

L'educazione alla cittadinanza attiva e globale nei documenti europei: quale spazio per l'etica? Analisi critica dei dati di una ricerca CGT

Education for Active and Global Citizenship in European Documents: What Role for Ethics? A Critical Analysis of Data from a CGT research

Marco Iori

Phd Fellow | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia | marco.iori@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Iori, M. (2024). Education for Active and Global Citizenship in European Documents: What Role for Ethics? A Critical Analysis of Data from a CGT research. *Pedagogia oggi*, 22(2), 326-332. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-41>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022024-41>

ABSTRACT

The European Union is increasingly devoting attention to the field of citizenship education, which serves as a platform for examining the ethical dimensions of education. The integration of civic competences among key competences (EU, 2006), the identification of citizenship competence as a defining characteristic of a responsible citizen (EU, 2018), and the emphasis on promoting critical thinking (EU, 2003, 2006) illustrate the EU's commitment to embedding values and ethics within the educational discourse. However, there is a notable absence of a clearly defined ethical framework that could provide a coherent reference point for the entire curriculum (Baldacci, 2020) and highlight its vital role in promoting responsible citizenship (Westheimer, Kahne, 2003). This study, developed within the context of CGT research on the relationship between education and ethics, aims to offer a critical analysis of key European documents on education for citizenship. The concept of the *ethics of ignorance* (Park, 2023) is introduced as a particularly pertinent aspect of this debate.

L'educazione alla cittadinanza, cui l'Unione Europea presta sempre maggior attenzione, si configura come luogo elettivo per l'approfondimento della dimensione etica dell'educazione. Le competenze civiche inserite tra le *competenze chiave* (EU, 2006), la competenza di materia di cittadinanza in quanto caratteristica del cittadino responsabile (EU, 2018) o l'accento posto sulla promozione del pensiero critico (EU, 2003, 2006) sono soltanto alcuni esempi di tale elaborazione e di un possibile spazio per valori ed etica nel discorso pedagogico proposto dall'Unione Europea. Al contempo, non emerge una esplicita prospettiva etica che, da un lato, possa fungere da cornice di riferimento per l'intero impianto curricolare (Baldacci, 2020) e, dall'altro, evidenzi il suo ruolo centrale nella promozione della *cittadinanza responsabile* (Westheimer, Kahne, 2003). Il presente contributo, nato nell'ambito di una ricerca CGT sulla relazione tra educazione ed etica, intende proporre una lettura critica di alcuni dirimenti documenti europei che si occupano di educazione alla cittadinanza proponendo il costruito *etica dell'ignoranza* (Park, 2023), in quanto particolarmente efficace in questo dibattito.

Keywords: active and global citizenship | european policies | emancipation | ethics of ignorance | constructivist grounded theory

Parole chiave: cittadinanza attiva e globale | politiche europee | emancipazione | etica dell'ignoranza | constructivist grounded theory

Received: August 31, 2024

Accepted: October 13, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:

Marco Iori, marco.iori@unimore.it

1. L'Europa e l'educazione alla cittadinanza responsabile

L'Unione Europea (UE) è un organismo internazionale le cui origini sono per lo più riconducibili a ragioni di carattere economico (in qualità prima di Comunità europea del carbone e dell'acciaio e, poi, Comunità economica europea). Solo a partire dalla fine degli anni Settanta e, in maniera più sostanziale, dagli anni Novanta, emerge in maniera significativa il bisogno di rispondere a istanze valoriali e di condivisione e confronto tra i diversi Stati membri su una pluralità più ampia di questioni politiche (Strozzi, Mastroianni, 2023).

Si può, quindi, affermare che soltanto in un secondo momento, rispetto agli albori, si sia tentato di rispondere alle primordiali istanze che avevano sostenuto le primissime elaborazioni di Comunità europea di Stati, proposte, tra gli altri, da Rossi, Spinelli e Colorni (1944) o da Schuman, Churchill e Adenauer (Kaiser, Leucht, Rasmussen, 2009): una comunità fondata su comuni valori e sul confronto attivo tra soggetti diversi.

In tal senso, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila (EU, 1997, 1999, 2002, 2003), l'UE si inserisce nel dibattito sull'*educazione alla cittadinanza democratica* (Bîrzéa, 2000), proponendo in una prima fase quattro sfere che la compongono: dimensione politica e giuridica, sociale, economica e culturale (EU, 1997). Successivamente vengono offerte agli Stati membri apposite linee guida che descrivono obiettivi e metodi che dovrebbero connotare la formazione di cittadini in grado di sostenere il progetto democratico europeo (EU, 2002; Eurydice, 2018).

Questa impostazione si inserisce nell'ambito della più diffusa definizione di *cittadinanza responsabile* (Westheimer, Kahne, 2003), che si fonda sulla necessità di promuovere comportamenti consapevoli perché la convivenza tra individui in una medesima società possa essere prospera e foriera di benessere per ognuno (EU, 2002). In tal senso, vengono proposte riflessioni circa l'esercizio di diritti e doveri (EU, 1999), i valori e le responsabilità civici – solidarietà, valorizzazione delle differenze, cooperazione, partecipazione e uguaglianza (EU, 2003, 2010) – che caratterizzano tale approccio, e le competenze di cittadinanza (EU, 1997), necessarie per la partecipazione consapevole alla vita in una collettività e non vincolate a una concezione limitata di territorio, ma interpretandolo nella sua forma più ampia: planetaria (Morin, 1999; Tarozzi, 2008).

L'Unione Europea si è quindi riconosciuta nel concetto di *cittadinanza responsabile* occupandosi di come il mondo dell'educazione possa promuovere una profonda cultura politica, l'esercizio del pensiero critico e la partecipazione attiva alle scelte comuni (Eurydice, 2005).

In particolar modo ciò può avvenire, in campo educativo, predisponendo le condizioni perché bambine e bambini, ragazze e ragazzi possano esercitare, in situazioni autentiche e in maniera consapevole, i propri diritti e doveri e rispettare quelli altrui, riflettendo sulle esperienze vissute, con un grado sempre maggiore di autonomia; affacciarsi allo studio delle questioni sociali e dei molteplici approcci con cui affrontarle; allenarsi al confronto con le più svariate diversità, valorizzandone la ricchezza.

Al contempo, si configura come necessaria, in quest'ottica, la promozione di un graduale riconoscimento e rispetto di sé e degli altri, sostenendo comportamenti coerenti, la costruzione di valori che supportino il rispetto delle diversità, dell'ambiente e la capacità di gestire in modo efficace i conflitti (EU, 2002).

Si tratta di una questione alla quale l'UE ha dedicato e sta dedicando grande attenzione, dalla fine degli anni Novanta e, più di recente, coerentemente con le progettualità connesse all'Agenda 2030, di cui è convinta promotrice. L'obiettivo 4 di questo ambizioso programma è volto a un'istruzione di qualità ed equa, che promuova opportunità di apprendimento continuativo per tutti. Ovvero un'area di intervento idealmente incentrata sulla formazione di cittadini consapevoli e attivi, come dimostra il sotto obiettivo 4.7:

Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. (ONU, 2015, p. 17)

Muovendosi nell'ambito del dibattito descritto, si concentrerà ora l'attenzione sulla dimensione etica, il cui luogo elettivo, per quanto riguarda la sfera educativa, è rappresentato proprio dal discorso circa l'educazione alla cittadinanza (Tarozzi, 2007, 2015).

2. Educazione alla cittadinanza e dimensione etica nei documenti europei

Nel corso della ricerca provvisoriamente intitolata¹ *Riflettendo insieme: un curriculum di educazione etico-sociale a partire dalla scuola dell'infanzia* è emersa la necessità, nell'ambito della costruzione della teoria sostantiva², di approfondire alcuni tra i principali documenti internazionali dedicati all'educazione, concentrando l'attenzione sulla presenza o meno e sulla portata attribuita al loro interno alla dimensione etica.

In questo contesto, le proposte dell'Unione Europea hanno rappresentato uno degli elementi presi in esame e si intende ora restituire una parte dell'analisi condotta, integrandola con successive e più dettagliate evidenze.

Nel 2006, nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo inerente alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, vengono descritte otto competenze necessarie per lo sviluppo e la realizzazione individuali, tramite l'intreccio di conoscenze, abilità e attitudini (EU, 2006).

Tra queste, le competenze sociali e civiche vengono così definite:

competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica. (EU, 2006, p. 7)

Seppur non vi sia un riferimento specifico all'etica o al mondo dei valori, tale definizione risponde in maniera implicita ad alcune istanze portate dal discorso etico in ambito educativo: il rispetto per l'alterità, la partecipazione attiva e democratica alla vita della società, la risoluzione dei conflitti.

Nel 2018 queste definizioni vengono maggiormente approfondite: in questo caso la *competenza in materia di cittadinanza* rappresenta l'ambito in cui la dimensione etica viene maggiormente declinata.

Viene così descritta:

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. [...] Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. [...] Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a par-

1 Il titolo verrà sostituito a valle del lavoro complessivo, quando si avrà la teoria emergente: sarà la teoria stessa a dar nome alla ricerca, come da tradizione *Constructivist Grounded Theory* (CGT), ovvero l'impianto metodologico di riferimento. La ricerca ha riguardato il rapporto tra educazione ed etica, a partire dalla scuola dell'infanzia, e ha visto, a partire dall'individuazione di alcuni concetti sensibilizzanti – *educazione eticamente orientata*, *competenza etica* e *riflessione condivisa sui valori* – la conduzione di oltre trenta interviste intensive (Bianchi, 2019) a testimoni privilegiati, mettendo in dialogo i diversi punti di vista emersi, la letteratura scientifica di riferimento e le riflessioni del ricercatore, con lo scopo di creare una teoria originale, fondata sui dati, che possa rivelarsi utile nel contesto analizzato.

2 La CGT prevede l'individuazione, in fase di codifica e analisi dei dati, di categorie rilevanti a cui vengono associate proprietà che le descrivano. Tramite l'analisi delle relazioni tra queste categorie e delle loro caratteristiche si giunge alla definizione della *teoria grounded* (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019).

tecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali. (EU, 2018, pp. 10-11)

Si nota un maggiore accento attribuito alla *responsabilità* che deve essere dimostrata, tramite i comportamenti rivolti ai soggetti con cui si condivide la vita sociale. Vengono inoltre citati: obiettivi comuni, il pensiero critico, anche in relazione alle informazioni con cui si entra in contatto e il rispetto dei diritti umani, quale orizzonte di significato per la vita in comunità.

Anche in questo caso, però, sono assenti riferimenti espliciti all'etica, seppur vi sia una sorta di elenco di valori imprescindibili, considerati quale base comune di riferimento – sostegno della diversità, della parità di genere e della coesione sociale; promozione di una cultura di pace; stili di vita sostenibili e rispetto per l'ambiente; privacy individuale.

Tale prospettiva conduce quindi all'individuazione della responsabilità e dell'autonomia quali descrittori nella valutazione (e nel processo di promozione) delle competenze di cittadinanza, descritte come una capacità pratica di mettere in connessione abilità e conoscenze e tradurle nelle molte situazioni, attraverso comportamenti efficaci.

Nel 2016 l'UE pubblica la *Nuova agenda. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, fortemente improntata all'obiettivo occupazione. Lo sviluppo delle competenze è descritto quale fattore determinante per raggiungere la migliore occupazione e ottimizzare la competitività: il documento si muove infatti nell'ambito delle logiche mercato e aziendaliste. Nel contesto di un'economia globale, in rapido e continuo mutamento, le competenze vengono individuate come fondamentali per riuscire a eccellere: in primis la competitività e la capacità di stimolare innovazione. Investire nella loro promozione significa innescare un circolo virtuoso: sviluppo di competenze – creazione di posti di lavoro – crescita, in termini economici e finanziari (EU, 2016, p. 2).

Gli scopi individuati, in ambito educativo, per sostenere tale processo che ha come proprio fine ultimo la coesione sociale, riguardano quasi interamente la qualificazione della formazione alle competenze, migliorandone la visibilità e la comparabilità, anche in previsione di scelte professionali consapevoli e in relazione al fabbisogno effettivo di determinate abilità, sia nei contesti scolastici sia lavorativi (EU, 2016, pp. 4-17).

Analizzando tale scenario attraverso le lenti interpretative della sfera etica, si nota l'assenza, in tali documenti, del riferimento al pensiero riflessivo individuale e collettivo (Dewey, 1933; Paterlini, 2019), al confronto circa questioni valoriali nell'ambito di una discussione democratica (Baldacci, 2020) e, in sostanza, alla *consapevolezza etica* (Iori, 2024a, 2024c).

Potrebbe rappresentare un'eccezione la rilevanza attribuita al pensiero critico (EU, 2006, 2018), che però non esaurisce in sé tutte le dimensioni citate. Non vengono quasi mai citate le capacità riflessive, se non sporadicamente e senza approfondimento per quanto riguarda l'imprenditorialità, con lo scopo di generare innovazione. O quando, nell'ambito delle riflessioni circa l'utilizzo delle nuove tecnologie, si evidenzia l'importanza di un *approccio etico* e di un *atteggiamento critico e riflessivo* (EU, 2018).

Ciò significa che proprio nell'affrontare le competenze di cittadinanza, ovvero in quello che potrebbe rappresentare il terreno più fertile per esplicitare riflessioni di carattere etico, i valori vengono citati esclusivamente in relazione a quanto affermato nella Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea (EU, 2018). E questo appare, quantomeno, riduttivo.

Si configura, pertanto, come sostanzialmente carente, se non del tutto assente, un discorso organico circa l'intreccio tra educazione ed etica, proprio nel luogo, l'elaborazione inerente alle competenze di cittadinanza responsabile, che sarebbe per sua natura maggiormente deputato ad accoglierlo, a fianco della dimensione, altrettanto dirimente, della conoscenza dell'impianto economico della società, delle sue implicazioni e contraddizioni.

3. Emancipazione ed etica dell'ignoranza come orizzonti di senso per l'educazione alla cittadinanza responsabile

Una specifica lacuna, nella posizione espressa dall'UE circa l'educazione, così come emerso dall'analisi dei documenti sopracitati, riguarda la valenza emancipatrice dell'agire educativo (Freire, 1970; Biesta, 2012; Catarci, 2023). Ovvero del valore etico dell'educazione, della sua contestualizzazione nell'ambito di condotte che hanno origine e fine nella relazione con l'alterità (Borghi, 1992). Quanto il soggetto sia messo nelle condizioni di esprimere sinceramente sé stesso, conoscendosi e lasciandosi conoscere, è un elemento basilare perché si possa parlare di educazione alla cittadinanza.

Il contributo di Rancière (2008) si configura come particolarmente efficace, in tal senso, in quanto propone una rilettura delle dinamiche di potere inevitabilmente agenti nella situazione educativa proiettandola verso l'emancipazione, quale obiettivo cardine dell'agire educativo. L'orizzonte proposto dal filosofo francese è quello dell'emancipazione del soggetto, di cui presupposto cardine è l'uguaglianza. Non si tratta di imporre un fantomatico, quanto fasullo, status paritetico, ma di ridurre al minimo le differenze, anche nella relazione educativa, esercitando un'ignoranza consapevole verso i diversi piani che contraddistinguono il posizionamento di ciascuno (Park, 2023, pp. 134-135). Non tanto un'indifferenza, quanto un atteggiamento attivo con lo scopo di realizzare l'uguaglianza, anziché illudersi che essa esista (May, 2008), ovvero, di sfidare i ruoli che la struttura ha assegnato a ciascuno. È una predisposizione attiva e consapevole all'ignoranza riguardante identità imposte, che sostenga l'*uguaglianza delle intelligenze* descritta dal filosofo francese, condizione *sine qua non* per l'esistenza della società.

Tanke fa eco all'idea di uguaglianza rancieriana:

[Rancière] non sostiene che gli esseri umani siano essenzialmente uguali, ma che tutti i tentativi di giustificare l'ineguaglianza sono incoerenti. Il motivo è semplice: affinché l'autorità sia più di una forza arbitraria, deve inevitabilmente fornire motivazioni. Questo processo di fornire motivazioni mina le rivendicazioni avanzate a favore dell'ineguaglianza, poiché quando cerca di spiegare le gerarchie che erigerebbe, l'ineguaglianza presuppone l'uguaglianza. (Tanke, 2011, p. 56, tda)

In altre parole, presupporre l'uguaglianza significa orientarsi eticamente a un'ignoranza agita – seppur senza volerla idealizzare e con la contezza del suo potenziale distruttivo per il singolo e per la collettività (Burke, 2023) – evidenziando così la sostanziale incoerenza dell'ineguaglianza, ed esplorando, nella relazione, cosa significa vivere e praticare l'uguaglianza.

L'etica riguarda le condotte che vengono messe in atto, per rispondere a pulsioni, valori, convinzioni e scelte razionali (Colicchi, 2021). Ovvero un processo volontario che determina i comportamenti umani, nelle diverse situazioni, in base a ciò che li guida.

La sua relazione con l'educazione alla cittadinanza responsabile è evidente: entrambe sono connotate dalla relazione tra istanze individuali e collettive (Borghi, 1992), dal potere che esplicitamente o implicitamente viene esercitato su di noi e da quello che agiamo sugli altri (Foucault, 1977, pp. 139-140), e dall'azione riflessiva quale condizione necessaria perché possano dispiegarsi.

Riuscire, in tal senso, a esercitare l'ignoranza corrisponde a un profondo impegno etico con lo scopo di costruire relazioni imperniate sull'uguaglianza (Park, 2023).

Appare quindi particolarmente urgente incorporare nel discorso circa l'educazione alla cittadinanza responsabile una profonda riflessione intorno a un'*etica della responsabilità* (Bakhtin, 1990; Jonas, 2002; Baldassarre, 2009, p. 16), ovvero a un processo di definizione e conoscenza di Sé in relazione all'alterità, anche rispondendo a dettami e impulsi di ordine etico. Infinita unicità e, al contempo, limitazione, nell'incontro con l'altro, che definiscono e caratterizzano la condizione umana.

In conclusione, si intende sostenere che per strutturare le più efficaci condizioni per un'educazione alla cittadinanza attiva e globale (Dower, 2003; Santerini, 2001; Tarozzi, 2008, 2015, 2024), appare necessaria, a fianco della conoscenza della struttura socioeconomica, una esplicita prospettiva etica (Iori, 2024b). Questa ha, da un lato, il compito di inquadrare in un orizzonte di riferimento l'impianto curricolare proposto (Baldacci, 2020) e, dall'altro, sostenere le progettualità connesse al lavoro educativo (Riva, 2004) che si dispiega in una triplice dimensione: situazioni significative in cui ciascuno possa esprimere sé stesso; performance nelle quali ciò avvenga; e la pratica riflessiva su quanto vissuto (Massa, 2000), che permetta

di darvi senso, ricollocando la propria e altrui esperienza nell'ambito dei significati conosciuti, costruiti o appresi.

L'educazione alla cittadinanza responsabile – che si connota per l'obiettivo cardine di promuovere comportamenti proattivi di cura nei confronti dell'altro, di rispetto delle norme della società e della libertà altrui (Westheimer, Kahne, 2003) – assume quindi la forma di costruzione di *comunità di pensiero* (Michelini, 2016, pp. 71-111) in cui giocano un ruolo fondamentale il dialogo democratico e *reciproco* tra gli individui che fanno parte del gruppo, rispettoso delle posizioni altrui e orientato al consenso tra tutti i soggetti, oltre che da *riflessività* sia rivolta alle esperienze vissute sia ai punti di vista incontrati nel corso di esse o del confronto inevitabilmente innescato dalla convivenza.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldassarre M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Bakhtin M.M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G.J.J. (2012). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15-30.
- Bîrzéa C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. https://www.storia-irreer.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2020%20Birzea_0.pdf (ultima consultazione 13/7/2024)
- Borghini L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Burke P. (2023). *Ignoranza. Una storia globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Catarci M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1 suppl.), 204-209.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1933). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Dower N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- EU (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. DECS/CIT (97) 23. In <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430867.pdf> (ultima consultazione 3/6/2024).
- EU (1999). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the rights and the responsibilities of the citizens*. In <https://rm.coe.int/09000016805359c1> (ultima consultazione 6/6/2024).
- EU (2002). *Recommendation to Member States on Education for Democratic Citizenship*. In <https://rm.coe.int/16804f7b87> (ultima consultazione 10/6/2024).
- EU (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. In https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/GlossaryEDC_EN.pdf (ultima consultazione 22/6/2024).
- EU (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006/962/CE*. In <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:-0010:0018:en:PDF> (ultima consultazione 22/6/2024).
- EU (2010). *La Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani. Raccomandazione CM/Rec(2010) del Comitato dei Ministri*. In <https://rm.coe.int/1-cm-rec-2010-7-character-edc-hre-full-text-italian/1680a3ebcd> (ultima consultazione 29/6/2024).
- EU (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. 2018/C 189/01*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione 26/6/2024).
- Eurydice (2005). *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa. I quaderni di Eurydice n. 24*. In https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/07/UI_Q24_cittadinanza_2005.pdf (ultima consultazione: 14/6/2024).
- Eurydice (2018). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa*. In https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/02/Eurydice_41_educazione_cittadinanza.pdf (ultima consultazione: 15/6/2024).
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1970). *The pedagogy of oppressed*. New York: Herder and Herder.

- Iori M. (2024a). Educare alla cittadinanza attiva e globale: la promozione di consapevolezza etica, a partire dalla scuola dell'infanzia. *Articolo 33*, 5, 66-73.
- Iori M. (2024b). Ethical illiteracy: reflecting on values starting from pre-school to counter it. *QTimes – webmagazine*, XVI, 3, 997-1008.
- Iori M. (2024c). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 22(1), 152-164.
- Jonas H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kaiser W., Leucht B., Rasmussen M. (eds.) (2009). *The History of the European Union. Origins of a trans- and supranational polity 1950-72*. London: Routledge.
- May T. (2008). *Political thought of Jacques Rancière: Creating equality*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30(140), 60-66.
- Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. In <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultima consultazione 3/6/2024).
- Park H. (2023). *Rancière and emancipatory art pedagogies*. London: Bloomsbury.
- Paterlini M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rancière J. (2008). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Spinelli A., Rossi E., Colorni E. (1944). *Il manifesto di Ventotene*. In <https://www.istitutospinelli.it/download/il-manifesto-di-ventotene-italiano/> (ultima consultazione: 12/6/2024).
- Strozzi G., Mastroianni R. (2023). *Diritto dell'Unione Europea*. Torino: Giappichelli.
- Tanke J.J. (2011). *Jacques Rancière: An introduction*. London: A&C Black.
- Tarozzi M. (2007). Quale formazione per quale cittadino? *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, Nuova Serie, III(6), 45-59.
- Tarozzi M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Mondadori.
- Tarozzi M. (2015). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 67-83.
- Tarozzi M. (2024). ECG: dal “che cosa” al “come mi posiziono”. *GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education*. doi: 10.6092/unibo/amsacta/7596.
- Westheimer J., Kahne J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, 4, 47-64.