

Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new glocal relational synapses

Agire localmente pensando globalmente: l'etica della cura nello sviluppo di nuove sinapsi relazionali glocali

Meri Cerrato

*Doctoranda en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Salamanca
<https://orcid.org/0000-0002-8336-7494> - idu018748@usal.es*

Abstract

Young people are inheriting a glocal world in which the local is in the global and vice versa, within an inevitable and often very complex interconnectedness that is difficult to manage educationally (Kubow et al., 2022; López Echeverri, 2014; Niemczyk, 2019). Educating for uncertainty within such complexity harks back to the Montessori Method's concept of cosmic education (Montessori, 1947, 1949), a forward-looking perspective of incredible relevance, a kind of warning for future generations, who no longer need to leave their own country to embrace global citizenship (Chiacchiararelli & Scippo, 2021). Today, global citizenship education (GCED) has embodied and made this educational concept its own, through its commitment to strengthen social cohesion, to work to improve society to ensure peace (Boulware et al., 2022; Fiorucci, 2014; Grad & van der Zande, 2022). Interculturally responsible and globally competent teachers, in different teaching-learning practices (Leask et al., 2021; Okken et al., 2022), have the duty to mature and disseminate specific cognitive and critical competences, based on the ethics of the practice of caring (Mortari, 2021), on the empathy of interconnection and co-responsibility; to help students develop openness to inter-transcultural educational dialogue, through the elimination of prejudices (Capobianco et al., 2022; Capobianco & Cerrato, 2022; Parmigiani et al., 2022). Reflecting on how the local is intertwined with the global and how shared interests and problems can unite communities, changing perceptions and emotionality itself, would elevate the transcultural ideal, humanising humans (Beckwith, 2022; Tan, 2022). If the concept of global education is to grow humanity and humans, to educate and elevate their human potential (Montessori, 1970), such growth can only fully take place in educational contexts of peace (Baldacci, 2022).

Keywords: Cosmic Education; Global Citizenship Education (GCED); Glocal Competence; Ethics of Care; Transcultural Osmosis.



I giovani stanno ereditando un mondo globale in cui il locale è nel globale e viceversa, all'interno di un'inevitabile e spesso molto complessa interconnessione, di difficile gestione educativa (Kubow et al., 2022; López Echeverri, 2014; Niemczyk, 2019). Educare all'incertezza all'interno di tale complessità, rimanda al concetto di *educazione cosmica del Metodo Montessori* (Montessori, 1947, 1949), una prospettiva lungimirante di incredibile attualità, una sorta di monito per le generazioni future, che non hanno più bisogno di lasciare il proprio paese per abbracciare la cittadinanza globale (Chiacchiararelli & Scippo, 2021). Oggi *l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)* ha incarnato e fatto proprio anche questo concetto educativo, attraverso l'impegno a rafforzare la coesione sociale, a lavorare per migliorare la società per garantire la pace (Boulware et al., 2022; Fiorucci, 2014; Grad & van der Zande, 2022). Docenti interculturalmente responsabili e competenti a livello globale, nelle differenti pratiche di insegnamento-apprendimento (Leask et al., 2021; Okken et al., 2022), hanno il dovere di maturare e diffondere specifiche competenze cognitive e critiche, basate sull'etica della pratica dell'aver cura (Mortari, 2021), sull'empatia dell'interconnessione e della corresponsabilità; di aiutare gli studenti a sviluppare l'apertura al dialogo educativo inter-transculturale, attraverso l'eliminazione dei pregiudizi (Capobianco et al., 2022; Capobianco & Cerato, 2022; Parmigiani et al., 2022). Riflettere su come il locale si intreccia con il globale e su come gli interessi e i problemi condivisi possono unire le comunità, modificando le percezioni e l'emotività stessa, eleverebbe l'ideale transculturale, umanizzando gli umani (Beckwith, 2022; Tan, 2022). Se il concetto di educazione globale è quello di una crescita dell'umanità e dell'uomo, di educare ed elevarne il potenziale umano (Montessori, 1970), tale crescita può avvenire pienamente solo in contesti educativi di pace (Baldacci, 2022).

Parole chiave: Educazione Cosmica; Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG); Competenze Globali; Etica della cura; Osmosi Transculturale.

Introduzione

All'interno del rapporto tra globale e locale, tra globalizzazione e localizzazione, esistono sempre tensioni e contraddizioni. Mentre guardare al globale ci consente di non cadere nella superficialità del quotidiano, la vicinanza della dimensione locale a sua volta, possiede qualcosa che il globale non ha, che ci rende più consapevoli e con i piedi per terra. Sono due poli inseparabili e coesenziali: separarli conduce a una deformazione e a una polarizzazione dannosa (Francesco, 2020). Purtroppo le istituzioni educative oggi faticano a trovare quadri pedagogici adeguati, in cui gli insegnanti hanno delle responsabilità straordinarie in un ordine sociale fluido, rarefatto, in continua ridefinizione e caratterizzato da rapidi cambiamenti nella sfera della soggettività e della relazionalità. Stiamo assistendo alla crescente solitudine del cittadino globale, annichilito dalla *meta-cultura* contemporanea (Bauman, 2000), dagli effetti negativi dello shock pandemico e delle guerre. Situazioni e contesti di emergenza globale delineano scenari a dir poco



apocalittici, che finiscono per immobilizzarci e non sembrano dare alcun segnale di miglioramento. L'attualità ci impone dunque una riflessione critica sui possibili ed eventuali effetti risolutivi di una mediazione interculturale, sulle responsabilità educative, sui differenti bisogni che necessitano di nuove sinapsi relazionali, di un diverso abbigliamento mentale. Le forze emergenti legate al processo di globalizzazione, principalmente quelle economiche e digitali, stanno plasmando le nostre vite, giocando un ruolo fondamentale nella creazione di nuove opportunità per lo sviluppo di una vasta gamma di competenze, sia cognitive *hard skills* che non cognitive *soft skills*. Il rischio da evitare è quello di concentrarsi e potenziare le capacità cognitive *hard skills*, a discapito dell'indebolimento delle capacità non cognitive, critiche e valoriali, denominate *soft and character skills*. È importante svilupparle entrambe in maniera sana ed equilibrata, per avere successo in un ambiente globale in continua evoluzione, valutando che le forze, gli interessi economici globali, sono fattori che spesso contribuiscono a creare contesti belligeranti. Se educare è anche una questione di valori, le competenze non cognitive *soft skills*, critiche basate sui valori, possono essere di fondamentale importanza per prevenire le guerre e costruire la pace. Risulta prioritario sviluppare competenze che consentano a docenti e studenti di essere rilevanti in un mondo globalizzato (OECD, 2023), di intervenire in esso con azioni locali, sostenute da un pensiero critico globale (López Echeverri, 2014) orientato verso un'educazione capace di promuovere una cultura di pace. Compito della pedagogia è dunque quello di concorrere verso la pace, come sola condizione di una piena educazione (Baldacci, 2022). La scuola necessita di insegnanti preparati per poter offrire progetti educativi adeguati ai bisogni dei soggetti a cui si rivolge (Baldacci et al., 2020). Gli insegnanti e gli educatori, prima ancora che gli alunni, sono chiamati a rimettere in gioco il proprio punto di vista e ad acquisire gli strumenti migliori per poter rispondere adeguatamente alle nuove sfide che si stanno presentando nella scuola e nella società (Fiorucci, 2020). La meta-cultura globale contemporanea impone nuove e diverse responsabilità educative (Kautt, 2020), un'educazione globale in grado di comprendere che fattori come la globalizzazione, le guerre, la crisi economica mondiale, la crisi dei rifugiati e il cambiamento climatico, sfidano i confini tradizionali a causa dei loro effetti a catena e rappresentano importanti sfide culturali (Dasli & Simpson, 2023).

Alla luce di queste considerazioni, cosa possono fare i sistemi educativi per attrezzare docenti e studenti nel rinforzare democrazie giuste e sostenibili (Education International, 2023), quali sono le sfide degli educatori oggi per chi crede di poter educare alla pace? Che tipo di società vogliamo diventare, che tipo di insegnanti sono necessari oggi e, soprattutto, su quali valori dovrebbe concentrarsi l'insegnamento (Biesta, 2023; Zuurmond et al., 2023)? La ridefinizione della *gestalt educativa* comporta l'analisi della dimensione delle competenze degli insegnanti nel contesto della globalizzazione, che induce a promuovere nuove riflessioni sul concetto di competenze, transculturali, democratiche e globali, pro-



fondamente legate ai modelli di *Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)* (Cerato, 2021). A tal fine, sono stati presi in considerazione i valori coinvolti nella formazione, l'etica della cura, la responsabilità, l'equità e il rispetto della persona umana all'interno di un ambiente e di spazi di armonia (Solís & Juana, 2022). L'aspetto etico-valoriale inglobato all'interno del *saper essere del docente*, diventa determinante per riuscire a concettualizzare competenze che consentano la piena espressione della democrazia, che avrà sempre bisogno di essere alimentata (Capobianco, 2017, 2018). All'interno del repertorio emotivo umano, la presenza di competenze caratterizzate da valori consolidati, rappresenta una validissima intuizione, sia come obiettivo da raggiungere con gli studenti, sia come prestazione nella formazione degli insegnanti, un punto di partenza da cui iniziare a sviluppare, in ambito formale, la vera educazione alla cultura della democrazia. Necessitiamo dunque di trasmettere competenze democratiche solide, che si allontanino da quelle politico-generaliste, da sempre abusate nei sistemi totalitari, dittatoriali e antidemocratici (Capobianco, 2022a), difendendo un pensiero pedagogico democratico, lontano dagli assalti dell'autoritarismo (Toniolo, 2023).

1. Umanizzare gli umani attraverso *un'emotività modificabile*

Nel 21° secolo globalizzato, anche l'istruzione superiore deve contribuire a creare nuove e significative competenze trasversali per competere nel mercato globale, rispetto a una demografia sempre più diversificata (Valle, 2021). L'internazionalizzazione degli istituti di istruzione superiore (IIS) e la decolonizzazione dei curricula scolastici, rappresentano dei processi integrali, atti a garantire la qualità, l'adeguatezza e la pertinenza dell'istruzione superiore contemporanea. La maturazione, lo sviluppo e la diffusione di competenze globali e interculturali, tra insegnanti, studenti, dirigenti e famiglie, consentiranno a tutte le istituzioni educative di operare con competenza nella società della conoscenza e nell'era digitale, in uno scenario multiculturale globale (Grad & van der Zande, 2022; Leask et al., 2021; López Echeverri, 2014; Papadopoulou et al., 2022). Viviamo in un mondo interconnesso e dinamico, in cui dobbiamo imparare ad apprezzare e valorizzare le differenze culturali. Pertanto, lo stile pedagogico di un buon insegnante globale non può e non deve mai avere *pregiudizi di provenienza*, spesso dettati da un immaginario geografico e culturale che spesso non corrisponde alla realtà. Questo tipo di insegnante, che ha viaggiato poco, sovente tende a sottovalutare le prestazioni dei suoi alunni stranieri, all'interno di contesti educativi cosiddetti *di confine* che sembrano integrare, ma non includere, le nuove intelligenze e i diversi stili di apprendimento (Fisher et al., 2022). Nelle scuole, sono gli insegnanti e i formatori ad avere la maggiore influenza sul rendimento degli studenti, in quanto possono ispirarli e aiutarli ad acquisire l'ampia gamma di competenze e attitudini necessarie per la vita e il lavoro futuro. Le differenze nelle



prestazioni/performance degli studenti dipendono da molteplici fattori, principalmente dalle loro caratteristiche individuali e dal loro ambiente familiare. La caratterizzazione degli studenti come giovani a rischio e delle loro famiglie come disfunzionali, sono alla base di queste basse aspettative che minano il loro sviluppo e la loro crescita futura. Insegnanti culturalmente responsabili (Muñiz, 2020), invece, svolgono un ruolo fondamentale nell'implementazione di nuove competenze, metodi di apprendimento e insegnamento, nella promozione della creatività e dell'innovazione, nel superamento dei pregiudizi e nel miglioramento di classi sempre più eterogenee (vedi fig.1).



Figura 1 Le otto competenze per un insegnamento culturalmente responsabile (Muñiz, 2020, p. 3)

Educare rispetto a una prospettiva globale significa generare un apprendimento che migliori le prestazioni umane e sociali, la capacità di esprimersi senza pregiudizi ma con giudizi efficaci. Poiché l'invecchiamento della classe docente è una tendenza allarmante in molti paesi, lo sviluppo delle competenze, la formazione iniziale degli insegnanti, ma anche e soprattutto l'aggiornamento in itinere di quelli che esercitano la professione da molto tempo, rappresentano oggi una sfida importante. Garantire che gli insegnanti abbiano le giuste competenze, richiede politiche di reclutamento efficaci, innovative e di mantenimento, insieme a condizioni di lavoro attraenti, per una nuova generazione di *professionisti dell'insegnamento* (Comisión Europea, 2016). Tali competenze in generale possono essere insegnate, trasmesse a tutte le età, all'interno di un *processo cumulativo* che ingloba contesti educativi formali, non formali e informali. Nei contesti scolastici necessitano di essere attuate in situazioni problematiche, definite dalla loro autenticità, anche in circostanze di simulazione devono essere percepite come reali, fedeli alle condizioni in cui appaiono nella vita reale e rilevanti, ossia legati al compito di vita del soggetto e quindi, alla sua sopravvivenza. L'opportunità di poter replicare questa autenticità in classe favorisce apprendimenti veramente significativi, resi tali dal coinvolgimento emotivo, valutando che l'emotività stessa del soggetto risulta essere modificabile (O'Toole & O'Flaherty, 2022).

2. Docenti globali dimezzati, alla ricerca di nuove competenze e sinapsi relazionali

Recenti studi sulla percezione della cittadinanza globale tra gli insegnanti dimostrano che esistono notevoli discrepanze tra la teoria e la pratica metodologica relative all'ECG in questo campo. Sia gli insegnanti che gli studenti sovente percepiscono la cittadinanza globale in modo diverso, di solito in base al proprio



background culturale. Spesso sono gli stessi studenti a sopravvalutare i loro progressi verso la competenza interculturale. Questo accade soprattutto quando si subiscono shock culturali significativi, che tendono a esprimere stereotipi più forti sull' *altro culturale* (Eide et al., 2022; Sjøen, 2021). Purtroppo, in questo delicato momento storico, il futuro dell'educazione sembra essere destinato alle esigenze economiche del mercato globale, orientate esclusivamente verso la funzionalità pratica del *saper fare* (Gross Barbara, 2021), piuttosto che al *saper essere*, il quale dovrebbe essere prioritario, all'interno della formazione delle competenze globali. Rimane, quindi, la difficoltà di formare gli insegnanti attuali e futuri, di chiarire, concretizzare e sistematizzare queste competenze, nelle diverse didattiche disciplinari, di internazionalizzare i curricula declinando l'ECG in ogni singola disciplina. In tal senso, le competenze associate alla professionalità degli insegnanti non possono più essere le stesse, cioè quelle tradizionali consolidate dall'esperienza. Oggi ne esistono di nuove, inclusive e globali, che mettono in contatto gli insegnanti come agenti di cambiamento, con il mondo della ricerca e della sperimentazione. Le competenze interculturali degli insegnanti oggi non possono essere accessorie alle discipline insegnate, ma devono integrarsi all'interno di una didattica inclusiva basata su *nuovi dispositivi pedagogici*, sull'interculturalità dell'educazione (Turli, 2022). A questo punto diventa rilevante la connotazione situazionale dei processi didattici di insegnamento-apprendimento, costantemente esposti all'influenza di variabili contestuali, culturali e soggettive, difficilmente prevedibili, gestibili e conciliabili con protocolli di competenza predefiniti. In diversi panorami internazionali, la tendenza recente della formazione docente si sta orientando verso il superamento tecnicistico, a vantaggio di percorsi atti alla valorizzazione delle *non-technical non cognitive skills*, nell'ambito delle competenze didattiche. Il nuovo docente riflessivo diviene agente di cambiamento, figura di sistema, protagonista della mediazione didattica, moderatore etno-culturale della classe, attraverso la maturazione di specifiche meta-competenze culturali globali (Xu, 2017) flessibili e trasferibili, relative alle tre aree del *sapere-conoscenze*, *saper fare-abilità* e *saper essere-atteggiamenti* (Cerrato, 2021). In questo modo, è possibile contribuire a trasformare il mondo, consentendo a studenti e insegnanti di diventare esseri umani diversi (Duckett, 2021). Le strutture e le infrastrutture di supporto utilizzate dagli insegnanti per enfatizzare tali obiettivi di apprendimento possono essere molteplici (Tuhuteru, 2023), ma molteplici sono anche le difficoltà da affrontare per riuscire a definire tutte le competenze dell'insegnante globale (Cerrato & Fortunato, 2023). Tali competenze si concentrano su conoscenze e abilità, ma anche su come e cosa gli insegnanti devono fare per impegnarsi negli elementi essenziali della didattica, sui bisogni reali dell'insegnamento (Tal, 2019).

Ma quali sono le competenze integrate ai valori, necessarie agli insegnanti per svolgere queste pratiche didattiche transculturali? Risulta ormai nota l'efficienza dinamica delle competenze non cognitive, dette di secondo livello, competenze trasversali, spesso identificate come *core competence: Soft, Life, Survival e Power*



Skills (Cabrera Giráldez, 2021; Capobianco, 2022b; Giráldez & Sala, 2021; Sumekto & Setyawati, 2020; Vittadini et al., 2022). Abilità e talenti caratteristici delle competenze non cognitive rappresentano oggi più che mai una componente di base, un notevole valore aggiunto, all'interno del capitale umano (Zhou, 2022). L'emotività e il coinvolgimento dei sensi umani sono elementi fondamentali che rafforzano conoscenze, abilità e competenze, una sorta di rinforzo positivo che garantisce apprendimenti veramente significativi e duraturi. Recenti indagini dimostrano una notevole mancanza di approfondimento della sfera del *saper essere* del docente, che necessita di essere ulteriormente indagata, al fine di contribuire, attraverso il dibattito scientifico, all'arricchimento delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti, contro la povertà educativa, all'interno di contesti educativi di emergenza (vedi Tab.1)¹.

| | | |
|--|---|---|
| 1. SAPERE COMPETENZA DI <i>SAPERE</i> (CONOSCENZA DELL' ECG) | 2. SAPER FARE COMPETENZA DI <i>SAPER FARE</i> (ABILITÀ DIDATTICA E METODOLOGIA IN ECG) | 3. SAPER ESSERE COMPETENZA DI <i>SAPER ESSERE</i> (ATTEGGIAMENTI VALORI E ATTITUDINI IN ECG) |
| <i>(Life and Survival Skills)</i> | <i>(Power Skills)</i> | <i>(Soft and Character skills)</i> |

Tabella 1. Triade delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti

3. L'efficacia collettiva ed emotiva degli insegnanti: *l'etica della cura*

L'approccio globale all'educazione produce, quindi, uno sforzo decisivo nello sviluppo di diverse prospettive e competenze globali chiave (Okken et al., 2022). L'insegnante globale oggi necessita di un *diverso abbigliamento mentale*, di un'educazione globale che risiede proprio nella condivisione dei valori (De Mutiis, 2022). Si suppone che la *competenza globale* possieda una capacità trasformativa che consente di costruire ponti attraverso la diversità culturale, per promuovere la cooperazione internazionale e la pace (Zheldibayeva, 2023). L'obiettivo è quello *di educare in modo integrale*, affinché ciò che si apprende sia così significativo da poter essere replicato in classe, ed in tutti gli ambiti e gli aspetti della vita quotidiana. È quindi essenziale chiedersi come queste competenze vengano trasmesse e insegnate nella vita scolastica quotidiana, nelle effettive pratiche didattiche in-

1 Nota Tabella 1: *Triade delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti*. Fonte: Elaborazione propria basata sui risultati dell'analisi della letteratura, integrazione a (Cerrato, 2021, p.1279; Cerrato & Fortunato, 2023, p. 5527).



terculturali degli insegnanti in classe. Potenzialmente, *le aule globali* rappresentano contesti educativi in evoluzione, in cui insegnanti e studenti attivano insieme complessi processi critico-metacognitivi, legati all'erotismo della curiosità verso l'apprendimento, alla consapevolezza della diversità del mondo, dei suoi abitanti, delle diverse culture che lo caratterizzano, all'identificazione dell'altro come risorsa, interrogandosi sulla diversità/alterità, superando, nelle relazioni tra persone di culture diverse, il dilemma degli stereotipi culturali (Rey-Paba et al., 2022; Vilà et al., 2022). Insieme si dedicano alla cittadinanza etica e inclusiva e all'azione sociale, collaborando per risolvere i problemi del mondo reale, contribuendo a sostenere questo urgente compito globale. I diversi stili di insegnamento-apprendimento interculturali e la didattica transdisciplinare, devono essere integrati in ogni singola materia attraverso una sapiente e raffinata selezione pedagogica di tematiche, contenuti ed argomenti pertinenti e accattivanti per i discenti.

È necessario, quindi, specificare il tipo di esperienze pratiche ed autentiche, che possono sviluppare identità civiche globali, stabili e durature, con rispettivi valori morali e critici che ne derivano (Rapanta *et al.*, 2021), che veicolino verso comportamenti, credenze e aspettative culturalmente fondate, su ciò che è più appropriato per le interazioni interculturali. Risulta molto rilevante, infatti, considerare come gli stessi studenti istruiti da insegnanti diversi, abbiano spesso risultati e prestazioni scolastiche completamente differenti. Il primo passo per guadagnare autonomia dall'attuale incertezza è quello di fissare obiettivi didattici concreti, atti alla valorizzazione di specifici bisogni, esigenze, talenti e vocazioni. La conoscenza non si acquisisce guardando il mondo dall'esterno, ma dall'interno di ogni singola biodiversità scolastica, attraverso azioni concrete che inducono al cambiamento (OECD, 2022). Per costruire una mentalità di pace è necessario partire da un'educazione a scuola, come in famiglia, che sia per tutti gli studenti *un'esperienza di pace* (Montessori, 1943). Educare, imparare a convivere con l'incertezza, pianificare il futuro, coltivare la saggezza, promuovere la cura e la cooperazione, favorire la consapevolezza ecologica, mettere in discussione e integrare didatticamente potenti scenari virtuali e strumenti digitali controversi, sono le sfide inevitabili e urgenti per imparare insieme a vivere ed esplorare la complessità (Pérez Gómez & Gómez, 2021). Questi obiettivi ambiziosi richiedono nuovi metodi educativi, che garantiscano una migliore attuazione rispetto alle azioni isolate, attraverso processi interattivi e partecipativi che mirino ad alimentare una forma di educazione olistica. Attingendo dal *catalogo emotivo* dello studente, è possibile educare, sensibilizzare e indagare su problemi sia locali che globali e facilitare il processo decisionale (Bugallo-Rodríguez & Naya-Riveiro, 2018). In termini di pratica educativa, un'Educazione alla Cittadina Globale (ECG), con un approccio di cura, dovrebbe concentrarsi su tre dimensioni: *il ruolo degli insegnanti, la cittadinanza globale e l'educazione*. La cura è il motore della pratica educativa (Mortari, 2021), da cui l'adozione di un approccio critico alla ECG sviluppa competenze come la *creatività, il dialogo e l'empatia che promuovono la giustizia*



globale. Nella relazione educativa non si può non essere emotivamente coinvolti, in quanto sono le condizioni strutturali che determinano il coinvolgimento emotivo. Risulta ormai noto come processi di *insegnamento sensoriale* generano legami emotivi e quindi apprendimenti significativi e duraturi. Una sana relazione educativa infatti, comprende sempre una dimensione affettiva che non è solo presente come fenomeno di disturbo, da frenare e controllare, ma come partecipazione emotiva e realizzazione di incontro umano. Le competenze sociali, emotive e interculturali (SEI) possono aiutare gli individui a gestire i propri sentimenti, ad affrontare situazioni stressanti e a costruire relazioni con gli altri (Herrera Granda et al., 2023). Quando introduciamo il termine *cura*, facciamo riferimento ad una concezione diversa di ECG. La cura rappresenta un quadro pedagogico e critico rivoluzionario, un'attitudine umana, il motore della pratica educativa che mette in relazione le persone con la cittadinanza globale secondo una prospettiva alternativa che considera l'ECG *come un modo, per sfidare la disuguaglianza globale*. Questa nozione va oltre l'empatia o l'essere etici, si riferisce a una migliore comprensione di ciò che significa veramente essere umani; comprendendo il vero significato della vita umana diventa più facile comprenderne anche i diritti umani, il cambiamento climatico e tutte le altre sfide globali (de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023).

Rispetto all'etica della cura, all'efficacia collettiva ed emotiva degli insegnanti, in una recente indagine dal titolo: *Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom* (vedi fig. 2), gli autori de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal (2023), riportano alcune intuizioni critiche evidenziate dagli insegnanti che hanno partecipato a un programma di educazione alla cittadinanza globale (ECG) basato sull'etica della cura.

Attraverso un approccio di cura, sono stati analizzati i dati utilizzando la teoria fondata e un ampio quadro teorico di riferimento che attinge all'ecofemminismo, alla cittadinanza globale e all'educazione. L'indagine ha evidenziato come gli insegnanti debbano essere preparati a insegnare a tutti gli studenti a essere buoni amministratori nel prendersi cura gli uni degli altri e del pianeta, per creare un futuro migliore. L'accettazione, la cura e le relazioni sane generano apprendimenti significativi, motivazione e autodeterminazione, sicurezza nello sviluppo di tutte le autonomie utili all'apprendimento (UNESCO, 2022). Compito della *pedagogia democratica interculturale*, propria dell'ECG, è

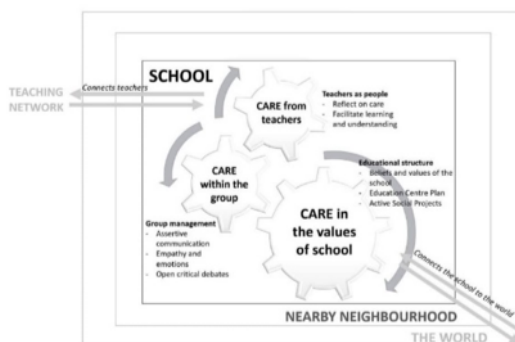


Figura 2 Educazione alla cittadinanza globale da un approccio di cura (de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023, p. 8)



quello di favorire lo sviluppo di identità culturali reticolari, flessibili, fluide e dinamiche, che attraverso i legami emotivi, generano forme di *apprendimenti sensoriali significativi*. Inoltre, questa azione pedagogico umanista consente lo sviluppo di prospettive e relative competenze interculturali inclusivo/assimilazioniste basate sull'alterità, oggi di vitale importanza per alimentare una cultura della pace, all'interno di società moderne e democratiche caratterizzate da mobilità migratoria e popolazioni eterogenee. Riconoscere il potenziale valore aggiunto della diversità culturale come risorsa è essenziale nel processo di inclusione degli immigrati e di tutti i gruppi nazionali minoritari. L'enorme sfida culturale risiede proprio nel riconoscere in primis che ogni persona è un essere sociale, con diritti inalienabili. Non possiamo permetterci di ignorare un fenomeno di così grande portata, un enorme flusso migratorio di esseri umani che inevitabilmente, a causa di guerre, cambiamenti climatici e altri fattori, si spostano da un'area all'altra del pianeta per il solo diritto di sopravvivere. Quando gli insegnanti incorporano la cura all'interno dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, collegano il concetto di cura alla cura della persona, degli altri, del pianeta e della comunità, andando oltre i limiti della scuola estendendosi a contesti molto più ampi. I giovani oggi hanno bisogno di conoscenze e competenze potenti che attingendo dalle problematiche reali, attraverso un processo osmotico, vengono filtrate dal singolo catalogo emotivo di ogni studente, rendendolo in grado di comprendere ed interpretare in maniera critica ed efficace, la complessità del mondo.

Conclusioni

L'osmosi transculturale rappresenta oggi la sfida più grande, perché il futuro è multietnico; *l'educazione alla cittadinanza globale*, alla convivenza pacifica e al rispetto di persone, animali ed ambiente circostante, rappresenta il mezzo per l'accettazione delle nostre diversità culturali, dove ogni cultura porterà la sua parte per il tutto (Pedrini, 2016). Il mondo guidato dalla tecnologia è diventato più trasparente e dinamico, ma anche più rarefatto e per molti versi superficiale. Pertanto, la gestione delle complessità, delle contraddizioni e dei conflitti associati alla globalizzazione rendono le *competenze globali* un obiettivo didattico, un imperativo categorico, necessario a docenti e studenti per avere successo come cittadini attivi e impegnati nel XXI secolo. È essenziale realizzare la convivenza democratica, il rispetto dei valori sociali, lo sviluppo personale all'interno di una società complessa, per ottenere un cittadino con un profilo che rifletta comportamenti e atteggiamenti sociali adeguati ai tempi moderni.

Malgrado il crescente interesse verso l'educazione alla cittadinanza globale dall'inizio del XXI secolo, essa rimane ancora un concetto da assimilare, che non risulta codificato da norme precise, né a livello semantico né a livello legislativo, all'interno di un'azione educativa fluttuante, in cui emergono ancora troppe re-



sistenze (de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023). Solo una serie di delibere internazionali (parziali ed incomplete) costituiscono una base normativa per il concetto di cittadinanza globale, che offre alcune opportunità di diventare, in futuro, un istituto giuridico riconosciuto a livello globale. Di fronte a tali cambiamenti sociali e rispetto alle raccomandazioni internazionali, è necessario sviluppare un nuovo paradigma: le competenze glocali-interculturali transnazionali dei docenti non sono più accessorie rispetto alle discipline insegnate, ma devono essere integrate nella didattica, per favorire l'inclusione di tutti gli studenti nella classe ordinaria, potenziando *l'interculturalità dell'educazione* (Laffranchini Ngonha, 2022). Il presente contributo, insieme altre recenti indagini, evidenziano la persistenza di notevoli difficoltà rispetto alla formazione dei docenti, evidenziando l'urgenza di colmare le attuali gravi lacune, dettate dalla discrepanza tra gli standard prescritti e le reali pratiche interculturali che gli insegnanti attuano in classe. Risulta necessario chiarire il quadro concettuale e inclusivo dell'ECG, all'interno della didattica interculturale, di indagare come tali contenuti e competenze vengano insegnate e trasmesse. Siamo concordi nel sostenere che all'interno delle competenze globali relative all'ECG, anche la *competenza etica* correlata al *saper essere* docente, merita un'attenzione particolare nel campo della ricerca pedagogica. Infatti la competenza etica del docente, che richiama tutti al principio della corresponsabilità, rappresenta un potente processo decisionale e una lotta per la ricettività, il ragionamento, la motivazione e l'attuazione, supportando inoltre l'insegnante in qualità di attore riflessivo e modello morale per gli studenti (Ghiațău, 2015). Gli approcci didattici dovrebbero focalizzarsi, dunque, sul *livello educativo complessivo globale*, sulla comprensione della missione della scuola nella sua dimensione pedagogica, e sul diritto di ogni studente di essere istruito da un insegnante globale risolto, formato e qualificato.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2022). La via pedagogica della pace. In Centro Studi Erikson (Ed.), *Pedagogia più Didattica* (Vol. 8, n. 1, pp. 1–3).
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). Idee per la formazione degli insegnanti. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli, Vol. 287. (Original work published 1999).
- Beckwith V. (2022). Conceptualisation of global citizenship and global citizenship education: Does lack of clarity impact global citizenship education in Aotearoa New Zealand? *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 21(2), 85-99. <http://iejcomparative.org>
- Biesta G. (2023). Becoming contemporaneous: intercultural communication pedagogy beyond culture and without ethics. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164341>



- Boulware J.N., Kim Y., Nusbaum H., Henly A. (2022). Stranger in a strange land: The role of study abroad in civic virtues. *Journal of Moral Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2139668>
- Bugallo-Rodríguez Á., Naya-Riveiro M.C. (2018). Global citizenship education (GCE): Understanding the international topic across the local topic | Éducation pour la citoyenneté globale: Compréhension de l'international à travers du local | Educação para a cidadania global: Compreendendo o internacional. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 139–151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Cabrera Giráldez M. (2021). *Hacia una ciudadanía compartida en la unión europea basada en sus valores*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=297144>
- Capobianco R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica. Con quaderno didattico metacognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Capobianco R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze The school of talents in the competencies society. *Formazione & Insegnamento*.
- Capobianco R. (2022a). Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze. *Studi Sulla Formazione*, 25, 2022-2023. <https://doi.org/10.13128/ssf-13569>
- Capobianco R. (2022b). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 457-474. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_32
- Capobianco R., Cerrato M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, XX-2-2 (Vol. 20 No. 2 (2022): In Dialogue: Places for Sustainable Education), 107–128. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_08
- Capobianco R., Cerrato M., Fortunato E. (2022). Providing teachers with the soft skills needed to teach Civic Education: a comparison of best practices. In M. Pensa (Ed.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts. Università degli Studi di Perugia: Vol. Book of abstracts* (pp. 96–98). Lecce: Pensa MultiMedia. https://www.researchgate.net/publication/365203368_La_ricerca_educativa_per_la_formazione_insegnanti_Convegno_Perugiaa_27_e_28_ottobre_2022_Bok_of_abstract
- Cerrato M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. *Investigación e Innovación Educativa Frente a Los Retos Para El Desarrollo Sostenible*, 1271-1286.
- Cerrato M., Fortunato E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. *Iated Digital Library, 17th(INTED 2023 Proceedings)*, 5526-5534. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1447>
- Chiacchiararelli A., Scippo S. (2021). Pedagogia Montessori oggi come educazione del cittadino nel mondo. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 169-177. <https://doi.org/10.12828/100657>
- Comisión Europea (2016). *Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una Nueva Agenda de Capacidades para Europa*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=ES>
- Dasli M., Simpson A. (2023). Introducing intercultural communication pedagogy and



- the question of the other. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164339>
- de Arriba Rivas C., Ibáñez Ruiz del Portal E. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104075. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104075>
- De Mutiis E. (2022). The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 131-139. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-12>
- Duckett I. (2021). Curriculum and Social Class: adventures in pedagogy, engagement and intervention in England and Wales. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 19(2), 315-343.
- Education International (2023). Poised for the Future: Transformative Teaching for Global Engagement, Sustainability, and Digital Access. *A Briefing by Education International*, 1-20.
- Eide L., Skalle C., & Gjesdal, A. M. (2022). Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom. Pedagogical Applications of Literary Texts on Migration and Exile. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/003-13831.2022.2042842>
- Fiorucci M. (2014). *Educare alla cittadinanza globale in prospettiva interculturale: il contributo di Martha Nussbaum*.
- Fiorucci M. (2020). Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale. In *Franco Angeli* (Vol. 19, Issue 1). <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12969>
- Fisher C., Hitchcock L.I., Neyer A., Moak S.C., Moore S., Marsalis S., Fisher C., Hitchcock L., Iverson, Neyer, A. Moak S. C., Moore S. (2022). Contextualizing the Impact of Faculty-Led Short-Term StudyAbroad on Students' Global Competence: Characteristics of Effective Programs. *Journal of Global Awareness*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.24073/jga/3/01/03>
- Francesco (2020). Lettera enciclica Fratelli tutti del Santo Padre sulla fraternità e l'amicizia sociale https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Ghiațău, R.-M. (2015). Ethical Competence for Teachers: A Possible Model. *Symposion: Theoretical and Applied Inquiries in Philosophy and Social Sciences*, 2(3), 387-403. <https://doi.org/10.5840/symposion20152325>
- Giráldez M.C., Sala A. (2021). Lifecomp: The european framework for the key competence personal, social and learning to learn. Relevance in the COVID-19 context. *Estudios de Deusto*, 69(1), 109-140. [https://doi.org/10.18543/ed-69\(1\)-2021pp155-186](https://doi.org/10.18543/ed-69(1)-2021pp155-186)
- Grad J.M., van der Zande I.S.E. (2022). Cultivating Global Citizenship through Higher Education: A Reflection on the Development from Civic to Global Engagement. *Education Sciences*, 12(11), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci12110766>
- Gross Barbara. (2021). *Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza*. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/5189/4451>
- Herrera Granda A., Yepes S.M., Montes Granada W.F., Alvarez Salazar J. (2023). Students' self-perception of social, emotional, and intercultural competences in a public



- higher education institution in Colombia. *Journal for Multicultural Education*, 17(1), 70–82. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2022-0032>
- Kautt Y. (2020). Media, Sociocultural Change, and Meta-Culture. *Challenges of Globalization and Prospects for an Inter-Civilizational World Order*, 61–76. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44058-9_4
- Kubow P.K., Webster N., Strong K., Miranda D. (2022). Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts. In *Routledge* (1st ed.). <https://doi.org/10.4324/9781003197881>
- Laffranchini Ngoenha M. (2022). La place des compétences interculturelles dans les didactiques disciplinaires. *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 102–109. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.22>
- Leask B., Torres-Hernández A.M., Bustos-Aguirre M.L., De Wit H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (Universidad de Guadalajara (ed.)).
- López Echeverri G.H. (2014). La internacionalización de la educación superior y la formación de ciudadanos del mundo, ciudadanos glocales. *Sophia*, 10(2), 64–69.
- Montessori M. (1943). *Peace Education*. Adyar – Chennai: Theosophical Publishing House. In *Edizione italiana: (1970). Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1947). *Education for a new world*. Adyar, Madras, India: Kalakshetra Publications. (Original work published 1946). Milano: Garzanti. (1970).
- Montessori M. (1949). *The Formation of Man*. (G. Perricone, Trans.). Rimini: Maggioli. (Original work published in Italian as «La formazione dell'uomo»).
- Montessori M. (1970). *To educate the human potential*. (G. A. Rattazzi, Trans.). Milano: Garzanti (Original work published 1947).
- Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In *La relazione educativa: prospettive contemporanee* (pp. 29–49). Roma: Carocci.
- Muñoz J. (2020). Culturally responsive teaching: a reflection guide. *New America*, 1–20.
- Niemczyk E.K. (2019). Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, 17, 11–18. <https://www.researchgate.net/publication/340756367>
- O'Toole, V., & O'Flaherty, J. (2022). The role of emotion in higher education: exploring global citizenship education. *Irish Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565>
- OECD. (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/92b75874-en>
- OECD. (2023). *Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en>
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Coelen, R. J. (2022). Interculturally competent teachers: behavioural dimensions and the role of study abroad. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2138048>
- Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
- Parmigiani D., Jones S.-L., Kunnari I., Nicchia E. (2022). Global competence and tea-



- cher education programmes. A European perspective. *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- Pedrin E. (2016). Educare alla Pace in Italia. In *Studio Kappa*.
- Pérez Gómez Á. I., Gómez E.S. (2021). Aprender Juntos a Vivir y Explorar la Complejidad. Nuevos Marcos Pedagógicos de Interpretación y Acción. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(4), 13–29. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.4.001>
- Rapanta C., Vrikki M., Evagorou M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32, 475–494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Rey-Paba L., Corrales K. A., Lombana-Coy J. (2022). Internacionalización de la educación superior: de la institución al aula. *Uninorte*, 1-156.
- Sjøen M.M. (2021). From Global Competition to Intercultural Competence: What Teacher-Training Students with Cross-Cultural Teaching Experience Should be Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121>
- Solís J., Juana R. (2022). Formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de secundaria en Perú. *Revista Con-Rado*, 18(84), 324–331. <https://orcid.org/0000-0003-0097-4473>
- Sumekto D.R., Setyawati H. (2020). Revealing lecturer’s paralinguistic attribution: How the visual manner contributes to students’ non-cognitive skills. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 559–571. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23206>
- Tal C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education . Definitions, implementation, challenges and implementation. In Paula E. Mc Dermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges*. (Issue June, p. 58). https://www.researchgate.net/publication/333565250_Core_practices_and_competencies_in_teaching_and_teacher_education_Definitions_implementation_challenges_and_implementation
- Tan C. (2022). A daoist interpretation of global citizenship and implications for global citizenship education for youth. In *Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts* (pp. 49-69). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003197881-4>
- Toniolo M. (2023). *La pedagogia del ventunesimo secolo tra democrazia e mercato: documenti internazionali, politiche educative e istituzioni*. Università degli Studi di Padova.
- Tuhuteru L. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHCESS)*, 2(4), 1251–1263. <https://ijhcess.com/index.php/ijhcess/>
- Turli C. (2022). Competenze interculturali e spunti di ricostruzione pedagogica alla luce della Pandemia Intercultural skills and ideas for pedagogical reconstruction in the light of the Pandemic. *Education Sciences & Society*, 1, 423–439. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13345>
- UNESCO. (2022). *El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Valle J. M. (2021). *Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la*



- Unión Europea. Padres y Maestros*/Journal of Parents and Teachers. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.005>
- Vilà R., Aneas A., Freixa M., Schmidlin M. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25158>
- Vittadini G., Sturaro C., Folloni G. (2022). Non-Cognitive Skills and Cognitive Skills to measure school efficiency. In *Socio-Economic Planning Sciences* (Vol. 81). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101058>
- Xu Z. (2017). Developing Meta-cultural Competence in Teaching English as an International Language. In F. Sharifian (Ed.), *Advances in Cultural Linguistics* (pp. 703–720). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4056-6_31
- Zheldibayeva R. (2023). The adaptation and validation of the global competence scale among educational psychology students. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 35–46. <https://doi.org/10.18488/61.v11i1.3253>
- Zhou, C. (2022). A Narrative Review on Studies of Non-cognitive Ability in China. *Science Insights Education Frontiers*, 12(1), 1675-1689. <https://doi.org/10.15354/sief.22.re062>
- Zuurmond A., Guérin L., van der Ploeg P., van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20. <https://doi.org/10.1-080/13636820.2023.2166573>

