

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11106

---

# I recenti orientamenti sull'educazione alla Cittadinanza Globale: riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche

## Recent developments in Global Citizenship Education: reflections and suggestions on revising formal education curricula

Alessio Surian<sup>1</sup>

### Sintesi

L'articolo presenta una rassegna di documenti e studi che identificano nodi di contenuto e di approccio didattico per l'integrazione della cittadinanza in chiave locale e planetaria, sottolineandone aspetti relativi alle dimensioni della giustizia, della sostenibilità, della partecipazione, della diversità culturale e della decolonialità. Tutto ciò, compendiato nel recente documento di indirizzo Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, costituisce stimolo e occasione per rivedere e aggiornare il quadro di riferimento per l'impostazione dei piani di studio nei diversi cicli dell'educazione formale.

**Parole chiave:** Educazione alla Cittadinanza Globale, Sostenibilità, Decolonialità.

### Abstract

The paper presents a literature review focused on key educational aspects and approaches to include local and global citizenship education in school curricula. The paper highlights the five following dimensions: justice, sustainability, participation, cultural diversity, and decoloniality. It presents how these dimensions are taken into account in a recent document called *Global Citizenship Education Italian Strategy*. The strategy provides an opportunity to revise and update the framework for the development of curricula in the different areas of formal education.

**Keywords:** Global Citizenship Education, Sustainability, Decoloniality.

---

1. Università di Padova, Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata, alessio.surian@unipd.it

## 1. Orientamenti di fondo

L'approvazione da parte del Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS) della *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (2018)<sup>2</sup> mette a disposizione un documento di indirizzo che offre numerosi spunti per rivedere e aggiornare il quadro di riferimento per l'impostazione dei piani di studio relativi ai diversi cicli dell'educazione formale.

A livello internazionale, l'UNESCO, nel 1996, con "Nell'educazione un tesoro", il Rapporto della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo coordinata da Jaques Delors, definiva come centrale in ambito educativo la questione della cittadinanza, dell'imparare a vivere insieme in risposta alle tensioni chiave della società contemporanea con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi e fra cui figurano la tensione tra l'universale e l'individuale e la tensione tra il bisogno di competizione e la preoccupazione per le pari opportunità. Al cuore delle interazioni sociali c'è il ruolo e la comprensione delle abilità di tipo cooperativo, affermate con forza, come utopia necessaria, già dal Rapporto della Commissione Delors. L'osservazione in ambito didattico di metodologie collaborative suggerisce di prestare specifica attenzione a capacità relazionali relative a: comunicazione interpersonale; leadership condivisa; soluzione collettiva dei problemi; trasformazione positiva e costruttiva dei conflitti; processi decisionali collettivi. Il linguaggio dell'apprezzamento e della cooperazione (Surian, 2008) gioca un ruolo chiave nel promuovere tali abilità che sono, invece, ostacolate dal linguaggio

del deficit, della gestione, del controllo. La Commissione Delors affermava la necessità di impostare i curricula non solo a partire dai tradizionali tre pilastri dell'imparare a conoscere, fare ed essere, ma anche a partire da percorsi che incoraggino l'imparare a vivere insieme, sviluppando comprensione nei confronti degli altri, riconoscimento dell'interdipendenza, della collaborazione nel gestire i conflitti, dei possibili progetti comuni, in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo e della pace. Come?

Il Premio Nobel per la Pace 2014 (condiviso con Malala Yousafzai) Kailash Satyarthi esprime senza parafrasi:

«La ricerca del sapere comincia dalle domande o dalle risposte? A mio parere, il viaggio di ognuno nella vita comincia con le domande. Ma oggi a scuola abbiamo adottato un modello che dà ai bambini risposte ancor prima che possano porre domande. È un atteggiamento teso ad evitare che da grandi si possa porre in questione il potere. La nostra sfida è, invece, come condividere sapere generatore di cambiamento, capace di trasformazione» (2003, p. 87).

Questo interesse per le relazioni di potere esplicita l'educazione alla cittadinanza come ambito di attenzione per l'interazione fra dimensione cognitiva e affettivo-motivazionale, valorizzando le esperienze personali e collettive e identificando, come evidenziato da studiosi quali François Audigier e Milena Santerini, una sfera particolarmente generativa per osservare e riflettere sulle relazioni tra esperienze e saperi.

Molto utile appare la distinzione che Danilo Dolci opera fra potere e dominio, connotando il potere come dotazione indispensabile alla persona che intende agire

2. <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>

nei processi di socializzazione, capacità di farsi portatori di libertà, di progettare e trasformare, di operare scelte consapevoli. In questa prospettiva assumono un ruolo centrale la creatività e la dimensione collettiva nei processi formativi: «*L'immaginare creativo opera oltre sé. Profeta, esprime nuova realtà: smette di inchinarsi riverente a chi distrugge distruggendosi, smette d'inchinarsi riverente alla miope smania del principe, cerca nel governare corresponsabili prospettive*» (Dolci, 1993, p. 148).

Biesta, De Bie e Wildemeersch (2014, p. xiv) invitano a considerare come complessi i rapporti fra educazione e democrazia, cioè dei processi e delle pratiche di apprendimenti civici. In particolare questi autori mettono l'accento sulla dimensione pubblica di tali processi. Non si tratta solo degli spazi fisici in cui avvengono tali pratiche, ma anche di attenzione alla qualità delle azioni e delle interazioni sociali tese a suscitare e sostenere la capacità di attraversare e collegare diversità dando valore all'equità, alla libertà, alla solidarietà:

«In tal senso, le relazioni pubbliche si distinguono dalle relazioni private, familiari o di parentela, così come dalle transazioni e dagli scambi economici. Questo specifico ambito della sfera pubblica, come luogo in cui e attraverso cui le relazioni democratiche possano stabilirsi ed essere agite, evidenzia anche uno dei persistenti nodi della democrazia (tanto più rilevante nell'era delle politiche identitarie e del neoliberalismo): la sfera pubblica sta venendo rimpiazzata o distrutta da relazioni private identitarie o di mercato votate alla competizione e al guadagno finanziario».

La dimensione del potere e delle responsabilità e capacità relative alle decisioni mette

in evidenza l'influenza del contesto scolastico a livello strutturale e invita a osservare i casi in cui chi ha ruoli e competenze decisionali è in grado di favorire e sostenere processi partecipativi. In tal senso, nel porre in risalto le competenze politiche e i modi per favorirle in ambito educativo, Daniel Schugurensky (2002), docente e ricercatore presso l'Università dell'Arizona, sottolinea i legami fra il concetto di capitale politico e una prospettiva emancipatrice della cittadinanza: il nodo sta nella tensione a offrire a tutti pari opportunità nell'influenzare le decisioni di chi governa. Perché alcuni dispongono di un maggiore capitale politico rispetto ad altri? Quali fattori accrescono o inibiscono la capacità di influenzare le decisioni di chi governa? Il concetto di capitale politico è altamente dinamico. La capacità di una persona e di un gruppo di influenzare i processi politici può variare col tempo e in contesti diversi. Per Schugurensky (2002) è plausibile suggerire che i cittadini che hanno maggiori capacità in un ambito di competenza politica (per esempio maggiormente competenti in merito al funzionamento dei processi politici) abbiano, in aggiunta, più probabilità di poter disporre di maggiori capacità anche in altri ambiti (per esempio avranno probabilmente maggiore fiducia nelle proprie capacità di saper influenzare i meccanismi politici). I molteplici meccanismi di "conversione" fanno sì che chi dispone di maggiore capitale politico abbia spesso migliori condizioni anche in relazione ad altre forme di capitale (economico, sociale e culturale).

In prospettiva mondiale, per Davies *et al.* (2018, p. xxiv), l'educazione alla cittadinanza

va strutturata a partire da cinque aree concettuali: (i) giustizia; (ii) equità; (iii) diversità; (iv) identità e senso di appartenenza; (v) sostenibilità. In particolare le ultime tre aree, nei decenni scorsi, sono state al centro di sviluppi e dibattiti intensi e meritano un approfondimento in chiave di processi educativi nei prossimi paragrafi.

Questi temi sono ripresi nei documenti chiave sulle competenze in ambito educativo recentemente pubblicati dall'UNESCO (2013, 2015) e dal Consiglio d'Europa (2018).

L'impostazione UNESCO, pur parlando di competenze, mantiene un linguaggio legato agli obiettivi didattici negli ambiti cognitivo, affettivo e comportamentale.

Le abilità cognitive riguardano: acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l'interazione e l'interdipendenza dei diversi Paesi e dei diversi popoli.

Le abilità socio-emotive riguardano: sperimentare un senso di appartenenza a una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, sviluppare empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità.

Le abilità comportamentali riguardano: agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

Il consiglio d'Europa articola l'elaborazione del quadro di riferimento per l'educazione alla cittadinanza in tre volumi che affrontano i diversi ruoli di docenti e discenti e raggruppano le venti competenze chiave in quattro aree: conoscenze e comprensioni critiche, atteggiamenti, abilità, valori. In quest'ultima area, in particolare, si ritrovano: valorizzare la

dignità umana e i diritti umani; valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto; valorizzare la diversità culturale.

## 2. Diversità e capacità dialogiche

In che modo Consiglio d'Europa e UNESCO traducono educativamente la dimensione del "valorizzare la diversità culturale"?

Per il Consiglio d'Europa (2018) si tratta di favorire tre tipi di atteggiamenti: apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche; rispetto; tolleranza dell'ambiguità.

L'UNESCO (2013) mette a disposizione "Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework", una proposta di cornice di riferimento sulle competenze interculturali, in continuità con documenti quali "Guidelines on Intercultural Education" (2006) e "World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue" (2009) e a partire dalle sette competenze individuate nel Report del 2011 ("State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills").

Rispetto al quadro di riferimento del Consiglio d'Europa, l'atteggiamento del rispetto è citato in modo identico ed esplicitato come "apprezzare gli altri"; l'atteggiamento di apertura viene definito come riconoscere altre prospettive e visioni del mondo (rintracciandovi sia aspetti di somiglianza, sia di diversità rispetto ai propri riferimenti); la tolleranza dell'ambiguità viene articolata in tre aree di competenza: ascolto (sapersi coinvolgere in un autentico dialogo interculturale); adatta-

mento (la capacità di adottare temporaneamente altre prospettive); umiltà culturale (saper unire il rispetto all'autoconsapevolezza). A queste cinque aree di competenza l'UNESCO aggiunge la consapevolezza/identità (autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo) e il saper costruire relazioni (sviluppando legami personali a lungo termine attraverso le culture).

Questi documenti recenti prendono atto che, accanto alle tre dimensioni - civile, sociale, politica - generalmente associate al riconoscimento e alla promozione dei diritti e della "cittadinanza", è emersa nei decenni scorsi una quarta dimensione, quella culturale (Banks 2008).

La dimensione della "diversità" permette di distinguere almeno tre tipi di approcci alla cittadinanza democratica con implicazioni per quel che riguarda l'idea di individuo, di identità di gruppo, di partecipazione alla sfera pubblica e di equità nei confronti delle minoranze.

L'approccio **liberale** sottolinea che la cittadinanza è una sfera di potenzialità e pone l'accento sui diritti degli individui a trascendere ruoli e identità prestabilite. In questo senso contrappone diritti individuali e diritti collettivi, mettendo in guardia rispetto ai pericoli insiti in un forte investimento in identità etniche e religiose che possono risultare un motore di divisione sociale, una posizione che può essere utilizzata per legittimare atteggiamenti assimilazionisti nei confronti di migranti e minoranze (Banks 2008). Questa impostazione è stata, quindi, modulata in chiave culturale sia attraverso un approccio **comunitario** che riconosce l'importanza del senso di identità

conferito dall'appartenenza a un gruppo culturale, sia dal *repubblicanesimo civico* nella misura in cui responsabilizza le istituzioni politiche rispetto alla mediazione dei conflitti sociali. Nel primo caso, il rischio è quello di ridurre le identità a entità predeterminate; nel secondo, di ricondurle in modo prioritario alla sfera privata.

L'approccio **multiculturale** si propone di superare questi limiti a partire dal riconoscimento delle condizioni strutturalmente inique nei confronti di minoranze e migranti. Privilegia, quindi, i diritti di gruppi linguistici e culturali e azioni di discriminazione positiva che possano promuovere una maggiore equità civile, sociale e politica (Kymlicka 1995).

L'approccio **cosmopolita** tenta di andare oltre le precedenti posizioni e mette in evidenza soprattutto tre pilastri. Parte dai *diritti umani*, in quanto aspirazione morale e motore di iniziative politiche e di cittadinanza (Sen 2010); in secondo luogo interroga e sollecita tutti gli individui a *fare la propria parte* perché ogni persona abbia la possibilità di vivere una vita dignitosa, pur senza negare che la singola persona ha la responsabilità ultima riguardo alle proprie scelte nella vita (Appiah 2008, p. 95); infine privilegia il principio democratico che dà importanza al *dialogo* fra diversi (Appiah 2008). Studiosi come Barry (2010) e Alviar-Martin (2018) sostengono che la cittadinanza non possa più basarsi soltanto sui confini dello stato-nazione, ma vada compresa tenendo conto dei sentimenti che permettono ai cittadini di riconoscersi in una molteplicità di gruppi, compresa la comunità umana nel suo complesso. I processi di internazionalizzazione dell'economia e della

cultura permettono di coltivare affinità planetarie e di mobilitare iniziative transnazionali in merito a sfide ambientali, così come a discriminazioni e ingiustizie dovute a questioni di genere, classe sociale, appartenenza identitaria, lingua.

Le dimensioni del dialogo e dell'autopercezione delle lenti attraverso cui guardiamo il mondo sono messe in rilievo da ricercatori come Schellhammer (2018), il quale evidenzia l'importanza dei nostri dialoghi interni al fine di rendere possibili i dialoghi con gli altri, specialmente quando ci troviamo in contesti caratterizzati da diversità culturale. Non si tratta, quindi, di dotarsi principalmente di conoscenze e tecniche comunicative, ma di imparare i modi in cui la diversità ci mette in difficoltà con noi stessi, di come avvertire il nostro disagio e la nostra ansia e di come tutto ciò generi in noi insicurezza. Per farci capire questo diverso approccio alle relazioni interpersonali, Schellhammer propone il termine tedesco *umwendung* (capovolgimento): si tratta della capacità di prestare attenzione alla nostra esperienza nel momento in cui incontriamo la diversità, dirigendo maggiore attenzione al prendersi cura di noi stessi, alle nostre ombre interne, alla nostra capacità di riconoscere e fare i conti con quel che non conosciamo di noi.

### 3. Sostenibilità

L'ambito della sostenibilità offre un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale grazie agli obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDG), cioè a un insieme di obiettivi pensati per il futuro

del pianeta. L'Organizzazione delle Nazioni Unite li promuove per il periodo 2015-2030. Nell'agosto 2015, 193 Paesi (in Italia l'agenzia responsabile è l'Asvis) hanno concordato i 17 obiettivi e, per ognuno di loro, alcune mete specifiche, per un totale di 169.

L'ambiente e la sostenibilità sono due temi esplicitamente affrontati dal Consiglio d'Europa (2018), che li lega alla dimensione economica in riferimento all'area delle conoscenze e comprensioni critiche indispensabili per l'educazione alla cittadinanza e li articola in sei ambiti di apprendimento: dei processi economici e finanziari e del modo in cui influenzano la società; delle relazioni fra entrate, spese, debiti, prestiti; dell'interdipendenza economica a livello globale e dell'impatto che le scelte personali, in particolare in chiave di consumi, possono avere su altre parti del mondo; dell'ambiente naturale e dei fattori che hanno un impatto su di esso; delle connessioni fra processi economici, sociali, politici e ambientali; dei temi etici legati ai processi di globalizzazione.

Sia il quadro di riferimento proposto dal Consiglio d'Europa, sia l'attenzione per l'ambiente del già citato Rapporto della Commissione Delors, risentono di un'impostazione antropocentrica, a grandi linee riferibile a un inquadramento dell'attuale era geologica come "Antropocene", termine divulgato dal chimico, premio Nobel, Paul Crutzen che richiama l'attenzione sul crescente impatto dell'azione umana sull'ambiente. In alternativa a tale termine, studiosi come Thomas Berry (2015) preferiscono quello di era "Ecozoica", sottolineando una visione meno antropocentrica ed evidenziando l'urgenza di una scelta

fra l'attuale approccio tecnozoico-industriale e una possibile transizione ecozoica-biologica, riconoscendo che il Cenozoico (ossia gli ultimi 65 milioni di anni) è stato stravolto dalle dinamiche innescate dall'inquinamento e dallo sfruttamento dell'ambiente che ha accompagnato la rivoluzione industriale e la prevalenza di interessi locali, guidati da quella che Brian Swimme chiama "local mind" (mente locale). Storicamente, non siamo stati capaci di comprendere e arginare adeguatamente gli effetti della nostra impronta sul pianeta. Daniel Shugurensky considera che, in chiave di processi di apprendimento, ciò che viene sollecitato dalla transizione dall'antropocene all'ecozoico significhi «aggiornare la *Pedagogia degli oppressi* (Freire) con una *Pedagogia della Terra in grado di riconoscere che la consapevolezza è condizione necessaria, ma non sufficiente per attuare azioni trasformativo*» (2017, p. 3). Anche in questa prospettiva, a integrazione della Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948), si è cercato di affiancare la Carta della Terra (1987) che afferma l'importanza di incoraggiare e sviluppare attraverso i processi educativi l'esperienza, la riflessione, l'analisi critica, la tolleranza, la cooperazione, la compassione e il rispetto. Tale approccio interseca le ricerche e le proposte su apprendimenti e cambiamento nel contesto di un'educazione alla sostenibilità e a carattere trasformativo (O'Sullivan, 1999).

L'attivista e ambientalista indiana con un dottorato in fisica, Vandana Shiva, individua nello sviluppo industriale il progetto di origine patriarcale che nasce in Europa con la rivoluzione scientifica tra il XV e il XVII secolo e, sviluppandosi in Occidente, dà origine al

capitalismo industriale. Per Shiva, tale rivoluzione scientifica, tecnologica e produttiva trasforma il modo di considerare la Terra, le sue componenti, i suoi abitanti, riducendoli a "macchina" e "risorse", materie prime. In questa prospettiva la transizione ecozoica-biologica vede al centro la capacità generativa delle donne come movimento ecologista e femminista. Fin dal vertice delle Nazioni Unite tenutosi nel 1992 a Rio de Janeiro, questa posizione cerca di dar voce al rapporto ancestrale, spirituale che molte popolazioni indigene considerano indispensabile per innescare e coltivare il dovuto rispetto per il Pianeta.

#### 4. Giustizia, equità, decolonialità

In un'epoca di chiusure e di rinnovata legittimazione della guerra e delle spese belliche, diviene indispensabile saper collegare i percorsi di educazione alla cittadinanza sia ai valori di una costituzione post-bellica come quella italiana, sia al superamento della definizione della pace come assenza di guerra. Johan Galtung (2008) ha suggerito che ciò equivalga a definire la salute come assenza di malattia, non ricercando cosa sia la salute e quali siano i suoi processi. In questa prospettiva Galtung propone una distinzione fra pace "negativa" (assenza di guerre), "positiva" (tensione verso una società più giusta), "nonviolenta" (superamento delle ingiustizie con mezzi nonviolenti). In particolare, Galtung pone l'attenzione sulle condizioni di violenza strutturale, quelle che ostacolano l'effettiva realizzazione delle potenzialità sociali, ambientali, economiche di una comunità.

Dussel (2003, p. 50) richiama la nostra attenzione su un passaggio indispensabile: solo la negazione del “mito civilizzatore” e dell’“innocenza della violenza moderna” rende possibile il riconoscimento delle caratteristiche di ingiustizia della “prassi sacrificale” sia in ambito extra-europeo, sia all’interno della stessa Europa, ponendo quindi le basi cognitive che permettano di superare i limiti della “ragione emancipatrice”. In questa prospettiva, una tensione trasformatrice è chiamata a ri-trovare motivazioni forti (locali?) e chiavi di lettura critiche (globali?) su cambiamenti a apprendimenti, di fronte al senso di impotenza nei confronti delle forme organizzative e produttive omologanti e anonime, che sembra segnare le condizioni di vita prevalenti in Occidente. *«Si tratta di quelle esperienze della vita associata che, come sottolineava l’etnologo de Martino, riproducono il modello naturale della forza spietata che schiaccia. Questo ambiente domesticante e potente, che insegna fermamente e progressivamente che non c’è alternativa né ribellione possibile, facilita certamente esperienze di ripiegamento, resa e non-vissuto»* (Coppo, 2005, p. 140).

Siamo di fronte ad almeno due letture della dimensione interculturale e dei suoi rapporti con i processi di apprendimento: una che rischia di essere “di maniera” e una maggiormente “critica”. È questa la posizione espressa da Catherine Walsh (2009). Nel primo caso, e il riferimento è soprattutto al contesto anglosassone, il tema centrale è quello dello sviluppo di competenze che consentano di essere efficaci in chiave interpersonale e comunicativa in contesti di diversità culturale; nel secondo si affronta il problema strutturale

del colonialismo e del razzismo, cioè si guarda alla diversità come il prodotto di strutture e matrici coloniali che generano potere “razzializzato e gerarchizzato” che vede in genere “bianchi e “sbiancati” in posizione di dominio. In questa prospettiva, l’analisi interculturale diviene uno strumento di cittadinanza attiva e un processo collettivo che parte dalle domande implicite ed esplicite di chi è in posizione subalterna, leggendo in modo intersezionale diversità culturali, fisiche, di genere, di classe. È una prospettiva che mette in evidenza quanto c’è di “funzionale” nel discorso dominante in chiave interculturale, piuttosto indifferente a eventuali trasformazioni delle istituzioni e delle relazioni sociali. Tale prospettiva è innanzitutto “decoloniale” e viene proposta con accenti diversi dalle aree che maggiormente sono state in posizione subalterna all’interno dei processi coloniali, voci indispensabili in riferimento agli strumenti in grado di suscitare pensiero critico in ambito educativo.

Dalle Americhe è ben argomentato l’invito a fare i conti con la colonialità del potere. Negli anni Sessanta del secolo scorso, ricercatori come Orlando Fals Borda in Colombia e come Anibal Quijano (2000) in Perù, mentre media e accademia puntavano la lente d’ingrandimento sui movimenti urbani, si preoccupavano del punto di vista delle lotte contadine in America Latina. Oggi, dal “Centro de Investigaciones Sociales” (CIE) di Lima, Quijano continua il lavoro di elaborazione di un’“epistemologia meridionale”, formata osservando le trasformazioni agrarie, le dinamiche dei movimenti contadini, i processi di urbanizzazione in America latina. Centrale



nella sua riflessione è la categoria della “colonialità del potere”, una dimensione che “divide” gli studi interculturali mettendo in luce come i recenti movimenti politico-culturali degli ‘indigeni’ e degli ‘afro-latinoamericani’ abbiano messo in discussione la versione europea della modernità/razionalità, proponendo in alternativa un’idea di eguaglianza sociale e una propria razionalità che nega la legittimità teorica e sociale della classificazione ‘razziale’ ed ‘etnica’ e dello statonazione fondato sulla colonialità del potere.

Insieme a quello di Enrique Dussel, il testo di Quijano è uno dei più significativi dell’antologia “Epistemologias do Sul” curata nel 2010 dal sociologo portoghese Boaventura de Sousa Santos e dalla sociologa mozambicana Maria Paula Meneses, i quali rivendicano un lavoro di resistenza e proposta di fronte al razzismo epistemico condotto dal modello dominante di produzione del sapere. In particolare, Quijano (2000) vede nella corporeità un ambito decisivo da esplorare per cercare di capire le relazioni di potere e per cercare di superare i vari dualismi eurocentrici (anima-corpo, psiche-corpo, Europa-non Europa) e pone in evidenza le classificazioni sociali tipiche del mondo occidentale, che è venuto sviluppando l’idea di classi sociali fra la fine del diciottesimo e l’inizio del diciannovesimo secolo, proprio quando si cristallizzava in Europa un’idea duale del mondo: un mondo centrato su uno sviluppo lineare che vedeva l’Europa stessa quale punto di arrivo. Questa linearità viene messa in discussione dai movimenti pedagogici cui prestano attenzione ricercatrici come Catherine Walsh a partire da una prospettiva decoloniale, rimettendo al

centro le pratiche e gli scritti di Paulo Freire che, con “Pedagogia della speranza”, mette in guardia dai pericoli che comportano posizioni intellettuali le quali, di fatto, accettano “l’inesorabilità di quanto accade” e contribuiscono a rafforzare le strutture dominanti nel confronto già impari con i “con-dannati” della terra - con un chiaro riferimento alla prospettiva proposta da Frantz Fanon (2000) di liberazione, che culturalmente comporta la capacità di sapersi posizionare altrove, “fuori”.

Intellettuali africani come Ngūgĩ wa Thiong’o chiedono: Come decolonizzare la mente? Saper decentrarsi e riposizionarsi è categoria indispensabile a una prospettiva transculturale di cittadinanza attiva. Come mettere in discussione con radicalità le categorie coloniali? Lo scrittore keniota lo ha fatto a partire dall’uso della lingua gĩkyũyũ. Romanziere e saggista, prese la decisione di scrivere in lingua gĩkyũyũ. in una cella di massima sicurezza in cui venne rinchiuso per un anno, dal 31 dicembre 1977 al 12 dicembre del 1978. È l’azione teatrale in una comunità locale ad aver provocato l’arresto. Testo e rappresentazione teatrale erano in gĩkyũyũ, “Ngaahika Ndeenda” (Mi sposerò quando vorrò). A oltre un decennio dall’indipendenza dalla Gran Bretagna, la vicenda di Ngūgĩ wa Thiong’o mette in evidenza la “colonialità” del “nuovo” potere che non vede di buon occhio la produzione culturale in lingue locali né l’affrontare temi potenzialmente trasformativi a livello sociale. Con semplicità, Ngūgĩ wa Thiong’o pone il problema: È possibile fare teatro in una comunità locale senza utilizzare la lingua di quella comunità? A chi si rivolge l’azione teatrale? Nasce in questo

contesto la riflessione sul rapporto diseguale e asimmetrico fra lingue locali e lingua coloniale, che porta lo scrittore a scegliere di scrivere in gĩkyũyũ e, in seguito, a raccogliere in “Moving the Centre” (1993) alcuni saggi sulle relazioni coloniali, scritti fra il 1980 e il 1992, e a comporre “Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature” (1986), saggio basato sulle conferenze tenute nel 1984, in occasione del centenario della Conferenza di Berlino, evento determinante per la spartizione dell’Africa fra i Paesi dell’Europa coloniale. Quest’ultimo testo è stato recentemente tradotto in italiano da Maria Teresa Carbone e pubblicato da Jaka Book con il titolo “Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana”, che analizza il linguaggio in quanto mezzo più potente di cui si sia servito l’imperialismo coloniale.

Dall’Asia, ricercatrici come la filosofa indiana Gayatri Chakravorty Spivak invitano a ri-cercare lo sguardo dell’altro, sottolineando come, accanto all’area linguistica, quella geo-storica abbia un ruolo determinante nello sviluppo di capacità di pensiero critico e di dialogo transculturale. Il progetto “Through Other Eyes” (TOE, Con gli occhi degli altri) ha recentemente “tradotto” in un curriculum internazionale geo-storico il lavoro interculturale di Gayatri Chakravorty Spivak (1999). Questo approccio didattico fa ricorso per ogni argomento curriculare a una varietà di punti di vista da contesti diversi e si articola in sei metafore chiave (scrivere le identità, costruire diversità, posizionamenti, filtri e relazioni di potere, scale di valori, parzialità delle prospettive) invitando a evitare gli essenzialismi, esplorando consapevolezza e opportunità ri-

spetto ai posizionamenti e mettendo in luce i processi di ibridazione [Surian *et al.*, 2017].

In Italia ritroviamo questa prospettiva sull’insegnamento della storia in prospettiva interculturale, nel lavoro, ad esempio, di Giuseppe Mantovani (2012), con una sintonia con la cornice didattica proposta da TOE che definisce almeno quattro aspetti come particolarmente rilevanti per una riflessione sulle metodologie utilizzate nei percorsi su pensiero critico ed educazione interculturale e nella loro verifica:

- l’attenzione per gli approcci educativi che permettono di prendere consapevolezza su come il linguaggio, i sistemi di pensiero, di valore e le rappresentazioni sociali influenzino il modo in cui leggiamo il mondo;
- l’introduzione sistematica e fenomenologica di una varietà di sguardi sui temi al centro dei processi educativi, in modo da poter favorire la consapevolezza dei diversi modi in cui diversi gruppi intendono le dinamiche socio-economiche;
- lo sviluppo di un pensiero critico che sappia tenere conto sia di prospettive dominanti sia di prospettive locali e minoritarie, sapendone comprendere le premesse, e prendere in considerazione le possibili implicazioni presenti e future;
- l’attenzione per gli aspetti etici che favoriscono il dialogo, l’impegno e l’apprendimento mutuo.

Da questa prospettiva, Abdi (2015) invita a decolonizzare gli spazi dell’incontro e le relazioni in cui chi ha un ruolo di potere sia

in grado di proporre un “sapere universale” che introduca categorie del deficit nei riguardi delle vite di persone, gruppi e organizzazioni percepiti come non affini. Ciò riguarda, in particolare, le dinamiche del razzismo. Sefa Dei e McDermott (2014, p. 2) suggeriscono di considerare come obiettivo principale di un anti-razzismo critico cambiamenti e trasformazioni delle comunità in cui viviamo e delle nostre coesistenze come comunità con la natura. In questo ambito, i processi educativi sono sollecitati a identificare, mettere in discussione e contrastare le pratiche razziste, in particolare quelle veicolate a livello istituzionale. Una pratica critica antirazzista mette in luce le costruzioni sociali delle “razze” e prova a decostruire gli argomenti che facciano apparire il razzismo come inevitabile, ponendo in evidenza e offrendo opportunità di pratiche antirazziste in chiave di azioni umanizzanti e prassi istituzionali che affrontino i modi in cui la nostra società possa scegliere di essere maggiormente equa.

## 5. Approccio pedagogico

In chiave pedagogica, la recente *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale* (2018) risponde ai temi messi in evidenza nei paragrafi precedenti declinandoli in undici ambiti di attenzione didattica.

**1. Co-progettazione.** Processi di apprendimento che valorizzano l'esperienza e le conoscenze e sono quindi rilevanti per chi apprende e pertinenti rispetto alle loro vite. Per quanto possibile, ciò implica processi di co-pro-

gettazione dei percorsi educativi che coinvolgano educatori e/o formatori e discenti.

**2. Metacognizione.** Potendo contare su percorsi che partono dalle esperienze e dalle parole di chi apprende, le didattiche dell'Educazione alla Cittadinanza Globale si caratterizzano per la capacità di offrire occasioni e strumenti per l'autoriflessione individuale e collettiva, in modo da poter prendere consapevolezza ed esaminare le proprie opinioni e i meccanismi con cui si creano, le fonti di informazione, i propri valori, gli stereotipi e i pregiudizi ed il rapporto con la dimensione della legalità e dei processi democratici. In una prospettiva di ascolto attivo, comunicazione nonviolenta e trasformazione dei malintesi e dei conflitti, l'Educazione alla Cittadinanza Globale incoraggia a considerare tensioni e conflitti come opportunità di apprendimento, imparando a fare i conti con le ambiguità, le incertezze, le contraddizioni legate ad un'esplorazione del mondo che prende in considerazione la propria capacità di comunicare e agire nel contesto delle relazioni interpersonali e sociali e della co-esistenza e co-evoluzione di diverse prospettive culturali e spirituali.

**3. Complessità.** L'Educazione alla Cittadinanza Globale riconosce che la complessità dei temi affrontati richiede un approccio sistemico e metodi adeguati a esplorare gli aspetti inter- e

trans-disciplinari e la dimensione affettiva insieme a quelle del conoscere e del saper agire. In tal senso, l'Educazione alla Cittadinanza Globale è anche un'educazione a saper riconoscere altri punti di vista e ad allargare e, quando necessario, cambiare il proprio repertorio conoscitivo e comportamentale.

4. **Pensiero narrativo.** Danno corpo a percorsi di cittadinanza globale approcci narrativi che favoriscono la conoscenza, il dialogo e il confronto tra specificità individuali e premesse e contesti culturali diversi. La costruzione dei significati è un processo sociale che nasce e si sviluppa all'interno di un contesto storicamente e culturalmente determinato. Attraverso le narrazioni e il raccontarsi si attuano, al tempo stesso, processi di acculturazione e distinzione dagli altri.
5. **Cittadinanza in chiave mondiale.** Dimensione che viene resa consapevole favorendo lo studio della geografia sociale e della storia in prospettiva planetaria e adottando l'indagine e l'ascolto di analisi multi-prospettiche di fronte alle situazioni di conflitto. Si tratta di rendere esplicite le condizioni di violenza strutturale in relazione, per esempio, a contesti marcati dalle dinamiche coloniali, patriarcali, di sfruttamento economico e dei territori. Tale consapevolezza comporta, inoltre, la capacità di saper coinvolgere e ascoltare testimoni per narrazioni in prima persona delle situazioni di discrimina-

zione, e transizioni capaci di attivare percorsi di confronto e conoscenza. Ancora, comporta l'offerta di corrispondenza e scambio con coetanei di altri territori e di altri contesti linguistici, compresi soggiorni di studio all'estero nel solco di tradizioni pluridecennali attivate da pedagogisti come Freinet e da associazioni di scambi internazionali e oggi, in parte, sostenute da programmi quali Erasmus+.

6. **Futuri possibili e auspicati.** L'Educazione alla Cittadinanza Globale è anche educazione di una società 'capace di futuro' e, quindi, inserisce il futuro nella scala dei tempi. Sollecita a esplorare l'orizzonte delle possibilità e a sviluppare la capacità progettuale, la dimensione del desiderio, della speranza e dell'immaginazione. Il futuro è la parte della storia che noi possiamo cambiare, consapevoli che la solidarietà verso le generazioni future è uno degli elementi della sostenibilità, insieme alla sfida del saper distinguere i futuri probabili da quelli desiderabili e sostenibili.
7. **Maieutica reciproca.** Specifico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale è lo sviluppo delle capacità discorsive e argomentative e l'adozione di un approccio dialogico e collaborativo che sappia valorizzare le domande e le dinamiche maieutiche nella tradizione già consolidata in Italia da Danilo Dolci, ricercando contesti di comunicazione nonviolenta che suscitino interesse reciproco e permet-

tano di cogliere i punti di vista altrui.

**8. *Apprendimenti trasformativi.*** Percorsi di cittadinanza e prospettiva globale sollecitano la disponibilità a pensare il mondo dal punto di vista della sua trasformazione. Questo atteggiamento riguarda sia l'attenzione per i beni comuni e per l'analisi dei territori e delle relazioni in quanto sistemi potenzialmente aperti, sia la capacità di affrontare i conflitti in chiave trasformativa, imparando innanzitutto a sostare nel conflitto, esplorandone la dimensione di apprendimento a partire dalle emozioni che possono venir riconosciute e rispettate.

**9. *Collaborazione.*** Per essere compiutamente educativi, i percorsi di Educazione alla Cittadinanza Globale devono saper offrire condizioni e occasioni per agire collettivamente e cooperativamente, favorendo la consapevolezza anche della dimensione 'non economica' dell'agire. Questa dimensione riguarda tanto il rapporto con una varietà di linguaggi espressivi, quanto l'esperienza di metodologie specifiche per favorire percorsi partecipativi e collaborativi (come, ad esempio, il *cooperative learning*), quanto la co-progettazione di possibili iniziative e azioni a livello locale e internazionale coinvolgendo sia i discenti sia diversi attori territoriali disponibili all'animazione di comunità. Appare indispensabile introdurre nei percorsi dell'educazione formale pratiche che

hanno mostrato un'efficacia profonda in questo ambito come quelle del *Jigsaw*, della scrittura collettiva, della corrispondenza.

**10. *Giochi e simulazioni.*** Di particolare importanza è l'utilizzo di giochi e simulazioni e di tecnologie sia faccia a faccia sia digitali e a distanza, nella prospettiva di prendere confidenza con altri mondi e anche con la dimensione delle regole e della negoziazione.

**11. *Apprendimento tra pari.*** I valori dell'Educazione alla Cittadinanza Globale si riflettono nella capacità di ascolto attivo e di mutuo aiuto fra quanti sono coinvolti nei processi di apprendimento e quindi in pratiche di apprendimento facilitato dai pari.

Trasversali a questi undici ambiti sono ***l'approccio esperienziale e laboratoriale*** e l'attenzione agli ***ambienti di apprendimento***, intendendo non solo l'organizzazione degli spazi fisici, ma anche il pensare in modo olistico i luoghi fisici e virtuali, gli spazi mentali e culturali, il rapporto con la dimensione collettiva e pubblica. Si tratta di concepire gli ambienti di apprendimento come spazi di esplorazione e di organizzazione delle conoscenze, ma anche emotivi/affettivi, focalizzati non tanto sul lato dell'insegnamento, quanto piuttosto su quello dell'apprendimento. Costruire ambienti di apprendimento significa, quindi, ricercare strategie e metodi per sollecitare, facilitare, accompagnare, sistematizzare le esperienze di coloro che apprendono nella costruzione dei loro saperi e delle loro

capacità. L'invito ancora attuale di Mario Lodi è quello di considerare l'aula-laboratorio come il luogo dove la comunità nascente trasforma l'io in noi, l'egoismo in solidarietà, sollecitando l'esercizio quotidiano del rispetto di regole che rendono possibile l'uso della libertà. Tale aula-laboratorio si inserisce in una prospettiva di ricerca-azione, di atteggiamento etnografico, che sollecita a concepire e sviluppare apprendimenti nel contesto più generale dei territori e dei processi culturali che realizzano la continuità fra diverse "strutture" materiali e immateriali: ludiche, museali, digitali, di ricerca, sperimentazione, applicazione, di studio, di apprendimento, ecc. Si tratta di un processo di integrazione che sappia far fronte nella pratica al progressivo venir meno dei compartimenti artificiali fra scienze "dure" e "umane", ma soprattutto di un'idea di saperi scientifici quali esclusivi detentori degli strumenti di razionalità. Pratiche locali di ecologia dei saperi rimandano alla necessità di pensare i processi educativi non tanto come percorsi di accumulo di rappresentazioni dell'ambiente, ma piuttosto come una consapevolezza delle forme che facilitano l'apprendimento in quanto «*processo di trasformazione del comportamento attraverso il continuo cambiamento nella capacità del sistema nervoso di sintetizzarlo*» (Maturana, Varela, 1985, p. 96).

Diviene rilevante la promozione della cittadinanza anche in chiave digitale (*digital citizenship*) a cominciare dal rendere accessibili le esperienze con software liberi e open source e con il *coding*, mettendo quindi i futuri cittadini nelle condizioni di poter scegliere fra strategie proprietarie e scelte che favo-

riscono i beni comuni. Alcune esperienze e materiali educativi già privilegiano il tema della cittadinanza digitale all'interno di progetti di interscambi europei o internazionali che si propongono di utilizzare lo spazio digitale e le piattaforme web per creare riflessione e dibattito intorno a temi importanti quali diritti umani, sovranità alimentare, Agenda 2030, sollecitando la scuola a esplorare nuove forme di utilizzo della rete e dei social media, verificandone le potenzialità in relazione alla cittadinanza in prospettiva planetaria.

## 6. Terminologia e declinazione delle competenze

Funzionale al pensiero critico è la capacità di evidenziare le contraddizioni ed è quindi importante problematizzare anche i concetti chiave come "cittadinanza" e "globale". Un rischio è che "globale" venga letto come "omologante", perdendo il senso di "spinta" che viene dalla dimensione di cittadinanza; quando abbinato a cittadinanza, può essere più efficace parlare di cittadinanza "attiva" (rispetto a "globale"). Può inoltre essere utile considerare anche i suggerimenti di Edgar Morin, 2005 (educazione planetaria) e Bruno Latour, 2015 (educazione terrestre). "Globale" è termine che viene considerato in contraddizione con "territoriale" nelle pedagogie decoloniali (della terra).

Un approccio che raccolga le sfide legate a una prospettiva di cittadinanza planetaria passa frequentemente per lo sviluppo delle capacità di narrazione individuale e collettiva del quotidiano a partire dalla consapevolezza che «*la ricostruzione narrativa comune non è*

*un gioco a somma zero*» (Bruner, 1997, p. 109) ed è alla base dei processi di apprendimento trasformativo che incoraggino l'autonomia dei partecipanti e dei gruppi facilitando l'assunzione di responsabilità da parte di tutti e processi di responsabilizzazione dal basso.

In chiave di rapporti con i territori locali, ricercatori quali Milena Santerini mettono in evidenza la centralità di tre processi relativi all'educazione alla cittadinanza: la contestualizzazione e storicizzazione del curricolo; l'adozione di un approccio processuale; l'articolazione flessibile intorno a nuclei tematici. Queste osservazioni valorizzano le specificità locali e riconoscono la compresenza e le opportunità di dialogo fra i diversi punti di vista e le diverse specificità linguistiche e culturali compresenti e confinanti.

La contestualizzazione e storicizzazione del curricolo riguarda l'importanza di innestare i processi educativi nella situazione storica, sociale e politica in cui vivono e agiscono i partecipanti e in cui essi hanno occasione di operare in quanto cittadini.

Un approccio processuale si basa su principi procedurali piuttosto che sull'esplicitare comportamenti attesi o obiettivi da raggiungere, privilegiando la comprensione critica, le capacità di giudizio, di discussione, di indagine. Si tratta, quindi, di un approccio di tipo critico che favorisce la comprensione e lo sviluppo di criteri funzionali all'apprendimento.

E' utile a tale approccio un'articolazione flessibile intorno a uno o più nuclei tematici, mappando e approfondendo centri di interesse attorno a cui sia possibile ragionare, confrontarsi, praticare l'educazione alla cittadinanza e agire di conseguenza.

Il nucleo tematico della "pedagogia della terra" permette di recuperare uno sguardo attento alla madre terra laddove il discorso dominante esibisce e impone la privatizzazione dei territori. In chiave di processi educativi ciò significa che il contesto è il curriculum e che si tratta di abbandonare il discorso riguardo alla terra così come viene tradizionalmente affrontato nelle classi scolastiche, per studiare invece quei casi in cui siamo coinvolti in conversazioni con la terra e riguardo alla terra in senso fisico, sociale e spirituale (Cajete, 1994; Wildcat et al., 2014). In questa prospettiva appare essenziale sia il rapporto con gli animali, sia quello con la flora.

L'ambito della lettura del territorio, così come quello della storia, possono trarre utili spunti didattici e di cittadinanza attiva dal favorire contesti plurilingue e dalle specificità che le diverse lingue, comprese quelle dei gruppi linguistici locali, offrono alla comprensione delle caratteristiche ambientali.

Alla luce delle capacità riferite in letteratura all'area della cittadinanza, appaiono coerenti le sette aree di competenza evidenziate nel documento di Strategia nazionale (2018):

- **cittadinanza attiva**, cioè saper operare scelte informate e applicare il sapere nella pratica;
- **approccio critico**, cioè saper decostruire le informazioni e comprendere come sono state costruite socialmente;
- **complessità e approccio olistico**, cioè comprendere le ecologie, le tensioni e gli equilibri mondiali, nella consapevolezza di vivere all'interno di un

sistema interdipendente in cui ogni azione provoca effetti sulle dinamiche locali e planetarie;

- **diversità culturale**, cioè saper considerare i contesti caratterizzati dalla diversità culturale come potenzialmente vantaggiosi per tutti, a partire dalla capacità di saper ascoltare attivamente, guardare criticamente le proprie premesse culturali e dialogare con chi manifesta altri punti di vista;
- **pratiche collaborative e dialogiche** nell'affrontare i problemi e nei processi decisionali;
- **apprendimento trasformativo**, cioè l'impegno a produrre cambiamenti a livello locale che influenzino il globale;
- consapevolezza e **responsabilità per il bene comune**.

## 7. Verifica

Per osservare un cambiamento in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza globale è importante attivare modalità che valutino i processi e i risultati, come anche le condizioni contestuali. Tale valutazione va effettuata sulla base di specifici indicatori, stabiliti precedentemente in modo trasparente e condiviso. A questo proposito può essere utile il seguente quadro di riferimento, proposto dall'UNESCO (2015), come base per l'articolazione di politiche e pratiche di monitoraggio e la declinazione di descrittori di efficacia di approcci fondati sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG nella tabella sottostante):

Va altresì tenuta presente la distinzione evidenziata da Mannion, Biesta, Priestly e Ross (2011) tra intendere la cittadinanza come competenza (e quindi come abilità e atteggiamenti

di cui gli individui sono in possesso), rispetto al concepirla come pratica (Biesta 2009; Lawy e Biesta 2006). I documenti di indirizzo e letteratura scientifica in ambito educativo fanno riferimento soprattutto alla prima concezione e quindi all'educazione alla cittadinanza come contesto per lo sviluppo e l'acquisizione di competenze. Quali sono i problemi relativi a questo approccio? Innanzitutto individualizza la cittadinanza e la concepisce in termini di ciò che ogni individuo "possiede" piuttosto che di quel che gli individui "fanno" insieme. La premessa implicita è che la democrazia si possa realizzare a partire da un sufficiente grado di competenza da parte della maggioranza dei cittadini. Jickling e Wals (2007, p. 8) definiscono ciò come modello del "deficit", basato su un'idea trasmissiva dell'educazione tesa a produrre cittadini responsabili e obbedienti. Diversa è l'idea che la cittadinanza sia un processo che non possa essere garantito una volta per tutte e che quindi sia costantemente in fieri: rispetto alla dimensione educativa del "prodotto", la prospettiva del processo dà priorità al chiedersi innanzitutto quali pratiche di cittadinanza possano essere attivate a livello delle singole scuole e nella società e, in secondo luogo, cosa possano apprendere gli studenti da tali pratiche (Biesta, 2010b).

È in quest'ottica che i piani di studio delle istituzioni scolastiche potranno alimentarsi della visione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale e sollecitare le categorie concettuali e gli abiti mentali richiamati dalla guida pedagogica UNESCO del 2015: un cittadino del mondo sa relazionarsi, è in grado di decentrarsi e decolonizzare il suo modo di pensare, sa muoversi dal locale all'universale sviluppando una dimensione olistica, è in grado di cogliere l'interdipendenza e pensa con mente critica, sa immaginare, progettare e agire in modo responsabile per il bene comune.



AREE	INDICATORI	SOTTOTEMI
Curriculum	Indicatore 1: evidenze che l'ECG abbia un ruolo adeguato in termini di obiettivi, politiche e pianificazione curricolare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politiche educative di ECG</li> <li>• Pianificazione scolastica di ECG</li> <li>• Curriculum di ECG</li> <li>• Coordinamento dell'ECG</li> </ul>
	Indicatore 2: evidenze di processi di comprensione dell'ECG da parte di insegnanti e studenti e dell'applicazione dei principi dell'ECG nelle pratiche quotidiane nella scuola e in classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risultati educativi in ambito ECG</li> <li>• Metodologie e processi di insegnamento e apprendimento</li> <li>• Monitoraggio dell'ECG</li> </ul>
	Indicatore 3: coerenza della progettazione e delle pratiche di verifica con i principi dell'ECG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasparenza</li> <li>• Equità</li> <li>• Miglioramento</li> </ul>
Clima ed ethos della scuola	Indicatore 4: i principi dell'ECG sono adeguatamente tradotti nell'ethos scolastico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Applicazione dei principi dell'ECG nella quotidianità</li> <li>• Relazioni ed esercizio del potere</li> <li>• Opportunità di partecipazione ed espressione</li> <li>• Procedure relative ai conflitti, alla violenza, al bullismo, alle discriminazioni</li> </ul>
Gestione e sviluppo	Indicatore 5: evidenze di leadership scolastica efficace basata sui principi dell'ECG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stili di leadership</li> <li>• Processi decisionali</li> <li>• Responsabilità condivise, leadership distribuita, lavoro di squadra</li> <li>• Capacità di risposta</li> </ul>
	Indicatore 6: presenza di una progettazione coerente con i principi dell'ECG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partecipazione ed inclusione</li> <li>• Sviluppo professionale e organizzativo</li> <li>• Gestione delle risorse</li> <li>• Auto-valutazione, monitoraggio, responsabilità</li> </ul>

## Bibliografia

---

- Abdi, A. A., Shultz, L., Pillay, T.** (cur.). (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense.
- Appiah, K. A.** (2008). Education for global citizenship. In D. Coulter, G. Fenstermacher, & J. R. Wiens (cur.), *Yearbook of the national society for the study of education*, 107, pp. 83–89.
- Banks, J. A.** (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129–139.
- Barry, B.** (2010). International society from a cosmopolitan perspective. In G. W. Brown, D. Held (cur.), *The cosmopolitanism reader*. Cambridge, UK: Polity Press
- Berry, T.** (2015), *Evening Thoughts: Reflections on Earth as a Sacred Community*. Berkeley, CA: Counterpoint.
- Biesta, G., De Bie, M., Wildemeersch, D.** (cur.). (2014). *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht: Springer.
- Cajete, G.** (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango: Kivaki Press.
- Consiglio d'Europa, Education Department** (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volumi 1-3*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Coppo, P.** (2005). *Le ragioni del dolore. Etnopsichiatria della depressione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y.** (cur.). (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Londra: Palgrave.
- Dolci, D.** (1993). *Nessi fra esperienza etica e politica*. Bari: Piero Lacaita Editore.
- Dussel, E.** (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. In Lander (cur.) (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41–53). Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Fanon, F.** (2000). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Galtung, J.** (2008). *Affrontare il conflitto, trascendere e trasformare*. Pisa: Plus - Pisa University Press.
- Latour, B.** (2015). *Face à Gaïa: Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris: La Découverte.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H.** (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. In *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, pp. 443-456.
- Mantovani, G.** (2012). *Spezzando ogni cuore. Dal Messico di Cortez alla Roma dell'Inquisizione*. Milano: Feltrinelli.
- Maturana, H. R., Varela, F. J.** (1985). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, trad. it. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Morin, E.** (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*. Roma: EDUP.
- Quijano, A.** (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (cur.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO
- Satyarthi, K.** (2003). Con quali domande educiamo? In A. Surian (cur.), *Un'altra educazione in costruzione* (pp. 87–97). Pisa: ETS.
- Schellhammer, B.** (2018). The Experience of the Other and the Premise of the Care for Self. Intercultural Education as Umwendung. In F. Meijers, H. Hermans (cur.). (2018), *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective* (pp. 65–79). Cham: Springer.
-

- Sefa Dei, G. J., McDermott, M.** (cur.). (2014). *Politics of Anti-Racism Education: In Search of Strategies for Transformative Learning*. Dordrecht: Springer.
- Sen, A.** (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Shugurensky, D.** (2017). Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation. In *Rhizome freirean*, Vol. 22, disponibile all'indirizzo: [rizoma-freireano.org/freire-and-the-22](http://rizoma-freireano.org/freire-and-the-22) disponibile all'indirizzo: [rizoma-freireano.org/freire-and-the-22](http://rizoma-freireano.org/freire-and-the-22)
- Spivak, G. C.** (1999). *A Critique of Post-Colonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Spivak: Spivak University Press.
- UNESCO - Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning** (cur.). (2013). *Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO** (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*, trad. it. Centro per la Cooperazione Internazionale Trento (cur.) (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Parigi: UNESCO.
- Walsh, C.** (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh (cur.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlabacher-Fox S., Coulthard, G.** (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization (pp. I-XV). In *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol 3, 3, 2014.