



# Culture e Studi del Sociale

## CuSSoc

ISSN: 2531-3975

*Per una cittadinanza globale.  
Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani*

DIANA PAOLO\* & FREDDANO MICHELA \*\*

### Come citare / How to cite

DIANA, P. & FREDDANO, M. (2018). Per una cittadinanza globale. Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani. *Culture e Studi del Sociale*, 3(1), 3-14.

Disponibile / Retrieved from <http://www.cussoc.it/index.php/journal/issue/archive>

### **1. Affiliazione Autore / Authors' information**

\* University of Salerno, Italy

\*\* INVALSI, Italy

### **2. Contatti / Authors' contact**

Paolo Diana: [diana@unisa.it](mailto:diana@unisa.it)

Michela Freddano: [michela.freddano@invalsi.it](mailto:michela.freddano@invalsi.it)

**Articolo pubblicato online / Article first published online: June 2018**



- Peer Reviewed Journal

INDEXED IN  
DOAJ

Informazioni aggiuntive / Additional information

[Culture e Studi del Sociale](#)



# *Per una cittadinanza globale. Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani<sup>1</sup>*

Paolo Diana\* e Michela Freddano\*\*

\* Università di Salerno, Italia

\*\* Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) - Italia

E-mail: diana@unisa.it - michela.freddano@invalsi.it

## **Abstract**

Global citizenship is driven by the belief that it is necessary to promote a global conscience, skills, values and attitudes in favor of a more sustainable and inclusive world, able to counter serious criticalities, such as poverty, imbalances, forced migration, climate change, conflicts, which often accompany current development models. This article is dedicated to the articles that make up this issue of the magazine and which were selected from those presented in the call for paper “*Towards Global Citizenship: Life And Training Paths For Youth People*”. Preliminarily to the description of the selected contributions, it seemed opportune to dedicate some reflections to a complex theme that can be analyzed through numerous approaches and empirical researches.

**Keywords:** Global citizenship, Citizenship Education, Cosmopolitanism, Multiculturalism.

## **1. La cittadinanza tra status giuridico e ruolo sociale**

Quello di cittadinanza è un concetto multidimensionale, perché fa riferimento sia a uno *status* giuridico, sia a un ruolo sociale.

La cittadinanza intesa come *status* giuridico si sviluppa nel tempo, di pari passo con la democratizzazione delle società, riferendosi ai diritti e i doveri dell'essere cittadini di uno stato e interessando aspetti come il genere, l'età e la provenienza.

La definizione più interessante di cittadinanza intesa come *status* giuridico è quella proposta da Marshall (1976). L'Autore considera l'insieme dei diritti e doveri che gli individui devono/possono perseguire all'interno dello Stato nazionale, in qualità di membri a pieno titolo della comunità. Vi sono tre tipi di diritti: civili, politici e sociali. I diritti civili sono necessari per la libertà individuale e sono sanciti dalla legge. I diritti politici sono garantiti dal diritto di partecipare all'esercizio del potere politico nella comunità, attraverso il voto o espletando le funzioni politiche. La cittadinanza sociale è il diritto di vivere secondo appropriati *standard* di vita e fa riferimento al *welfare state* e al sistema educativo delle società moderne.

Inoltre, si ricorda a livello internazionale la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), la Convenzione sui diritti dell'Infanzia delle Nazioni Unite (20 novembre 1989) che tutelano l'infanzia e l'adolescenza, tenendo conto sia della dimensione di protezione che di quella di sviluppo verso l'autonomia dei giovani e

---

<sup>1</sup> L'articolo è stato ideato congiuntamente dagli autori. Tuttavia ai fini dell'autorialità viene attribuito a Paolo Diana il par. 4 e a Michela Freddano i parr. 1-3, che dichiara inoltre che tutte le opinioni espresse sono da attribuirsi esclusivamente a essa e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

la Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea di Nizza (2000) dove i diritti principali sono la dignità umana, la libertà, l'uguaglianza e la solidarietà.

La dimensione internazionale del diritto accompagna quella costituzionale degli stati democratici. Tuttavia, l'idea di cittadinanza nazionale viene messa in crisi con l'accentuarsi del fenomeno delle migrazioni, che comporta necessariamente una riflessione multiculturale o interculturale (Zagato, 2012). Il fenomeno della migrazione dentro e tra gli stati avendo dimensioni mondiali, cambia il paradigma di riferimento che non è più la dimensione della nazione con i suoi confini fisici e politici ma diviene rapidamente una prospettiva transnazionale e su larga scala, sollevando complesse e difficili questioni sulla cittadinanza, i diritti umani, la democrazia e l'educazione (Banks, 2017). Come sostiene l'Autore, nazionalismo e globalizzazione coesistono in tensione tra loro, ad es. l'uscita dall'Unione Europea della Gran Bretagna, come esito di voto nel 2016, oppure l'accrescere dei partiti di destra nelle nazioni europee, come Austria, Francia e Ungheria, di orientamento xenofobo e razzista nei confronti degli immigrati (Aisch, Pearce, e Rousseau, 2016). Per questo motivo, la globalizzazione richiede un'enfasi sempre maggiore sulle competenze di cittadinanza globale, in quanto le questioni sono locali e allo stesso tempo globali, come ad esempio il fenomeno della povertà, la sostenibilità del clima, o la lotta contro il terrorismo (Reimers, 2018).

Anche secondo Zanfrini (2007), la questione delle migrazioni è particolarmente rilevante perché rende esplicita la distanza tra la comunità dei cittadini e la comunità dei residenti, mette in discussione il principio di isomorfismo alla base del nazionalismo, ossia la coincidenza tra il popolo, la nazione, la sovranità e la cittadinanza; si fa interprete della crisi di sovranità dello Stato-nazione nel controllo dei criteri che definiscono la *membership* e "denaturalizza" l'istituto della cittadinanza. La Zanfrini (*Ibidem*) individua quattro modelli di cittadinanza:

1. *membership*, il modello tradizionale di cittadinanza che distingue tra cittadino/straniero, e assume come criterio regolatore lo *jus sanguinis* anziché lo *jus soli*;
2. *denizenship*, che persegue il principio della territorialità e la condizione di semi-cittadino al quale vengono concessi i diritti sociali ma non quelli politici;
3. *membership* transnazionale, che supera l'idea di appartenenza ad un unico stato in vista di un'appartenenza transnazionale, al di là dei confini nazionali (l'idea della doppia cittadinanza);
4. cittadinanza cosmopolitica, di carattere inclusivo, dove la cittadinanza giuridica va oltre i confini nazionali.

Il terzo e il quarto tipo di cittadinanza si riferiscono a un'idea meno nazionale e sempre più transnazionale di cittadinanza, al di là dei confini e delle frontiere nazionali.

Come ricordano Barzanò e Zacchilli (2018), l'essere cittadino del mondo non è un concetto nuovo ma rimanda al termine greco "kosmopolites" utilizzato, secondo quanto riportato dallo storico greco Diogene Laerzio (III secolo d.C.), nel IV secolo a.C. da Diogene di Sinope in risposta a chi gli chiedeva quale fosse la sua patria. Questa prospettiva è ad esempio in contrapposizione con il pensiero di Platone, il quale attribuiva al cittadino il dovere di identificarsi con una particolare *polis*, di difenderla, di sostenerla e contribuire al bene comune. Il concetto di cosmopolitismo viene poi recuperato dai filosofi illuministi e da Kant. In particolare, la visione kantiana, secondo una "legge di formula universale", considera, «tutti gli uomini, indipendentemente dalle loro differenze, cittadini del mondo e implica la ricerca di armonia e di pace attraverso la risoluzione dei conflitti e la negazione del concetto di supremazia di alcune nazioni su altre» (Barzanò e Zacchilli, 2018, p.255).

In particolare la cittadinanza cosmopolitica richiama molto la sfera del fare anziché dell'essere. In questa accezione, si può distinguere tra una cittadinanza attiva ed una passiva; la prima si basa sul conseguimento dei diritti attraverso gli sforzi sociali; mentre la seconda riguarda i diritti concessi dall'alto (Bendix, 1964; Scott e Marshall, 2009).

Arena (2006) sostiene che la cittadinanza per essere democratica si deve nutrire di una triplice caratterizzazione: deve essere attiva, partecipativa e responsabile. La cittadinanza attiva si è sviluppata soprattutto in paesi dove c'è stata una grande vitalità associazionistica, come ad esempio in America. In questo *frame* la cittadinanza prevede l'attenzione per gli sviluppi della cosa pubblica, l'informazione sulle principali questioni politiche, la capacità di scegliere tra alternative diverse e la partecipazione diretta o rappresentativa ai processi decisionali.

Nel contesto italiano la cittadinanza attiva ha origini recenti, che risalgono alla crisi del modello tradizionale di *welfare state* e della rappresentanza politica dei partiti (Moro, 1998). Dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso si assiste alla costituzione di organizzazioni del terzo settore, sempre più impegnate nel sociale; contemporaneamente, il modello di democrazia rappresentativa entra in crisi: il consenso raccolto non basta ma è necessario il consenso attivo, il quale non si esprime più attraverso il voto ma mediante l'azione (*voice*) o l'astensione (*exit*) dalla vita politica (Hirshman, 1994).

«Il punto è questo: le forme tradizionali di rappresentanza hanno sempre meno efficacia perché i rappresentati sono sempre più complessi e difficili da rappresentare e perché essi non conferiscono più ai propri delegati una pienezza di poteri. Sono tipiche, al riguardo, le esperienze di 'tavoli' in cui soggetti privati e cittadini attivi si riuniscono e si mettono d'accordo su temi rilevanti senza la presenza dei rappresentanti degli esecutivi. Ma si può anche citare il caso delle rivolte contro le discariche o di quelle contro la chiusura dei piccoli ospedali, nei quali i rappresentanti eletti (che siano sindaci o governi regionali o ministri) vengono messi in discussione dai propri rappresentati (che sono spesso anche i loro elettori) che per quel problema non accettano che vengano assunte decisioni in loro nome» (Moro, 1998, p. 34).

Nel tempo vi è stata una rivisitazione dell'idea di *citizenship* (Shulz e Fraillon, 2009), in linea con la sentita preoccupazione per lo scarso livello di partecipazione alla *governance* e per il sentito respingimento soprattutto da parte dei giovani della prassi politica, al posto della quale sono succedute forme alternative di partecipazione (Torney-Purta, Lehmann, Oswald e Schulz, 2001). Per distinguere la *citizenship* tradizionale - di diritto, dalla cittadinanza attiva, Moro (1995) introduce il termine *citizenry*, con riferimento alla partecipazione diretta e attiva alle politiche pubbliche da parte dei cittadini.

Questo aspetto è in linea con un'etica politica che per essere davvero democratica è, pertanto, inclusiva di tutti gli attori, mediante forme diverse di interazione sfidanti l'asimmetria che caratterizza la maggior parte delle relazioni: significa spesso cambiare orizzonte di senso e sviluppare un approccio non più basato esclusivamente sui bisogni, bensì centrato sui diritti e sulle capacità delle persone (Meyer-Bisch, Gandolfi e Balliu, 2016). Cambiando questa idea di cittadinanza dall'asse dell'essere a quello del fare, si allarga anche l'idea di cittadinanza verso una dimensione sempre più globale.

## 2. La dimensione globale nella cittadinanza

Da diverso tempo l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) favorisce l'educazione alla cittadinanza mondiale. Nel 2012, il Segretario Generale delle Nazioni Unite ha promosso la prima iniziativa di educazione globale (*Global Education First Initiative*, acronimo GEFI)<sup>2</sup> caratterizzata, in linea con l'Educazione per tutti (*Education for All*), dalle seguenti priorità educative:

- 1) portare ogni bambino a scuola: a partire dal fatto che l'educazione è un diritto umano e che non tutti ne beneficiano con equità, anzi circa 57 milioni di bambini sono fuori dalle scuole, è necessario rimuovere le barriere all'ingresso a scuola e al suo completamento;
- 2) migliorare la qualità dell'apprendimento: si stima che siano circa 250 milioni le persone che non sanno leggere, scrivere e far di conto, a prescindere che siano stati o meno a scuola. Anche su questo aspetto è necessaria un'azione urgente per garantire che gli individui abbiano le competenze necessarie per avere successo nella vita e nel lavoro;
- 3) promuovere la cittadinanza mondiale, ovvero l'educazione deve generare cambiamento, coltivando rispetto per il mondo e gli altri, rendendo gli individui in grado di comprendere che cosa serve loro per cooperare nel risolvere i cambiamenti interconnessi del XXI Secolo.

Nel UN l'Unesco pubblica la prima guida pedagogica sull'educazione alle competenze di cittadinanza mondiale, focalizzandosi sugli obiettivi di apprendimento; questa guida è il risultato di un processo di ricerca e di consultazione esteso a esperti provenienti da diverse parti del mondo<sup>3</sup>.

Nel febbraio del 2016, in occasione del 70° anniversario dell'Unesco, è stata istituita una Cattedra Unesco in *Global Learning and Global Citizenship Education* alla UCLA<sup>4</sup> e, nel settembre dello stesso anno è stato ufficializzato il *Global Citizenship Education Network* (GCEN)<sup>5</sup>.

Il concetto di cittadinanza globale vede la sua spinta in un *frame* nel quale si rafforza la convinzione che sia necessario promuovere una coscienza globale, ovvero capacità, valori e atteggiamenti a favore di un mondo più sostenibile e inclusivo, capace di contrastare gravi criticità, come la povertà, gli squilibri, le migrazioni forzate, i cambiamenti climatici, i conflitti, che sono il risultato dei meccanismi di funzionamento dell'economia globale e degli attuali modelli di sviluppo, e di valorizzare il suo carattere ormai interdependente (dove le scelte di ciascuno hanno ripercussioni a livello planetario e dove è importante rafforzare la responsabilità sociale ed economica di ciascuno per orientare al bene comune modelli di sviluppo economico sostenibile), secondo un modello di sviluppo democratico, sostenibile, equo e rispettoso dei diritti umani.

Il concetto di cittadinanza globale è strettamente legato a quello di sviluppo sostenibile, presente nei rinnovati obiettivi dell'Agenda 2030<sup>6</sup> delle Nazioni Unite

---

<sup>2</sup> Manifesto disponibile da <http://www.unesco.org/education/GEFI/infographic-combined.pdf>

<sup>3</sup> La Guida sulle competenze di cittadinanza globale a cura dell'Unesco (2015) è disponibile al sito <http://unesco.gseis.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/4/2015/10/232993e-1.pdf>

<sup>4</sup> Cfr. il sito <http://gce.gseis.ucla.edu/>.

<sup>5</sup> Cfr. il sito <http://newsroom.ucla.edu/stories/ucla-education-school-celebrates-new-unesco-chair-in-global-learning>

<sup>6</sup> Per prendere visione dei 17 obiettivi, cfr. <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile-nuovo-quadro-strategico-delle-nazioni>

(UN, 2015) che tutti i Paesi del mondo sono interessati a declinarli in politiche nazionali.

In Italia, il 4 febbraio 2016 la Conferenza delle Regioni e delle province autonome ha approvato - con l'astensione delle Regioni Liguria, Lombardia e Veneto - un documento sull'educazione alla cittadinanza globale<sup>7</sup>.

Quello di cittadinanza globale è un concetto complesso che si riferisce “al senso di appartenenza di ciascuno a una comunità ampia, all'intera umanità e al pianeta terra. La cittadinanza globale si basa inoltre sul concetto di interdipendenza tra il locale e l'universale e presuppone un comportamento sostenibile, empatico e solidale” (Conferenza delle Regioni e delle province autonome, 2016).

Il concetto di educazione alla cittadinanza mondiale (GCED) si sviluppa nella zona di intersezione tra le politiche educative e quelle di sviluppo. Con questa accezione si intende «l'insieme di attività di informazione, sensibilizzazione, formazione ed educazione che affrontano diversi temi quali la pace e la democrazia, la tutela dei diritti umani, l'ambiente, le diversità, la giustizia economica e sociale, e che sono volte a rafforzare nei bambini/e, nei ragazzi/e e negli adulti la dimensione globale della loro cittadinanza» (Conferenza delle Regioni e delle province autonome, 2016). Le principali competenze che un cittadino del mondo dovrebbe sviluppare sono: saper relazionarsi, decentrarsi e de-colonizzare il modo di pensare; sapersi muovere dal locale all'universale, sviluppando una dimensione olistica; saper cogliere l'interdipendenza e pensare in modo critico; immaginare, progettare e agire in modo responsabile per il bene comune. Il documento della Conferenza cita l'esistenza di progetti di educazione alla cittadinanza globale, che coinvolgono diversi *stakeholder* della comunità locale, oltre alla scuola.

Recentemente si è tenuto a Trento un seminario internazionale nel quale alcune Regioni ed Enti locali italiani<sup>8</sup> si sono incontrati per analizzare il contesto e ipotizzare un'azione comune. Da questo incontro sono emerse le seguenti questioni:

- 1) l'educazione alla cittadinanza globale deve essere messa al centro delle politiche, nazionali e internazionali, sia di educazione che di cooperazione internazionale allo sviluppo;
- 2) intervenire in maniera strutturale e non episodica o volontaristica, presuppone una forte capacità di lavorare in rete in maniera sinergica, coordinata e con un approccio pluralista e multi-livello;
- 3) per garantire una risposta efficace e di lungo respiro è necessaria una forte coerenza tra le differenti politiche messe in campo in ambito di educazione alla cittadinanza globale, sia a livello locale che nazionale

L'idea di partenza è che sia necessario apprendere una nuova cultura della convivenza civile, per far fronte al problema delle migrazioni forzate, fenomeno sociale non transitorio ma strutturale, e avere gli strumenti culturali per capire, interpretare e agire in una situazione interculturale dai caratteri nuovi. Sono richiesti strumenti per elaborare una reazione che non si limiti al potenziamento e miglioramento delle condizioni di sicurezza, ma che consenta di reagire alla barbarie terroristica e contrastare il radicalismo e la radicalizzazione, con gli strumenti della cultura, della democrazia e della cittadinanza attiva, per porre le basi per una società multiculturale, pacifica e inclusiva, in modo strutturato e coinvolgendo tutti gli attori (governi, scuole, società civile); educazione alla diversità, al multiculturalismo in-

---

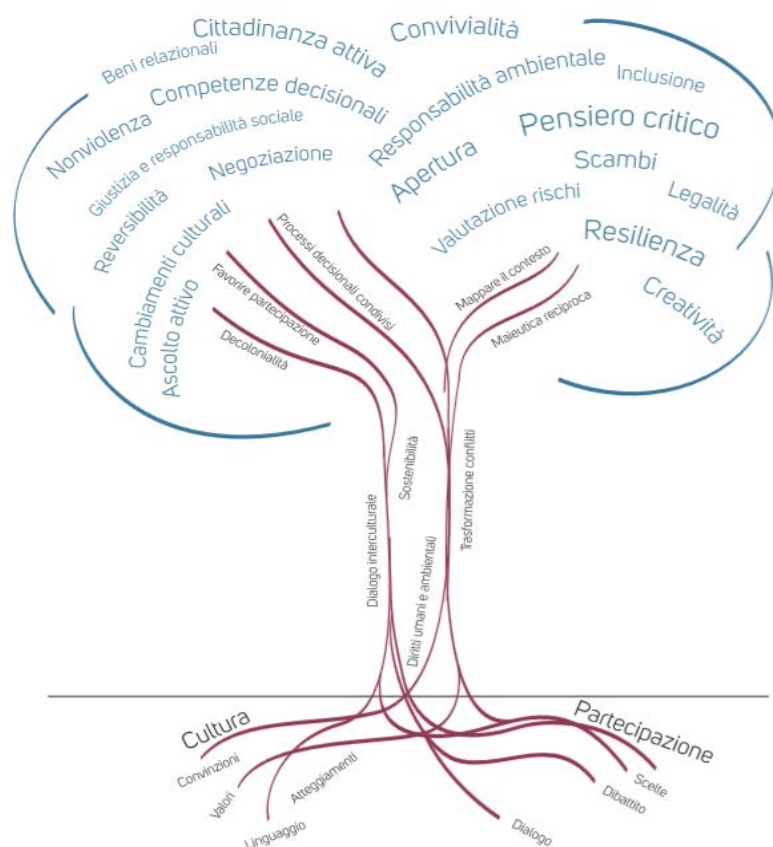
<sup>7</sup> Il documento n. 16/08/CR6/C3-C9 “Educazione alla cittadinanza globale” della Conferenza delle Regioni e delle province autonome è disponibile al sito web: <http://www.regioni.it/download/conferenze/443208/>.

<sup>8</sup> Sardegna, Piemonte, Toscana, Emilia Romagna, Marche, Comune di Milano, Coordinamento Nazionale Enti locali per la Pace.

teso non come il giustapporsi di diverse culture, ma come un percorso di vivere comune, in cui trovino riconoscimento tutte le diversità siano esse di tipo religioso, sociale, economico, politico, culturale, di genere e orientamento sessuale in un quadro comune di diritto. Le politiche per l'istruzione, la cultura, e la cooperazione internazionale devono andare nella stessa direzione, verso un'educazione moderna, interculturale e inclusiva, al passo con le necessità di un mondo sempre più interconnesso e interdependente.

Nel febbraio 2018 viene approvato il documento di Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)<sup>9</sup>, frutto del lavoro di più attori istituzionali, che definisce l'educazione alla cittadinanza globale un percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita che rafforza la cittadinanza attiva, e che valorizza ambiti quali l'educazione formale e non formale, l'informazione, e la sensibilizzazione, e promuove un approccio che valorizza la dimensione locale e il territorio. L'immagine seguente mostra i concetti chiave dell'educazione alla cittadinanza globale presenti nella Strategia Italiana per l'Educazione alla cittadinanza globale (2018), alla quale si rimanda per una lettura più approfondita.

Fig. 1 - Concetti chiave dell'educazione alla cittadinanza globale



Fonte: Strategia Italiana per l'Educazione alla cittadinanza globale (2018, p. 15).

<sup>9</sup> Il documento è reperibile al seguente indirizzo <http://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>.



### 3. Quale educazione alla cittadinanza globale possibile?

Un compito centrale dell'educazione alla cittadinanza è quello di rimpiazzare le vecchie idee esclusive di nazionalità con una concezione più inclusiva o multiculturalmente della cittadinanza, che sfidi le gerarchie ereditarie di appartenenza e insista sul fatto che la società appartiene a tutti i suoi membri, i quali hanno il diritto di modellare il futuro della società, senza negare o nascondere la propria identità. Da questa prospettiva, gli immigrati stabilmente insediati non sono “ospiti”, “visitatori”, “estranei” o “stranieri” ma sono “membri” della società e “cittadini” come gli altri (Kymlicka, 2017).

L'educazione alla cittadinanza si colloca come disciplina e come *modus vivendi* nella duplice dimensione dell'istruzione-educazione: «la società si aspetta dall'istruzione che essa prepari gli individui alla vita attiva, ad assolvere i loro doveri, come cittadini, alla partecipazione alla vita politica e familiare» (Van Herpen, 1994, p. 52).

Secondo Santerini (2010) il destino dell'educazione alla cittadinanza è legato al modello che una società vuole scegliere riguardo all'identità nazionale, ai meccanismi istituzionali, ai diritti, alle forme democratiche e partecipative; inoltre l'istituzione scolastica offre un *habitus* democratico che in parte riproduce valori, norme e comportamenti del contesto sociale.

Nell'educazione alla cittadinanza si distingue tra metodi e contenuti.

Riguardo al primo aspetto, diversi studi sull'educazione alla cittadinanza (Eurydice 2005; 2012; Scheerens, 2009; Corbucci e Freddano, 2018) mostrano l'esistenza di diverse modalità di promuovere l'educazione alla cittadinanza: in modo formale, informale e non formale, così che l'educazione civica e alla cittadinanza può essere una materia a sé, una materia integrata ad una o più materie o un elemento trasversale (*cross-curriculare*). In quest'ultimo caso si tratta di un approccio alla cittadinanza *learning by doing*, ovvero che prende in considerazione la partecipazione degli studenti e l'idea di scuola democratica (Torney-Purta, Schwilke e Amadeo, 1999).

Birzea *et al.* (2004) e Eurydice (2005) distinguono tra *curriculum* formale (*intended*), previsto dai programmi e dai documenti ufficiali ministeriali, e *curriculum* reale (*implemented*), messo in pratica dai docenti e che rimanda all'idea di *curriculum* nascosto (Illich, 1971; Bernstein, 1973), nel quale le dimensioni rilevanti sono la dimensione valoriale e normativa (Franta, 1985) alle quali gli studenti devono conformarsi. Infatti, attraverso il *curriculum* reale gli studenti si abituanano ad organizzare il tempo e lo spazio in modo conforme con la cultura dominante, ad accettare le istituzioni e a socializzarsi alla vita pubblica (Brint, 2002; Santerini, 2010). «Il modello scolastico, inoltre, insegna a organizzare le proprie prestazioni sulla base della valutazione esterna, dell'approvazione e del successo. A scuola si apprende ad obbedire all'autorità e a conformarsi, spesso senza convinzione, alle richieste degli insegnanti» (Santerini, 2010, p. 34).

Sul piano informale, si parla di educazione alla cittadinanza come di *curriculum* nascosto (*hidden curriculum*), non dichiarato e trasversale, che riguarda i messaggi impliciti, relativi al comportamento, comunicati dalla scuola agli studenti come ad esempio la disciplina, la dimensione di gruppo, l'autorità dell'adulto, i giudizi degli insegnanti, la valutazione.

Se la cittadinanza è inserita all'interno del contesto scolastico come dimensione trasversale, è l'ambiente scolastico ad essere civico, nelle procedure di partecipa-

zione in classe, nelle regole, nel clima dentro e oltre l'aula. Questo tipo di *curriculum* è condizionato anche da dimensioni al di là del contesto scolastico, come la dimensione familiare e/o della comunità locale; per questo motivo si ritiene che, al fine di promuovere educazione alla cittadinanza, l'istituzione scolastica e le altre agenzie di socializzazione debbano porsi in una dimensione partecipativa: «è la scuola nel suo insieme a formare i cittadini, attraverso la trasmissione delle conoscenze, le modalità di insegnamento, le relazioni insegnanti/alunni e tra pari, il clima in classe, i libri di testo, i messaggi impliciti ed espliciti – tale responsabilità è però affidata non ad una scuola isolata, ma collocata dentro un suo contesto. Famiglia, territorio, associazionismo, agenzie formative concorrono a creare quel sistema integrato che – pur se a volte incoerente – dispone di grandi potenzialità di alleanza e cooperazione» (Santerini, 2010. p. 21).

Rispetto ai contenuti, tradizionalmente, l'educazione alla cittadinanza è stata spesso associata all'educazione civica, che consiste nell'insegnare la democrazia costituzionale. Ad essa si associano tre categorie: la conoscenza civica (*civic knowledge*), nel contesto della democrazia costituzionale si riferisce alla conoscenza dei concetti di base sulle pratiche di democrazia come le elezioni pubbliche; la legge della maggioranza; i diritti e i doveri di cittadinanza; la separazione costituzionale del potere e il ruolo della democrazia in una economia di mercato che è considerata come una premessa di base alla società civile. La seconda categoria associata con la costruzione della cittadinanza riguarda le competenze civiche (*civic skills*), che abitualmente riguardano le competenze intellettuali e partecipative che facilitano il giudizio e le azioni di cittadinanza. L'ultima categoria è la virtù civica, di solito definita come principi liberali quali ad es. l'auto-disciplina, la compassione, la civiltà, la tolleranza e il rispetto.

Secondo Devlin e Tierney (2010), l'educazione a una cittadinanza globale è legata al *development education* ed è intesa, quindi, come strumento di cambiamento in grado di stimare il rischio e di affrontare le problematiche. Le dimensioni attraverso le quali guardare alla cittadinanza sono plurime: locale, europea e globale (Goisis, 2015; Barzanò e Zacchilli, 2018). Alla base di un'educazione al cosmopolitismo critico e multiculturale, Roxas *et al.* (2015) individua cinque principi: l'ordine naturale della diversità; l'emancipazione; l'uguaglianza e l'equità; il coinvolgimento della/nella comunità; il rispetto<sup>10</sup>.

#### 4. I contributi presenti nel volume

Dopo aver delineato la cornice teorica e metodologica all'interno della quale è possibile affrontare i temi legati al concetto di cittadinanza globale è opportuno introdurre i contributi presenti nel volume, che nel loro insieme provano a rispondere alla domanda che interessa questo editoriale ovvero, quali siano i percorsi di vita e le traiettorie formative dei giovani per una cittadinanza globale.

In "Educating tomorrow's citizens: Globalization and gender equality in European young people" Elisa Caponera e Laura Palmerio presentano i risultati della ricerca "International Civic and Citizenship Study", finalizzata a indagare gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'eguaglianza di genere in 14 Paesi europei. A partire dall'analisi dei dati della ricerca condotta su un campione di 50.000 studenti e, in particolare, attraverso l'applicazione di un modello di equazioni strutturali, le autrici dimostrano gli effetti diretti e indiretti che il genere e il *background*

---

<sup>10</sup> Per approfondimenti si veda Barzanò e Zacchilli (2018, p. 256).

socio-economico e culturale degli studenti hanno sugli atteggiamenti verso l'eguaglianza di genere. I risultati ottenuti mostrano, inoltre, una relazione diretta e significativa tra gli atteggiamenti nei confronti dell'eguaglianza di genere e le conoscenze civiche, che hanno un ruolo rilevante nel mediare la relazione tra le variabili strutturali considerate e gli atteggiamenti stessi.

Sul piano educativo si colloca anche il saggio scritto da Maria Carmela Catone e Nadia Crescenzo in cui vengono presentati i principali risultati del progetto 'RAY Italia' che ha come oggetto lo sviluppo delle pratiche e delle competenze di cittadinanza dei giovani che hanno partecipato ai progetti di mobilità europea promossi nell'ambito dal Programma "Erasmus Plus: Youth in Action" (E+/YiA). La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione di due questionari strutturati – prima e dopo l'esperienza formativa – a coloro che hanno aderito a progetti di mobilità. Dai risultati è emerso come la partecipazione al Programma E+/YiA svolga un ruolo importante nella promozione della cittadinanza e favorisca, assieme a un maggior sentimento di adesione alla dimensione europea e globale, un atteggiamento riflessivo nei confronti delle istituzioni comunitarie.

Condividendo un'analoga enfasi sul ruolo della scuola a sostegno dell'educazione all'inclusione e alla cittadinanza globale, il saggio di Francesco Annunziata ha fornito una ricognizione teorica sui concetti di globalizzazione e multiculturalismo come vettori di sviluppo e costruzione dell'identità dei giovani studenti per poi circoscrive l'attenzione sulla presenza sempre più rilevante degli alunni stranieri nella scuola italiana. Il contributo, attraverso un'analisi dell'evoluzione del concetto di società monoculturale verso quello di società multiculturali, ha evidenziato il ruolo cruciale dell'istituzione scolastica per la promozione del dialogo e del confronto fra culture e, più in generale, dell'educazione intesa come strumento di cambiamento che permette di guardare il fenomeno dello studente straniero attraverso le categorie di solidarietà e di rispetto delle differenze e delle diversità.

Alla ri-definizione della identità dei giovani che oggi si trovano a interagire con culture diverse e a interfacciarsi con un diverso sistema valoriale si colloca il contributo di Alfonso Amendola e Mario Tirino. Gli autori affrontano il singolare fenomeno del *cosplay*, inteso come uno spazio eterotopico, in cui mettere in scena delle performance identitarie attraverso le dimensioni sociali dell'interazione, gli stili di consumo e gli stili di vita. Lo studio evidenzia il carattere multidimensionale del *cosplay* che si configura come una forma densa di interazione sociale, fondata sulla distribuzione del capitale simbolico tra i membri di gruppi di *cosplayer* e come modalità attraverso cui osservare la profonda mediatizzazione della vita sociale e culturale nell'era digitale.

Aprè la sezione "Esperienze e confronti" il saggio scritto da Sara Mori e Francesca Storai sui dati raccolti attraverso una ricerca condotta in un Liceo della provincia di Pisa. Lo studio si basa sull'integrazioni di diverse fonti di dati. Al centro della loro ricerca l'analisi dei documenti scolastici, la conduzione di *nominal group* con docenti, studenti e genitori e la realizzazione di interviste alla Dirigente e al DSGA (Direttore Servizi Generali e Amministrativi). Dai risultati è emerso come la scuola possa essere un luogo deputato allo sviluppo del senso di identità e di spirito critico degli studenti e dei docenti. Inoltre, un momento importante della ricerca è stata la condivisione dei risultati che si è rivelata fondamentale per accrescere il senso di *empowerment* degli attori coinvolti nella ricerca e la consapevolezza rispetto al proprio contesto di azione.

Spostando l'attenzione dalla dimensione educativa nei contesti formali, informali e non formali a quella di intervento e di *policy*, il saggio di Giovanni Carrosio

e Veronica Lo Presti sviluppa una serie di aspetti legati alle nuove strategie di inclusione sociale nelle aree così dette fragili, caratterizzate dalla presenza di popolazione con cittadinanza non italiana. In particolare, gli autori concentrano l'attenzione sulle politiche di sviluppo locale per le aree periferiche, tra cui la Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI), che si caratterizza per l'adozione dell'approccio *place-based*, ovvero l'uso della spesa pubblica e la produzione di cambiamento attraverso la creazione di forme di coalizioni economiche e sociali innescate dal coinvolgimento di soggetti tradizionalmente esclusi dai meccanismi di rappresentanza. Nel saggio si presentano casi empirici in cui l'adozione di processi partecipativi e orientamento positivo in aree interne con una consistente presenza di migranti e richiedenti asilo ha rappresentato uno strumento per stimolare il loro coinvolgimento attivo e favorire interventi innovativi di integrazione sociale.

In questa prospettiva si colloca anche il saggio di Michela Luzi che ha affrontato il tema delle politiche di sviluppo territoriale e dei patti territoriali, intesi come strumenti di programmazione negoziata fondati sul potenziamento integrato delle risorse locali, sullo sviluppo di un partenariato e sulla concertazione dal basso tra attori sociali. Lo studio descrive l'esperienza del Patto territoriale delle Colline Romane, fondato sul coinvolgimento di 34 comuni, organizzazioni di categoria e le rappresentanze sociali, che ha permesso di valorizzare le risorse e le potenzialità attrattive della zona. Attraverso l'attuazione del patto, le amministrazioni pubbliche e le rappresentanze sociali e produttive hanno individuato specifici settori di intervento, finalizzati a promuovere investimenti pubblici, privati e misti, dando così vita a un originale modello di *governance* territoriale.

Chiude il volume, nella sezione "Note e commenti", il saggio di Valentina Zecca e Sara Mazzei che illustra il progetto ENABLE finanziato con Erasmus Plus e finalizzato alla realizzazione di una metodologia pedagogica innovativa per l'educazione scolastica dei minori rifugiati arabofoni con età tra i 9 e i 15 anni, attraverso il coinvolgimento di insegnanti, educatori e mediatori madre-lingua araba. Le autrici descrivono l'esperienza dell'unità di ricerca italiana, sottolineando come l'integrazione dei minori stranieri nei sistemi scolastici nazionali e lo sviluppo di atteggiamenti e valori per interagire con persone di altre culture sono tra gli obiettivi di specifici Programmi Europei che negli ultimi anni sono sempre più orientati allo sviluppo di percorsi di educazione alla cittadinanza.

### Bibliografia di riferimento

- A.a.V.v. (2018), "Strategia Italiana per l'educazione alla Cittadinanza Globale". dal sito <http://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf> (9 giugno 2018).
- Aisch, G., Pearce, A. e Rousseau, B. (2016). How far is Europe swinging to the Right?. *International New York Times*. dal sito <https://www.nytimes.com/interactive/2016/05/22/world/europe/europe-right-wing-austria-hungary.html> (9 giugno 2018).
- Arena, G., (2006). *Cittadini attivi: un altro modo di pensare l'Italia*. Roma- Bari: Laterza.
- Banks, J.A. (2017), (a cura di). *Citizenship Education and Global Migration. Implications for theory, research and teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Barzanò, G. e Zacchilli, E. (2018). Cittadinanza europea e cittadinanza globale: tra appartenenze e valori. In P. Corbucci e M. Freddano (a cura di). *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa*. I quaderni della ricerca (vol. 39, pp. 254-265). Torino: Loescher.
- Bendix, R. (1964). *Nation-Building and Citizenship. Studies of Our Changing Social Order*. New York: John Wiley & Sons.

- Bernstein, B. (1973). Classe, linguaggio e socializzazione. In P.P. Giglioli, (a cura di) *Linguaggio e società*. (pp. 215-235). Bologna: il Mulino (ed. or. 1972).
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B. e Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Brint, S. (2002). *Scuola e Società*. Bologna: il Mulino.
- Conferenza delle Regioni e delle province autonome (2016). *Educazione alla cittadinanza globale*. dal sito <http://www.regioni.it/download/conferenze/443208/>
- Corbucci, P. e Freddano, M. (2018), (a cura di). *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa. I quaderni della ricerca* (vol. 39). Torino: Loescher.
- Devlin, M. e Tierney, H. (2010). *Standpoints. Attitudes of Young People e Youth Workers*. National Youth Council of Ireland. Disponibile al sito web: [http://www.youthdeved.ie/sites/youthdeved.ie/files/Standpoints\\_Global\\_Attitudes\\_0.pdf](http://www.youthdeved.ie/sites/youthdeved.ie/files/Standpoints_Global_Attitudes_0.pdf)
- Eurydice (2005), *Citizenship Education at School in Europe*. Disponibile al sito web: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Citizenship\\_schools\\_Europe\\_2005\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf) (9 giugno 2018).
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. (L. Serratore e S. Vecchi, Trans.) *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Firenze: Grafiche Gelli. Disponibile al sito web: [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Quaderno\\_28\\_cittadinanza.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Quaderno_28_cittadinanza.pdf)
- Franta, H. (1985). *Relazioni sociali nella scuola. Promozione di un clima umano positivo*. Torino: SEI.
- Goisis, G. (2015). I tre anelli della cittadinanza: nazionale, europea e cosmopolita. In L. Zagato e M. Vecco, (a cura di) *Citizens of Europe. Culture e diritti*. Sapere l'Europa, sapere d'Europa. (3, pp. 115-148). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Hirschman, A.O. (1994). *Passaggi di frontiera. I luoghi e le idee di un percorso di vita*. Roma: Donzelli.
- Kymlicka, W. (2017). Foreword. In J.A. Banks (a cura di), *Citizenship Education and Global Migration. Implications for theory, research and teaching*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Illich, I. (1971). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori (ed. 1983) dal sito <http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Descolarizzare/descolarizzare.htm> (9 giugno 2018).
- Marshall, T.H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Meyer-Bisch P., Gandolfi S. e Balliu G. (2016), (a cura di). *Sovranità e cooperazioni. Guida per fondare ogni governance democratica sull'interdipendenza dei diritti dell'uomo*. Ginevra: Globethics.net. Disponibile al sito web: [https://www.globethics.net/documents/4289936/19073413/GE\\_sovranita\\_final\\_web.pdf/fa2ed564-d494-41df-a9f3-21b56e36f4d9](https://www.globethics.net/documents/4289936/19073413/GE_sovranita_final_web.pdf/fa2ed564-d494-41df-a9f3-21b56e36f4d9)
- Moro, G. (1995). Spunti di riflessione sulla conferenza mondiale di Copenaghen sull'emarginazione. *Democrazia e diritto*. 4-94/1-95, 477-486.
- Moro, G. (1998). *Manuale di cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Reimers, F. (2018). [Intervista a cura di G. Barzanò e S. Faralli ]. Riscoprire lo scopo cosmopolita dell'educazione fra "cittadinanze" e "globalizzazione.". In P. Corbucci, M. Freddano, (a cura di) *Diventare cittadini europei. Idee, strumenti e risorse per un'educazione consapevole all'Europa. I quaderni della ricerca*. (vol. 39, pp. 293-302) Torino: Loescher.
- Roxas, K., Chi, J., Rios, F., Jaime, A., e Becker, K. (2015). Critical Cosmopolitan Multicultural Education (CCME). *Multicultural Education Review*, 7, 4, 230-248.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Schulz, W. e Fraillon, J. (2009). The IEA International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): Concept and Design. In B. Losito, (a cura di) *Cadmo. Società, cittadinanza, educazione*, XVII, I, 21-34.
- Scott, J., e Marshall. G. (2009). *A dictionary of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Scheerens, J. (2009). *Informal Learning of Active Citizenship at School. An International Comparative Study in Seven European Countries*. United Kingdom: Springer.

- Torney-Purta, J., Schwille, J. e Amadeo, J.A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. e Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objective*. Paris: Unesco. Disponibile al sito web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: Unesco. Disponibile al sito web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Disponibile al sito web: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Van Herpen, M. (1994). Gli indicatori dell'istruzione: modelli teorici. In OECD, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Una struttura per l'analisi*. Roma: Armando Editore, pp. 29-60.
- Zagato, L. (2012). Intangible Cultural Heritage and Human Rights. In T. Scovazzi, B. Ubertazzi, e L. Zagato, (a cura di). *Il patrimonio culturale intangibile nelle sue diverse dimensioni* (pp. 29-50). Milano: Giuffrè,
- Zanfrini, L. (2007). *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*. Roma-Bari: Laterza.