparativa sulla *civic education*, IEA CE, è stata condotta nei primi anni '70 del secolo scorso e ha coinvolto circa trentamila studenti di numerosi Paesi, appartenenti prevalentemente al mondo occidentale industrializzato, di età compresa tra i 10 e i 14 anni. La seconda indagine comparativa sulla *civic education*, IEA CIVED, è stata condotta negli anni '90 del secolo scorso ed è stata organizzata in due fasi (I fase 1994 -1996; II fase 1997-1999) coinvolgendo ventiquattro Paesi. L'indagine ICCS 2009 si pone in continuità con le precedenti per quanto riguarda la tipologia degli strumenti utilizzati e le aree indagate. Il quarto studio promosso dalla IEA - ICCS 2016 - permetterà di monitorare le conoscenze e la comprensione di concetti e problematiche nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza da parte degli studenti, oltre che le loro opinioni, attitudini e comportamenti. Per quanto riguarda l'ultima indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza promossa dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA* nel 2009 si veda: Ainley, Schulz, Friedman (2013).

globalizzazione di Bocchi e Ceruti (2008), Morin riflette sull'educazione all'era planetaria in riferimento all'emergenza educativa – che si impone con sempre maggiore intensità nella contemporanea era della complessità – finalizzata alla riformulazione dei tradizionali sistemi di insegnamento «localizzati» affinché le nuove generazioni possano oggi assumere il ruolo di «cittadini della Terra».

A partire da un'analisi del fenomeno della globalizzazione che raccoglie in sé dinamiche diverse (i movimenti economici su scala mondiale, la diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione di massa, l'incontro/scontro fra culture diverse, la costituzione di nuove soluzioni identitarie in cui il sentimento di appartenenza alle comunità nazionali e locali si intreccia all'emergente senso di condivisione di codici e stili di vita globali), Morin ritiene, infatti, che la riforma dell'insegnamento nelle scuole e nelle università debba partire da un ripensamento dei problemi di metodo. La sfida della globalizzazione presuppone, innanzitutto, una riforma epistemologica volta alla comprensione della storia, dell'antropologia, dell'impresa scientifica secondo una dimensione planetaria. In conseguenza di ciò, anche l'esperienza di apprendimento subisce un mutamento profondo: da semplice acquisizione di contenuti precostituiti in ambiti disciplinari delimitati secondo criteri statici, diviene azione di interconnessione disciplinare e creazione di nuovi percorsi cognitivi. La logica dei sistemi formativi deve, dunque, adeguarsi alla nuova configurazione assunta dalla società negli ultimi decenni, supportando la comunicazione e la contaminazione reciproca tra culture diverse, che sono insieme singolari e complesse. In questa fase della globalizzazione i sistemi formativi devono aiutare alunni e studenti a sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere e di gestire il legame fra appartenenze locali e globali. Oltre che alla costruzione di nuove forme di interconnessione tra saperi diversi, chiave di volta della creatività scientifica, la scuola deve educare a nuove forme di cittadinanza che si collocano ben oltre i confini dello stato nazionale¹⁹.

La *Global Education* rappresenta, in questo contesto, una strategia educativa di fondamentale importanza. L'educazione globale si configura come una risposta olistica collettiva alla sfida storica di sostenere i cittadini globali attivi nel creare e ricreare un mondo differente, più uguale, giusto, pacifico e sostenibile, basato sulla solidarietà. L'educazione globale è una olistica «istruzione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo, e le risveglia affinché possano contribuire alla costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equi-

¹⁹ Secondo Antonella Cagnolati, nella società attuale, costruita sulle interrelazioni generate dai flussi migratori, al fine di inaugurare un nuovo modo di «fare storia» e di rileggere il passato enfatizzando il rilevante contributo che ogni cultura e popolazione ha fornito al mondo attuale, risulta necessario intrecciare un atteggiamento fondato su una visione globale con un approccio interculturale. *Cfr.* Cagnolati (giugno 2010).

tà e diritti umani per tutti»²⁰. Tenendo conto di questo, «l'Educazione Globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale, trattandosi della dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza»²¹.

Le origini degli studi sulla *Global Education* risalgono agli anni '30 del XX secolo, quando un gruppo di insegnanti progressisti inglesi fonda la prima organizzazione non governativa, denominata *Council for Education in World Citizenship*, con compiti di educazione orientati alla comprensione delle relazioni internazionali. Negli anni '60 del XX secolo compare, ad opera di Henderson – membro dell'*Institute of Education* dell'Università di Londra – l'espressione *world-studies*, con la quale viene riconosciuta la necessità di introdurre nei curricula scolastici e universitari un progetto pedagogico finalizzato allo sviluppo di competenze e abilità basate su una visione complessiva del mondo. Fra gli anni '70 e '80 del XX secolo si assiste ad una proliferazione di lavori teorici che hanno contribuito a delineare un ampio quadro concettuale sul tema dell'educazione globale che, tuttavia, ha comportato una serie di sovrapposizioni terminologiche con cui veniva indicata generalmente la medesima area di studio. Espressioni come *Global Education*, *World-Centered Education* e *Global Perspective in Education* vengono utilizzate, nel corso dei decenni, in maniera intercambiabile²², anche se, tuttavia, in ciascuna di esse risulta possibile rintracciarne un comune denominatore: i diversi costrutti, infatti, convergono nella definizione di una pratica educativa che assume una prospettiva globale piuttosto che nazionale o etnocentrica.

Hanvey (1976) distingue cinque dimensioni legate alla consapevolezza globale che gli studenti dovrebbero sviluppare: *consapevolezza prospettica* in modo da cogliere la pluralità di visioni del mondo basate su esperienze personali e culturali specifiche riconducibili a popoli e nazioni diverse; *consapevolezza delle condizioni planetarie* attraverso una conoscenza di tematiche ed eventi globali come, ad esempio, i fenomeni migratori, le disparità economiche, l'esaurimento delle risorse naturali, i conflitti inter e intra-nazionali²³; *consapevolezza trasversale*

²⁰ Cfr. Dichiarazione di Maastricht sull'educazione globale, 15-17 novembre 2002. Originariamente la definizione è stata formulata durante l'annuale «meeting della Rete della Settimana per l'Educazione Globale», Cipro, 28-31 marzo 2002.

²¹ Cfr. Dichiarazione di Maastricht sull'educazione globale, 15-17 novembre 2002

²² Per un approfondimento sulla *Global Education* si suggerisce di fare riferimento ai contributi di D. Hicks. Cfr. Hicks (2003).

²³ Secondo Hanvey (1976) per raggiungere questo obiettivo, le istituzioni educative dovranno avvalersi di strumenti pedagogici e didattici che stimolino negli studenti la ricerca di fonti e spazi di conoscenza degli eventi globali depurati dalla distorsione dei mezzi di comunicazione di massa. I *mass media*, infatti, pur rappresentando un utile strumento conoscitivo di eventi e questioni globali, rischiano di produrre «falsa conoscenza», visioni pilotate politicamente o dalla necessità di spettacolarizzazione.

delle culture ossia capacità di riconoscere e sviluppare un atteggiamento empatico verso pratiche, valori e stili di vita differenti da cultura a cultura, costruire una prospettiva interculturale, in cui i concetti di identità culturale, diversità, emigrazione e multiculturalismo sono intesi in termini dinamici e come opportunità di arricchimento, di crescita individuale e collettiva; *conoscenza delle dinamiche globali* e quindi capacità di concepire il mondo come sistema interconnesso, in cui i processi di crescita e le dinamiche di cambiamento a livello locale si ripercuotono a livello nazionale e internazionale e viceversa, e di acquisire una prospettiva sistemica mediante la quale interpretare le dinamiche che interessano il mondo e le complesse relazioni fra le potenze nazionali; *consapevolezza delle scelte umane* modulando le proprie scelte individuali in base alla consapevolezza delle molteplici prospettive e dinamiche di crescita e di cambiamento che riguardano il sistema globale.

Tye (1999) definisce la *Global Education* come una pratica pedagogica che implica l'apprendimento di tematiche relative all'attraversamento dei confini nazionali e all'interconnessione fra sistemi culturali, ecologici, economici, politici e tecnologici. Secondo l'Autore, la *Global Education* implica la comprensione e l'apprezzamento della diversità culturale nonché la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi degli altri.

Kirkwood (2001) riconosce una differenza sostanziale fra il concetto di *International Education* e quello di *Global Education*. La prima espressione si riferisce al tradizionale approccio - tipico dell'alta formazione universitaria - allo studio delle lingue straniere e delle discipline legate agli scambi culturali, economici e politici fra i diversi paesi del mondo. L'obiettivo della *International Education* è quello di promuovere - all'interno di una *élite* di professionisti che aspirano ad occupare posizioni lavorative nel campo dei servizi esteri - una comprensione approfondita della complessità delle relazioni internazionali. Diversamente, la *Global Education* copre un campo di studi più ampio che va dal mondo dell'alta formazione a tutti i professionisti e a tutti i campi della conoscenza umana. L'obiettivo, in questo caso, è diffondere la piena comprensione delle modalità di interconnessione fra gli individui di tutto il mondo.

Kirkwood (2001), grazie ad una comparazione delle definizioni di *Global Education* presenti in letteratura (Becker, 1979; Alger, Harf, 1986; Tye, Tye, 1992; Anderson, Nicklas, Crawford, 1994; Merryfield, 1997), individua quattro temi ricorrenti, riconducibili alle cinque dimensioni della consapevolezza globale teorizzate da Hanvey: «acquisizione di prospettive multiple», «comprensione e apprezzamento delle culture», «conoscenza di eventi e questioni globali» e «concezione del mondo come sistema interconnesso».

A partire da una discussione sul lavoro di Selby e Pike (1988)²⁴ in cui sono discussi gli elementi chiave della *Global Education*, Hicks (2003), distingue tra *Global Education* e *Global Perspective*. Secondo l'autore, sebbene entrambe le locuzioni facciano riferimento all'educazione globale, esse necessitano di essere adeguatamente distinte fra loro utilizzando l'espressione *Global Education* per fare riferimento all'area accademica riguardante l'insegnamento e l'apprendimento di eventi e pratiche globali; l'espressione *Global Perspective* dovrebbe essere utilizzata, invece, in riferimento all'obiettivo educativo proprio della *Global Education*, che viene adeguatamente declinato nei curricula accademici e scolastici.

Attualmente la *Global Education* viene definita in molti modi: un campo di studi (Gaudelli, 2003), uno specifico stile pedagogico che promuove l'impegno critico verso la complessità, uno stimolo all'azione socialmente significativa (Gaudelli, 2003)²⁵, un obiettivo educativo (Merryfield, Wilson, 2005).

Diversi lavori di ricerca ricostruiscono lo sviluppo della *Global Education*. Nello specifico, molti studiosi (Maguth, Hilburn, 2015; Reynolds *et al.*, 2015; Forghani-Arani *et al.*, 2013; Andreotti, 2009; Pike, 2008; Marshall, 2007) esplorano le principali questioni contemporanee all'interno del paradigma della *Global Education*: strategie di sviluppo nazionale e internazionale, l'impegno dei sistemi di istruzione, interdipendenza e globalizzazione, legami sociali, economici e politici; identità e diversità culturale, conoscenza di sé e della propria cultura; apertura verso la cultura degli altri; giustizia sociale e diritti umani; impatto della disuguaglianza e della discriminazione; rivendicazione dei diritti e responsabilità nel rispettare i diritti degli altri; costruzione della pace e risoluzione dei conflitti. I ricercatori, poi, delineano alcune sfide della ricerca nel suddetto settore, descrivendo pratiche attraverso l'analisi dettagliata di casi di studio nazionali e internazionali. La cifra interpretativa attraverso la quale avvicinarsi a questi studi è quella dell'equilibrio, dell'argomentata analisi dei vari filoni di pensiero. In ciascuno di questi contributi risulta possibile rintracciare non il tentativo di semplificare problemi che oggi si impongono per la loro complessità, ma la proposta di attivazione di nuovo spazio di apprendimento e partecipazione, finalizzato a

²⁴ Gli autori parlano delle quattro dimensioni della globalità che costituiscono, a loro volta, gli elementi fondamentali dell'educazione globale. La prima abbraccia cinque grandi aree problematiche che riguardano le seguenti antinomie: disuguaglianza/uguaglianza, ingiustizia/giustizia, conflitti/pace; danno/cura; alienazione/partecipazione. La seconda prende in considerazione lo "spazio" sottolineando l'esplorazione delle connessioni locale-globale che esistono in relazione a tali questioni. La terza prende in considerazione il fattore «tempo» in quanto sottolinea l'esplorazione delle interconnessioni che esistono tra passato, presente e futuro in relazione a tali questioni. La quarta dimensione enfatizza una pedagogia partecipativa ed esperienziale che esplora prospettive di valore differenti e porta ad una cittadinanza locale-globale politicamente consapevole. Cfr. Pike, Selby (1988).

²⁵ Nelle cinque dimensioni critiche della cittadinanza globale elencate da Gaudelli (2003) possono essere intravisti molti dei temi chiave e delle idee proposte dai pionieri dell'educazione globale negli Stati Uniti.

sviluppare valori, atteggiamenti, conoscenze e abilità che permettano di partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto, più equo, rispettoso dei diritti umani e dell'ambiente. Ne deriva una prospettiva globale in educazione che offre a studenti e docenti un approccio all'apprendimento di tipo trasformativo che implica processi decisionali partecipativi il cui scopo è alimentare una conoscenza reciproca e un'autocoscienza collettiva.

Secondo alcuni (Lucas, 2010, pp. 211-216), la *Global Education* non può essere identificata in maniera semplicistica con la *Multicultural Education*. Risulta fondamentale, dunque, riflettere sull'importanza della formazione iniziale e in itinere degli insegnanti in modo da renderli capaci e competenti nel distinguere gli scopi dell'educazione multiculturale da quelli specifici dell'educazione globale al fine di comprendere il modo più congeniale per inserire questi concetti nel curriculum.

Questo punto solleva importanti questioni circa le responsabilità professionali di educatori e insegnanti e circa il ruolo delle scuole e delle differenti organizzazioni e istituzioni nel far crescere, a livello globale, la consapevolezza e la conoscenza su questioni di rilevanza mondiale attraverso il piano di studi e attività e progetti formali, non formali e informali²⁶.

6. Proposte operative per l'educazione alla cittadinanza

Da più parti viene segnalata la necessità non solo di adottare una prospettiva globale nell'educazione alla cittadinanza, ma anche di fornire un aiuto a ciascuna persona nel processo di acquisizione di competenze specifiche irrinunciabili nell'attuale società dell'informazione e che consentono di esercitare un ruolo di cittadinanza attiva. Nel formare all'autonomia, al senso critico, alla responsabilità, si riducono i rischi di conformazione a modelli di vita e di pensiero, individuali e collettivi, già predisposti, in favore della condivisione (Mortari, 2008)²⁷; si evitano, inoltre, le situazioni in cui gli allievi debbano unicamente produrre oggetti o performance da misurare (Bruner, 1997).

²⁶ Di fondamentale importanza, in relazione a quanto fin qui detto, è il documento europeo *Global Education Guidelines* (2008), un manuale molto ricco di spunti didattici che può essere di notevole aiuto per tutti quegli insegnanti ed educatori che si propongono di comprendere e realizzare l'educazione globale.

²⁷ Secondo Mortari (2008), malgrado la rapida diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la grande quantità di informazione a disposizione diano l'illusione di un apparente incremento di conoscenza, l'epoca attuale è caratterizzata da ciò che Mortari definisce «pensiero calcolante» che garantisce al soggetto il dominio sulle cose, ma non la possibilità di accedere al loro senso. Questo tipo di pensiero si affida a unità concettuali e ad opinioni standardizzate che portano il soggetto a non interrompere il proprio agire per fermarsi ad interrogare l'esistenza. Secondo Mortari, il pensare consente di riesaminare, rileggere, riformulare i pensieri per poterli nuovamente utilizzare; il pensare si caratterizza come un'attività interiore che si esercita e si sviluppa nella relazione con gli altri e nel rapporto con l'alterità. Cfr. Mortari (2008).

La predisposizione di una formazione specifica degli adulti che operano nel contesto scolastico diviene essenziale per praticare un'educazione alla cittadinanza democratica, fondata sulla valorizzazione dell'interazione e della partecipazione. In questo senso, secondo Bruner (1997) la pedagogia deve indirizzare la scuola non tanto a fornire contenuti ed insegnamenti, ma a preparare ad acquisire competenze applicabili in contesti diversi, nel mondo del lavoro, ma anche nella vita privata e nella sfera personale, ambiti nei quali è necessaria la capacità di adattarsi ai cambiamenti in corso²⁸. Più recentemente Luigina Mortari (2008) riflette sulla necessità di implementare percorsi formativi finalizzati a promuovere la capacità di pensare e di condurre un'attività cognitiva consapevole ed eticamente orientata. Tale intento esige, però, un forte investimento formativo nei confronti degli insegnanti affinché, sulla base di principi di apertura culturale, accoglienza e inclusione, acquisiscano nuove competenze pedagogiche e considerino le diversità culturali un punto di vista privilegiato dei processi educativi.

La necessità di ricercare nuovi metodi di insegnamento corrispondenti alle sfide dei nostri giorni è peraltro ribadita nel Rapporto Delors (2001) e nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000). In particolare, la Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, nell'individuazione dei quattro pilastri base dell'educazione nel corso della vita²⁹, ha anche sottolineato l'importanza di concepire l'educazione in una maniera più globale attraverso un rinnovamento dei contenuti e dei metodi di insegnamento e un miglioramento dei contesti di insegnamento e di apprendimento. Tale convinzione viene ribadita anche nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente elaborato dalla Commissione europea, in cui viene auspicato, in maniera specifica nel messaggio chiave n. 3 «Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento»³⁰, che i sistemi di apprendimento siano capaci di adattarsi agli stili e ai ritmi di vita che caratterizzano la società odierna. Gli approcci di studio, i metodi e i linguaggi usati dovrebbero dunque essere congeniali alle diverse

²⁸ Bruner ritiene che la principale rivoluzione dell'insegnamento debba consistere nel ridare dignità culturale ai saperi disciplinari (senso, valore, natura) e soprattutto nel dare unitarietà ai saperi, superando le storiche divisioni tra discipline scientifiche e umanistiche e delle discipline all'interno della stessa area. La pedagogia attiva e partecipata di Bruner, inoltre, sostiene l'insegnamento attraverso la partecipazione all'insegna di un lavoro compartecipato di docenti e studenti per la realizzazione di un prodotto comune. Cfr. Bruner (1997).

²⁹ La Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo ha prodotto un Rapporto all'Unesco in cui sono stati definiti i quattro «pilastri» dell'educazione: *Imparare a conoscere*, *Imparare a fare*, *Imparare ad essere*, *Imparare a vivere insieme*; essi sono ritenuti chiavi d'ingresso per il XXI secolo in quanto fondamentali sia per la realizzazione di ciascuna persona sia per una convivenza democratica e pacifica dei popoli. Cfr. Delors (2001).

³⁰ Il *Memorandum* si articola in sei messaggi chiave: 1. Nuove competenze di base per tutti; 2. Maggiori investimenti nelle risorse umane; 3. Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento; 4. Valutazione dei risultati dell'apprendimento; 5. Ripensare l'orientamento; 6. L'apprendimento sempre più vicino a casa. Cfr. Commissione delle Comunità Europee (2000).

età e capacità degli alunni e delle alunne; al contempo, le questioni affrontate nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza dovrebbero essere contestualizzate, evitando interpretazioni parziali e riduttive.

Emerge, dunque, la necessità di modificare i metodi formativi, con attenzione alle differenze personali, al lavoro collaborativo non solo fra docenti, ma anche fra alunni, fra studenti e docenti, e fra famiglie e docenti. Le strategie d'insegnamento devono sperimentare la collaborazione per costruire strutture a rete, implicando non solo una bidirezionalità nello scambio comunicativo, ma anche una ricerca di strategie che, pur valorizzando le singole discipline, unifichino le prospettive particolari in una visione trasversale.

L'insegnante, come adulto in formazione, deve essere protagonista attivo del cambiamento rispondendo a complessi interrogativi attraverso l'utilizzo di differenti possibilità di azione educativa che richiedono capacità decisionali e competenze sia teoriche che operative. La complessità del ruolo dell'insegnante, infatti, non risiede nel fornire semplicemente delle conoscenze, ma nella capacità di avviare un processo di costruzione di coscienze critiche fra gli studenti, creando e rappresentando nuovi modelli di convivenza e collaborazione, che non si limitino alla tolleranza, ma sappiano rielaborare nuove forme di cittadinanza³¹. Da questa prospettiva, lo sviluppo della professionalità del docente non può essere statico o ancorato a modalità di trasmissione contenutistica, bensì deve articolarsi in modalità dinamiche e responsabili, volte a costruire conoscenze utili ad informare la prassi.

Dal punto di vista didattico, la natura della disciplina richiede il raggiungimento di obiettivi di apprendimento attraverso metodi di insegnamento non tradizionali ed attivi funzionali all'auto-formazione di un cittadino nell'era della globalizzazione. Per le loro forti potenzialità formative, la *Philosophy for Children* e il *Debate* risultano, oggi, dei fattori-chiave alla base del rinnovamento delle pratiche scolastiche nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza.

La *Philosophy for children* nasce negli anni '70 grazie all'opera di Lipman, filosofo e fondatore dell'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), diffondendosi prima negli Stati Uniti e poi nel resto del mondo. La proposta di Lipman si ispira al pensiero di Dewey, Vygotsky e Piaget e recupera la pratica del filosofare come strumento tramite cui formare le capacità di ragionamento necessarie per la realizzazione di un pensiero democratico. La filosofia

³¹ Molto interessanti sono le proposte didattiche presentate da Catarci e Fiorucci (2013; 2015). In un primo contributo sul tema, gli Autori presentano alcune buone pratiche di sostegno del diritto allo studio, dell'intercultura, dell'educazione alla cittadinanza e del plurilinguismo. Cfr. Catarci, Fiorucci (2013). Si ricordano anche le indicazioni e le proposte che rappresentano un esempio di ripensamento della didattica in chiave interculturale per tutti coloro che hanno a cuore l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza. Cfr. Catarci, Fiorucci (2015).

che Lipman auspica possa essere insegnata ed imparata in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione è «una filosofia narrativa che ponga l'accento sul dialogo, sulla deliberazione e sul rafforzamento del giudizio e della comunità» (Lipman, 2002, p. 12). Secondo Lipman, in ogni percorso di formazione sono elementi essenziali l'esercizio critico del pensiero, l'incontro con temi e problemi che stimolano la ricerca di conoscenza, il confronto con diverse ipotesi di interpretazione del mondo e con diversi percorsi logici. Si tratta di un processo volto a costruire e ricostruire le prospettive sul mondo (Sharp, 2006), educando alla fondamentale capacità di esporre le proprie idee, aprendosi alla possibilità di confronto dinamico con quelle altrui e di un'eventuale modifica. L'attività di P4C viene condotta secondo un'organizzazione per singole unità, strutturalmente e semanticamente indipendenti (sessioni), della durata media di circa quarantacinque minuti ciascuna.

Il cuore metodologico della proposta è rappresentato dalla *community of inquiry* o comunità di ricerca filosofica, una sorta di comunità riflessiva che promuove un pensiero complesso nella sua articolazione critica, creativa e affettivo-valoriale (Lipman, 2003) e che sviluppa un percorso di indagine comune su un tema condiviso con l'obiettivo del con-filosofare. La comunità di ricerca è, dunque, concepita come un soggetto epistemico (Striano, 2007), in quanto costruisce conoscenza a partire da una struttura procedurale comune, in un quadro di valori condiviso, all'interno del quale grande importanza assume la figura del docente conduttore delle sessioni, che riveste il ruolo di facilitatore. Il facilitatore del dialogo in P4C è concepito come figura che tende a lasciare spazio alla comunità di ricerca, praticando una presa di distanze metodologica ed operativa radicale dal ruolo classico dell'insegnante-guida, ed assumendo invece una duplice funzione epistemica (garantire direzionalità, fluidità, profondità e rigore alla discussione sotto il profilo semantico-processuale) e regolativa (garantire partecipazione democratica, rispetto delle regole e dell'altro sotto il profilo procedurale).

Molto interessante è la posizione di Cambi (2009, pp. 255-259) secondo cui la pratica della *Philosophy for Children* si sviluppa intorno a due assi: da un lato un asse cognitivo ed etico-sociale, che favorisce una disposizione metacognitiva critica; dall'altro un asse etico-politico, che favorisce un *ethos* del comunicare, comprendere, con-vivere, in cui il dialogo risulta al centro. Restringendo il focus all'*ethos*, la *Philosophy for Children* agisce in due dimensioni e con due obiettivi: uno tematico-problematico, l'altro di metodo. Nel primo caso, si affrontano temi etici e sociali, connessi con piena evidenza a tali fronti di esperienza che sono quelli più vicini al mondo dell'infanzia: l'uguaglianza, il dovere, i diritti, l'agire in situazioni diverse, il darsi regole, il comprendere i modelli d'azione altrui, il riconoscimento dell'altro e l'amicizia, la responsabilità, il creare-comunità, il valore del dissenso e del pluralismo, etc., vengono affrontati dentro un

modello di dialogo sia socratico, legato alla maieutica, sia capitiniano, legato alla coscientizzazione sociale e al libero argomentare insieme³². Nel secondo caso, il fare *Philosophy for Children* implica lo stare-nel-dialogo, il pensare-insieme, il fare *brainstorming*, dando vita a una comunità-operosa che pensa faccia-a-faccia, vive sul problema condizioni simili, che si delinea come plurale, conflittuale, dialogica e, quindi, guidata da un'etica che trova il proprio punto di riferimento nel comunicare e nella responsabilizzazione reciproca.

Il *Debate* o dibattito regolamentato è un metodo pedagogico, educativo e formativo che ha lo scopo di fornire gli strumenti per analizzare questioni complesse, per esporre le proprie ragioni e valutare le altrui consentendo di sviluppare capacità di argomentazione e di strutturare competenze trasversali che formano la personalità. Le gare di dibattito sono un metodo molto stimolante attraverso cui gli studenti possono acquisire consapevolezza sulle questioni contemporanee dell'educazione globale e dell'educazione alla cittadinanza, sia nei processi di educazione formale, sia non formale. Qualche esempio: la cittadinanza va attribuita per *ius soli* o per *ius sanguinis*?

Il *debate* sviluppa significative abilità analitiche, critiche, argomentative e comunicative, sia verbali sia non verbali, in un'ottica di educazione alla cittadinanza democratica e partecipativa. La documentazione e l'elaborazione critica da parte dei *debaters* di un gruppo o un di un singolo *debater*, sono alla base della preparazione delle argomentazioni. Mentre si struttura l'esposizione della propria posizione, si devono tenere presente i punti di vista dell'interlocutore o del pubblico, quindi immaginare le loro confutazioni, vale a dire essere consapevoli dei punti di forza e di debolezza della propria e altrui argomentazione. Poiché non tutto è prevedibile, è importante sapere cogliere gli indizi dell'intervento altrui che permettano di produrre nuove informazioni per sviluppare il proprio ragionamento: la via del ragionamento abduttivo, terza via che si aggiunge alla deduzione e all'induzione della retorica classica. Essere chiamati a sostenere una tesi che non si condivide allena la propria mente a considerare le posizioni contrarie alla propria e a non fossilizzarsi sulle proprie convinzioni. Durante la preparazione è fondamentale immaginare quali saranno i processi mentali e emotivi che affronterà la parte «avversaria». In questo modo diventa più facile imparare a mettersi nei panni degli altri in modo da gestire il conflitto.

³² Aldo Capitini, filosofo e pedagogista italiano, ha sviluppato modalità di azione e nuove condizioni per una riflessione sul tema della promozione della pace attraverso un atteggiamento orientato alla nonviolenza. In Italia Marco Catarci ha scritto numerosi contributi sulla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini, intesa come proposta che implica non una semplice assenza di violenza ma una modalità e un impegno trasformativo della realtà, basato su un percorso di «liberazione» dall'esclusione, dalla marginalità, dalla violenza. *Cfr.*: Catarci (2013, 2012, 2008, 2007). Sulla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini si ricorda anche il contributo di Stefano Salmeri. *Cfr.*: Salmeri (2011).

Il *debate*, quindi, mette in gioco una serie di attività razionali ed emotive che coinvolgono tutta la persona; necessita sicuramente di una conoscenza di regole specifiche e di comunicazione, oltre che della capacità di trovare informazioni solide per sostenere il proprio punto di vista e la propria tesi; sviluppa attitudini all'ascolto e al confronto. Il *debate* insegna ad andare oltre il dialogo dialettico, la cui finalità è trovare un punto di incontro comune, e consente di sperimentare il dialogo dialogico: prendendo coscienza dei singoli punti di vista e opinioni, si amplia la comprensione reciproca e si trovano nuove intese, spesso prima non immaginate. Si passa, in tal modo, dalla disputa alla collaborazione mettendo in gioco un vocabolario comune da cui partire per conciliare interessi molteplici, a volte contrapposti, e generare un consenso fattivo.

Numerosi sono i modelli di *debate* offerti dall'esperienza internazionale (*Policy Debate*, *Lincoln–Douglas Debate*, *Parliamentary Debate-NPDA*, *Parliamentary Debat (Worlds Style or European/British Parliament)*, *Public Forum Debate*, *Karl Popper Debate*). Educare i ragazzi a discutere civilmente di questioni sociali e civili significa ri-costruire, per loro e con loro, modelli di cittadini impegnati e interessati al bene comune, il fine ultimo e alto della politica, riavvicinandoli nello stesso tempo a un sapere che sia cultura al servizio dell'intelligenza.

7. Riflessioni conclusive

Nel contributo sono stati discussi nuovi significati del costrutto di cittadinanza che inglobano al loro interno dimensioni diverse – giuridica, culturale ed etica –, estendendone il significato fino a toccare la sfera dei diritti universali dell'uomo.

È stato rilevato che, secondo le più recenti elaborazioni sul tema, la cittadinanza oggi dovrebbe essere considerata in una prospettiva democratica, globale, mondiale, individuando nel soggetto planetario l'esempio e il modello del dialogo e della tolleranza. Il concetto di cittadinanza, inteso come senso di appartenenza ad una collettività, valorizzando le singole individualità, rende vivo ed attuale il processo democratico, dove tutti i cittadini, indipendentemente dalla provenienza geografica, dall'identità e dal proprio valore, possono partecipare attivamente alla vita politica, esercitando il loro diritto e migliorando la qualità dell'esistenza. La partecipazione dei cittadini al contesto sociale e politico può costituire una risorsa molto importante per il territorio, perché può influenzare le decisioni politiche, producendo e attuando innovative spinte al cambiamento nonché forme di progettualità finalizzate ad un progresso costruttivo, sostenibile, nonviolento e a misura di uomo.

Su queste basi è stata prevista la possibilità di pervenire ad una nuova dimensione dell'educazione alla cittadinanza attiva, da fondarsi sul riconoscimento non

solo delle peculiarità culturali, ma anche dei valori di base indivisibili e universali – come la dignità umana, la libertà, l’uguaglianza e la solidarietà – che pongono la persona al centro della sua azione, identificando una nuova civiltà, animata e sostenuta da uno stile di vita di livello alto basato sul rispetto reciproco. In questa direzione, l’educazione, si trova ad essere impegnata in una sfida centrale per il futuro: rendere possibile la convivenza delle differenze, favorendo un dialogo che costruisca una società pacifica. La necessità di gestire efficacemente la differenza culturale nella società impone un forte investimento sull’educazione interculturale, come progetto intenzionale di promozione del dialogo e del confronto al fine di costruire le forme di una cittadinanza attiva, consapevole e interculturale. In questo senso, l’educazione alla cittadinanza attiva deve prevedere al suo interno una precisa visione dell’interculturalità, finalizzata alla creazione e al mantenimento della coesione sociale in contesti di pluralismo culturale.

A questo proposito, sono state analizzate le diverse concezioni di *Global Education* le quali confluiscono in una visione dell’Educazione Globale che comprende l’educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla sostenibilità, all’interculturalità. Nello specifico, la prospettiva globale nel campo dell’educazione ritiene che sia cruciale dare, a chi apprende, l’opportunità e le competenze per riflettere e condividere il proprio punto di vista e il proprio ruolo all’interno di una società globale interconnessa, per capire e discutere relazioni complesse che riguardano questioni sociali, ecologiche, politiche ed economiche comuni, al fine di poterne trarre nuovi modi di pensare ed agire.

Sia i contenuti della normativa europea in tema di educazione alla cittadinanza che le tematiche al centro dei vari approcci adottati dai Paesi europei per l’educazione alla cittadinanza richiamano gli studi sulla *Global Education*. La *Global Education*, per le finalità che si propone, dovrebbe trovare terreno fertile nelle pratiche pedagogico-didattiche quotidiane della scuola la quale dovrebbe riconoscere la necessità di aprirsi al territorio, cooperare e lavorare con altre istituzioni e creare collegamenti con altri settori della società con l’obiettivo di implementare una prospettiva globale in educazione in modo da creare le condizioni nelle quali gli studenti possano diventare realmente cittadini attivi.

Negli ultimi decenni le politiche educative europee hanno puntato alla promozione di curricoli scolastici finalizzati ad una adeguata educazione alla cittadinanza: attualmente quest’ultima sembra essere l’obiettivo prioritario per qualunque istituzione educativa che punti allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva non solo in riferimento alle comunità locali e nazionali, ma anche relativamente alla più ampia comunità internazionale. In questa prospettiva, pare sempre più necessario affiancare il processo educativo come sforzo e impegno del singolo con una azione educativa che sia anche espressione del concorso di

risorse e competenze molteplici, da impegnare nell'impostazione, realizzazione e sviluppo di un progetto comune.

Sono risultati utili, a questo punto, alcune annotazioni su insegnamento e apprendimento e le loro possibili connessioni con l'educazione alla cittadinanza. Alla pedagogia spetta il compito di vigilare criticamente sull'utilizzo dei metodi e degli strumenti che, in ambito scolastico ed extrascolastico, vengono impiegati con l'obiettivo di formare una coscienza critica negli educandi, che consenta loro delle opportunità di partecipazione libera e consapevole.

Dal momento che gli insegnanti svolgono un ruolo chiave nella trasmissione delle conoscenze civiche e sociali e nello sviluppo delle competenze che ne derivano, occorre riflettere sul loro compito e sul loro ruolo in quanto modelli di adultità. Gli adulti, i docente e/o gli educatori in particolare, possono predisporre risorse capaci di facilitare la pratica della cittadinanza attiva e i processi interculturali, nella misura in cui si propongono come esempio positivo: di fronte ai fanciulli gli adulti possono essere considerati una sorta di rappresentanti di tutti i cittadini adulti della terra (Arendt, 1999, p. 247).

Da qui la necessità di elaborare esperienze educative centrate su uno sviluppo delle capacità cognitive e critiche di ogni soggetto, su un investimento preciso a livello di sollecitazione culturale per renderlo in grado di elaborare una propria autonoma posizione critica. A tal scopo sono state segnalate la valenza e l'attualità formativa della *Philosophy for Children* e del *Debate* per formare in maniera integrale persone in grado di esprimere compiutamente tutte le proprie potenzialità e peculiarità.

8. Riferimenti bibliografici

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.). (2013). *ICCS 2009 encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam: IEA.
- Alger, C. F., & Harf, J. E. (1986). *Global Education. Why? For whom? About what?* In Freeman, R. (Ed.), *Promising practices in global education. A handbook with case study* (pp. 1-13). New York: The National Council of Foreign Language and International Studies.
- Anderson, C. C., Nicklas, S. K., & Crawford, A. R. (1994). *Global understandings. A framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Andreotti, V. (May 2009). Global Education in the «21st Century»: two different perspectives on the «post-» of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5-22(18).

- Annino, A. (2013). *La cittadinanza planetaria nell'ottica della pedagogia critica*. Roma: Anicia.
- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milano: Edizioni Garzanti Libri.
- Audigier, F. (2006). L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. In Chistolini, B. (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* (pp. 100-121). Roma: Armando Editore.
- Banks, J. A. (Eds.). (2004). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Benhabib, S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale, eguaglianza e diversità dell'era globale*. Bologna: Il Mulino.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture: Equality and diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- Benvenuti, F. (1994). *Il nuovo cittadino. Tra libertà garantita e libertà attiva*. Estratto il 10/07/2015, da: <http://www.labsus.org/2007/02/benvenuti-il-nuovo-cittadino/>
- Becker, J. M. (1979). *The world and the School: A case for world-centered education*. In Becker, J. M. (Ed.), *Schooling for a Global Age* (pp. 35-56). New York: McGraw-Hill.
- Birzéa, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Project on «education for Democratic Citizenship»*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation, CDCC.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bocchi G., & Ceruti, M. (2008). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cagnolati, A. (giugno 2010). Per i cittadini del futuro: world history e interculturalità. *Storia e futuro*, 23, 1-7.
- Cambi, F. (2010). La «Philosophy for children» tra stile cognitivo e idea di cittadinanza. *Studi sulla Formazione*, [S.l.], 255-259. doi: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8600
- Cambi, F. (2009). *Cittadinanza e intercultura oggi*. In Galiero, M., *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: Emi.

- Cambi, F. (2003). Il futuro dell'educazione e l'educazione per il futuro. Relazione presentata al 42° *Convegno Nazionale Cem Mondialità PER UN'EDUCAZIONE CAPACE DI FUTURO*, Viterbo 23-28 agosto 2003.
- Caputo, M. (1998). *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*. Brescia: La Scuola
- Catarci, M. (2013). Education and Nonviolence in the work of Aldo Capitini. *Pedagogia Oggi*, 2, 180-190.
- Catarci, M. (2012). La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini. *Studium educationis*, 1, 37-50.
- Catarci, M. (2008). *Educazione alla cittadinanza e scuola aperta in Aldo Capitini*. In AA.VV., *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione* (pp. 115-128). Firenze: Kairòs.
- Catarci, M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: EGA.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2013). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- Cavallo Perin, R. (2004). La configurazione della cittadinanza amministrativa. *Diritto Amministrativo*, 1, 201-218.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., & Demetria, V. (2008). *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. North-South Centre of the Council of Europe.
- Chistolini S. (Ed.). (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.
- Cogo, G. (2010). *La cittadinanza digitale. Nuove opportunità tra diritti e doveri*. Edizioni della sera.
- Gagnon, F., & Pagé, M. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume I: Cadre conceptuel et analyse*. Montreal: Ministère du Patrimoine canadien.
- Cogan, J. J., & Derricott, R. (Ed.). (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. Estratto il 10/07/2015, da http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf

- Consiglio d'Europa (2003). Promuovere una concezione comune - Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica, Strasburgo 2003. Estratto il 10/07/2015, da http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/glossary_terms/2003_glossaryEDCIItalian.pdf
- Costa, P. (1999). *Civitas: storia della cittadinanza in Europa*. Vol. 1. Roma-Bari: Laterza.
- Delors, J. (2001). *Nell'educazione un tesoro, Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Downes, D. M., & Janda, R. (1998). Virtual Citizenship. *Canadian Journal of Law and Society*, 13(2).
- Euridyce (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi: <http://dx.doi.org/10.2797/83012>
- Eurydice. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O'Loughlin, E., & Wegimont, L. (2013). *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*. Waxmann Verlag.
- Gallo, C. E. (2002). La pluralità delle cittadinanze e la cittadinanza amministrativa. *Diritto Amministrativo*, 3, 481-490.
- Gaudelli, W. (2003). *World class teaching and learning in global times*. New York: Routledge.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Habermas, J. (1992). *Morale diritto politica*. Torino: Einaudi.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Center for Global Perspective in Education.
- Held, D. (1995). *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: a remainder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), 265-275. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0013191032000118929>
- Hoskins, B. (2006). *A framework for the creation of indicators on active citizenship and education and training for active citizenship*. Ispra, Joint Research Centre. Estratto il 10/07/2015, da http://farmweb.jrc.cec.eu.int/CRELL/ActiveCitizenship/Conference/01_Hoskins%20framework_final.pdf
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15.

- Kymlicka, W. M. (1995). *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*. New York: Oxford University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Lipman, M. (2002). Pratica filosofica e riforma dell'educazione. La filosofia con i bambini. In A. Cosentino (Ed.), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* (pp. 11-27). Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2003, 2nd edition). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, 99-112.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural Education in a Global Society*. Bristol: The Falmer Press.
- Luatti, L. (2009). *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.
- Lucas, A. G. (2010). Distinguishing Between Multicultural and Global Education: The Challenge of Conceptualizing and Addressing the Two Fields. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(6), 211-216. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00098650903505373>.
- Maguth, B. D., & Hilburn, J. (2015). *The State of Global Education: Learning with the World and its People*. New York: Routledge.
- Marino, M. (Ed.). (2005). *Il mito della cittadinanza*. Roma: Anicia.
- Marshall, H. (2007). The Global education Terminology debate: Exploring some of the issues. In Hayden, M., Thompson, J., & Levy, J. (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education* (pp. 38-50). London: Sage Publications.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino, 1976).
- Merryfield, M. M., & Wilson, A. (2005). *Social Studies and the world: Teaching global perspectives*. Washington, DC: NCSS.
- Merryfield, M. M. (1997). *A framework for teacher education in global perspectives*. In Merryfield, M. M., Jarchow, E., & Pickett, S. (Eds.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* (pp. 1-24). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Menichetti, E. (2000). Accesso ai servizi sociali e cittadinanza. *Diritto Pubblico*, 849-876.

- Mcdonough, K., & Feinberg, W. (Eds.). (2003). *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. New York: Oxford University Press.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Miller, T. (2007). *Cultural Citizenship: Cosmopolitanism, Consumerism, and television in a Neoliberal Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- Moro, G. (1998). *Manuale di cittadinanza attiva*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Sometti.
- Nussbaum, M. (2001). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship. The Cultural Logics of Transnationality*. Durham – London: Duke University Press.
- O'Shea, K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- OXFAM, (1997). *A curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam's Development Education Programme.
- Pieri, G. (2013). *Educazione, cittadinanza, volontariato: frontiere pedagogiche*. Firenze: Firenze University Press.
- Pike, G. (2008). Global Education. In J.A.I. Davies, C. Hahn, *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 468-480). London: Sage Publications.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder and Stoughton.
- Portera, A. (Ed.). (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Portera, A. (1997). *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (2015). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Estratto il 10/07/2015, da http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf
- Raccomandazione CM/Rec(2010)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza

democratica e ai diritti umani. Estratto il 10/07/2015, da http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/02_CoE_edu2010.pdf

- Reynolds, R., Bradbery, D., Brown, J., Carroll, K., Donnelly, D., Ferguson-Patrick, K., & Macqueen, S. (Eds.). (2015). *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*. Sense Publishers.
- Romano Tassone, A., & Manganaro, F. (Eds.) (2005). *Dalla cittadinanza amministrativa alla cittadinanza globale*. Atti del Convegno. Reggio Calabria, 30-31 ottobre 2003. Milano: Giuffrè.
- Salmeri, S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Edizioni Euno.
- Saraceno, C. (2008). Tra uguaglianza e differenza: il dilemma irrisolto della cittadinanza femminile. *Il Mulino*, 438(4), 603-614. doi: <http://dx.doi.org/10.1402/27223>.
- Santerini, M. (2010a). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza
- Santerini, M. (2010b). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sharp, A. M. (2006). *Educare un giudizio migliore, in Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori Editore.
- Simeoni, M. (2005). *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto*. Roma: Armando.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Milano: La Nuova Italia.
- Tye, B. B., & Tye, K. A. (1992). *Global education. A study of school change*. Albany: State University of New York Press.
- Tye, K. A. (1999). *Global education, A world-wide movement*. Orange, CA: California Independence Press.
- Tussi, L. (2010). Il pensiero interculturale delle differenze. Per una nuova cittadinanza planetaria. Estratto il 10/11/2015, da <http://www.peacelink.it/editoriale/a/31187.html>
- Unesco (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Parigi: Unesco.
- Veca, S. (2008). *Cittadinanza*. Milano: Feltrinelli.
- Vogel, U. (1998). Is Citizenship Gender-specific? In Vogel, U., & Morank, M. (Eds.), *Frontiers of Citizenship* (pp. 58-85). London: MacMillan.
- Zincone, G. (1992). *Da sudditi a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile*. Bologna: Il Mulino.

página intencionadamente en blanco