



Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education*

Educazione alla cittadinanza globale: Le competenze dei docenti per promuovere l'agenda 2030 attraverso l'educazione civica

Rosaria Capobianco

Università degli studi Napoli Federico II – rosaria.capobianco@unina.it

Meri Cerrato

Università di Salamanca – idu018748@usal.es

ABSTRACT

In an era of violence and incoherence, which is a tangible expression of liquid modernity, it is paramount and dutiful to educate youths based on a vision of the concept of citizenship that tends toward the ethical renewal, one capable of displaying new social horizons and in line with the achievement of the 2030 Agenda goals. The need for renewed social resilience has led to new reflections on ethical, intercultural, democratic and global competences, deeply linked to models of global citizenship education.

Educating for global citizenship and becoming globally informed citizens implies confronting the multiple instances of globalisation, plurality and multiculturalism, as well as strengthening the processes and skills that are agents for change and are at the core of educational ethos and of the very idea of citizenship. Globally competent teachers have the task of helping students to develop not only cognitive and critical skills, but also empathy, interconnectedness, ability to take on responsibilities, openness to other cultures, action-oriented attitude and lack of prejudices. *The transversal curriculum of Civic Education (CE)*, articulated into *Learning Units (LU)*, aimed at enhancing the dimension of co-ownership, which remains hardly achieved despite being largely sought for, raises a question: can the transversal teaching of Civic Education, introduced in all Italian schools of all levels, educate to the “true” Global Citizenship?

In un tempo violento e incoerente, espressione tangibile di una modernità liquida, è necessario e doveroso formare ad una visione etico-rinnovatrice del concetto di cittadinanza, capace di aprire nuovi orizzonti sociali e in linea con il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030. La necessità di una rinnovata resilienza sociale ha indotto a nuove riflessioni in merito alle competenze etiche, interculturali, democratiche e globali, profondamente legate a modelli di educazione alla cittadinanza globale.

Educare alla cittadinanza globale, essere cittadini globalmente competenti, significa confrontarsi con le molteplici istanze della globalizzazione, della pluralità, del multiculturalismo, rafforzando i processi e le competenze agen-

* Attribuzioni delle parti: Meri Cerrato (sezione §1, §1.1, §1.2) e Rosaria Capobianco (sezione §2, §3). Le conclusioni sono state scritte da entrambe.

tive, cuore dell'*ethos* educativo e dell'idea stessa di cittadinanza. Docenti competenti a livello globale hanno il compito di aiutare gli studenti a sviluppare non solo le abilità cognitive e critiche, ma anche l'empatia, l'interconnessione, l'assunzione di responsabilità, l'apertura interculturale, l'orientamento all'azione e l'eliminazione dei pregiudizi. Il *curricolo trasversale di Educazione Civica (EC)*, organizzato in Unità di Apprendimento (UdA), atto a valorizzare la dimensione della contitolarità, da tutti desiderata, ma difficilmente realizzata, ci pone un interrogativo: può l'insegnamento trasversale di Educazione Civica, introdotto in tutte le scuole italiane, di ogni ordine e grado, educare alla "vera" *Cittadinanza Globale*?

KEYWORD

Agenda 2030 (SDGs 4), Global Citizenship Education (GCE), Teachers' Competences, Civic Education (CE), Learning Units (LU).

Agenda 2030 (Obiettivo 4), Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), competenze docenti, Educazione Civica (EC), Unità di Apprendimento (UdA).

1. Cittadini globalmente competenti

Indagare e misurare le competenze globali di tutti gli "attori educativi" odierni, rappresenta un'opportunità, uno strumento indispensabile, per affrontare le sfide del processo di globalizzazione in atto, in linea con il raggiungimento degli obiettivi dell'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite (ONU, 2015), l'agenda globale transnazionale. L'*Agenda 2030* è un'agenda politica, con una chiara vocazione universale e sistemica, che si colloca all'interno di una *governance* globale, in cui urge la necessità di quantificarne ritmi e processi di realizzazione. Siamo alla ricerca di strumenti metodologici efficaci per implementare gli obiettivi in essa contenuti (Medina, 2020). Considerando che anche l'educazione è una questione politica, il modo in cui decidiamo di educare i nostri cittadini riflette il tipo di società che vogliamo costruire, infatti il benessere di una nazione è direttamente proporzionale e viene misurato rispetto agli obiettivi che essa si pone (Cappuccio *et al.*, 2020).

In questo senso, le domande chiave che dobbiamo affrontare sono: *cosa vogliamo diventare, che tipo di società e che tipo di insegnanti sono necessari?* (Ponce *et al.*, 2020). Questioni chiave, a cui solo l'educazione può rispondere (UNESCO, 2020). Essere un *cittadino globale* oggi non significa necessariamente avere *competenze* (Cabrera Giráldez, 2021), bisogna, infatti tener presente che i rapidi effetti della globalizzazione sulle nostre società non includono, né nascono insieme alle competenze di cittadinanza globale (García-Vázquez, 2020). Per educare alla cittadinanza globale, attraverso un processo educativo che abbia l'impatto che cerchiamo, è necessaria un'autoconsapevolezza universale e una sensibilità etica e interculturale. Solo in qualità di cittadini critici e globalmente competenti possiamo generare un cambiamento nella realtà (Malavasi, 2020). Ma perché il cambiamento sia veramente significativo, se vogliamo educare i cittadini in modo diverso, dobbiamo usare modi differenti di insegnare attraverso metodologie innovative, autentiche, aperte ed impegnate. All'interno di un paesaggio educativo sempre più globalizzato, si potrebbe dire che l'unica certezza nel futuro dell'istruzione risiede nella sua *incertezza* (Cobb, Couch, 2018). *Educare all'incer-*

tezza, dialogare, coabitare con essa, programmare al futuro, sembra essere la più grande sfida del nostro secolo; è necessaria una forma di educazione flessibile, dinamica e creativa, intensa e trasgressiva, che riscopra l'importanza dei valori e l'entusiasmo dell'immaginazione.

A livello globale, univocamente, sono emerse tutte le fragilità e le disuguaglianze delle nostre società. Dalla fine della guerra fredda, i conflitti interetnici sono diventati la fonte più comune di violenza politica nel mondo, e non mostrano segni di diminuzione (del resto un esempio è l'attuale situazione geopolitica del conflitto in Ucraina e in diverse altre aree del pianeta). Quotidianamente, siamo testimoni inermi di una rabbia bellicosa e sfrenata, di testosterone bellico dilagante. Guerre e pandemie persistono a livello globale, una terribile minaccia per le giovani e labili democrazie europee e mondiali. A causa del grande afflusso di immigrati in molti paesi, le comunità devono ridefinire le loro politiche educative, la loro identità e la loro cultura locale. I numerosi episodi di violenza indiscriminata e di continue violazioni dei diritti umani hanno generato un indebolimento del senso civico, una destrutturazione della dimensione identitaria. Occorre ridefinire il paradigma educativo come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale, capace di ascoltare e rispettare le differenze, per riconsiderare, nella definizione delle relazioni sociali, il "concetto di dignità" e quello di "identità" (Margiotta, 2015). La dignità umana calpestata rinnova l'urgenza di mantenere viva l'attenzione intorno alla centralità della persona e dei suoi diritti. Il rispetto della dignità umana rappresenta un *biodiritto* inalienabile, un principio cardine che deve necessariamente riconsiderare il rapporto tra la tutela dei diritti, l'avanzamento scientifico e i valori morali (Busatta, 2022). Anche il diritto all'educazione rimane un principio fondamentale della cittadinanza, contenuto nel Goal n°4 dell'Agenda 2030 e in particolare dell'educazione alla cittadinanza globale, contenuta specificamente nelle mete 4.7 e 4.7.1, elaborate dall'Unesco (UNESCO Institute of Statistics, 2021). La difficoltà di accesso al diritto ad un'istruzione di qualità nel contesto di guerre e pandemie, rimane tra gli elementi più preoccupanti, causa di disuguaglianza di opportunità, aggravata dal divario digitale, che ha colpito soprattutto i gruppi sociali più vulnerabili. Non siamo in grado di affrontare questa restrizione dei diritti umani, senza un'unità di intenti educativa, infatti un'educazione scollegata dalla realtà globale non è più sostenibile (Huitrón, 2020). Perché l'educazione alla *cittadinanza globale* sia trasformativa, non può ignorare la rilevanza di un *equilibrio globale* (Popov et al., 2019). L'ONU e l'UE condividono obiettivi imminenti relativi alla creazione di società più sostenibili, resilienti, inclusive, democratiche e globali attraverso innovative prospettive pedagogiche delineate in maniera specifica, nelle mete 4.7 e 4.7.1¹ (Gross, 2021), quest'ultimo traguardo in particolare, introduce anche il 4.c inerente alla formazione degli insegnanti, questione di importanza cruciale che non possiamo tralasciare.

Al fine di promuovere la pace e per favorire la costruzione di società giuste e inclusive, l'impegno della pedagogia nei processi educativi e formativi risulta essere di fondamentale importanza (Capobianco, 2021a). All'interno di società sempre più plurali, è necessario passare dal concetto di *integrazione* a quello di *inclusione* (Santamaría Conde, Corbí Santamaría, 2020), che nella prospettiva delle competenze globali, si ricontestualizza e si riorienta: da imperativo categorico di

1 «In che misura l'educazione alla cittadinanza mondiale e l'educazione allo sviluppo sostenibile sono integrate nelle politiche educative nazionali, nei curricula, nella formazione degli insegnanti e nella valutazione degli studenti» Goal 4.7.1 (UNESCO Institute of Statistics, 2021).

giustizia sociale, l'inclusione diventa oggi forma di sostegno sociale, all'interno di un'economia di mercato globalizzata (Cobb, Couch, 2022). Parlare di cittadinanza globale implica anche esplorare la definizione delle competenze all'interno della globalizzazione (García-Beltrán, Teba-Fernández, 2021), che non significa competere nel mercato globale. *Competitività e competenze* sono parole d'ordine che vanno di pari passo nel linguaggio delle recenti politiche educative europee, sebbene abbiano significati diametralmente opposti.

Pertanto, quando parliamo di *competenze*, ci riferiamo ad una categoria del mondo del mercato adattata all'educazione.

In qualsiasi ambito lavorativo, per valutare una persona, non possiamo esimerci dal far riferimento ad una *corona* di competenze interconnesse, interdipendenti, all'interno di diversi domini: *cognitivo, socio-emozionale, morale-spirituale, comportamentale*. Deardorff sostiene che l'acquisizione della competenza globale è un processo che dura tutta la vita, mentre le competenze sociali ed emotive sarebbero costruite fin dalla prima infanzia (Deardorff, 2020).

Isolando la competenza globale dalla generalità delle competenze necessarie, all'interno della ricerca didattico-educativa, la definizione generica di competenza integra *conoscenze, atteggiamenti, valori ed abilità*, orientati all'azione (vedi Figura 1).

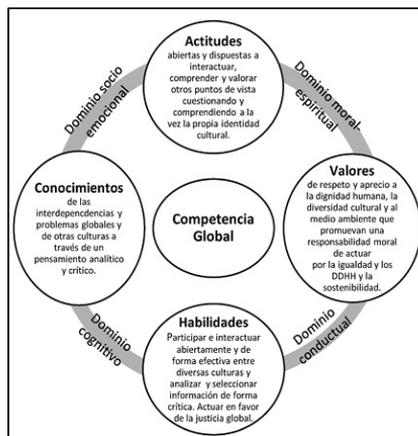


Figura 1
Dimensioni della competenza globale
(Leal et al., 2022, p. 96).

Nel 2018, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2018) ha introdotto la valutazione delle *competenze globali* nel suo *Programme for International Student Achievement (PISA)*. Questa valutazione riconosce e pone le basi per una serie di conoscenze, abilità, valori e convinzioni che anche l'OCSE considera necessarie per diventare un cittadino competente a livello

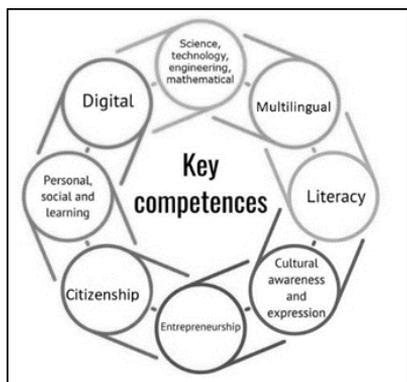


Figura 2
Le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente.
(Duranton et al., 2019, p.120).

globale. Analizzando la funzione di socializzazione della competenza globale PISA 2018, vanno considerate anche le sue implicazioni *per la formazione iniziale degli insegnanti*. L'impegno con il curriculum di educazione comparata e internazionale preparerà gli insegnanti in formazione a rispondere alle complessità e alle richieste di un futuro incerto, all'interno di un paesaggio educativo troppo vasto, variegato e sempre più globalizzato. Nonostante il quadro delle competenze globali di PISA, faciliti una nuova forma di *governance* pedagogica globale, appaiono dei limiti evidenti nella mancata condivisione, e contestualizzazione della misurazione effettuata (Robertson, 2021). Gli Stati e i loro agenti non sono più gli unici interlocutori

per garantire la conservazione dei diritti umani e delle libertà, i recenti sviluppi internazionali hanno dimostrato che esistono diversi approcci a questo problema (Lozano-Bohórquez, 2021).

La figura 2 sintetizza e descrive le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente: *competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.*

Dobbiamo considerare che in mancanza di una definizione chiara e condivisa di *competenza globale*, risulta difficile definire l'immagine del *cittadino globale*. Tradotto nel linguaggio della misurazione e della valutazione, "*cittadinanza globale*" diventa dunque "*competenze o abilità globali*" (Auld, Morris, 2019). Sulla base di questa analisi e dei risultati della revisione della letteratura, possiamo approcciare ad una definizione di *competenza globale*, proposta da OCSE PISA 2018 quadro di competenza globale come «*la capacità di esaminare temi locali, globali ed interculturali, di comprendere ed apprezzare le prospettive e visioni del mondo degli altri, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile*» (OCDE, 2018, p. 7).

Le competenze globali si costruiscono, dunque, anche sulla base di specifiche capacità cognitive, di comunicazione e socio-emozionali, che significa capacità di sviluppare un modello di pensiero critico complesso e ben organizzato, nel caso di capacità cognitive o di comportamento, per ottenere un particolare obiettivo, un determinato cambiamento.

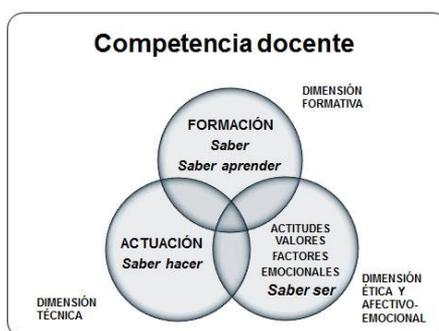


Figura 3
La tripla dimensione nell'analisi della competenza docente.
 (Casal, 2016, p. 69).

1.1 Formazione degli insegnanti in Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e sviluppo delle competenze globali

Un contesto educato alla competenza globale possiede grandi potenzialità, infatti *educare alla cittadinanza globale* oggi significa sviluppare quelle competenze globali, essenziali per continuare a costruire società più giuste ed egualitarie, in linea con il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030. L'educazione alla cittadinanza globale mira ad essere *trasformativa*, costruendo conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti che dovremmo essere in grado di restituire, al fine di contribuire ad un mondo pacifico, più giusto e inclusivo (UNESCO, CCI, 2018).

Urge una nuova politica nella *formazione degli insegnanti*, un diverso approccio qualitativo, sistemico (Celestino, Marchetti, 2020) metacognitivo, basato sull'individuazione di *competenze globali chiave*, necessarie all'insegnamento, una sorta di "viaggio pedagogico" all'interno dell'intricato universo fatto di *soft skills* e di competenze-chiave (Capobianco, 2017).

Indagare il profilo di competenza di un buon insegnante *globale*, identificandone e descrivendone le qualità, all'interno delle tre dimensioni: *tecnica, formativa ed etico-valoriale*, (vedi Figura 3), rappresenta un fertile terreno sul quale intendiamo procedere per approfondire il nostro lavoro. Produrre interpretazioni ed identificare le principali preoccupazioni degli insegnanti può rappresentare un potenziale *istigatore di cambiamento*, che induce una sorta di controllo, di sicurezza rispetto a situazioni complesse, di difficile gestione, nell'ottica di riuscire a generare un cambiamento. Una prospettiva di apprendimento permanente dovrebbe essere basata su quattro pilastri: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere e imparare ad essere*, spina dorsale della nostra riflessione sul profilo di competenza dell'insegnante. Le tre aree (tecnica, formativa ed etico-valoriale), precedentemente indicate, presentano frontiere permeabili che si interconnettono e insieme collaborano sinergicamente nella costruzione della competenza didattica e globale. *Sviluppare competenze globali* significa anche indagare se stessi, atteggiamenti, bisogni, conoscenze, abilità, percezioni, attitudini, sistemi etico-valoriali, attribuzioni di significato e significante (Leal *et al.*, 2022) che i docenti danno alle loro competenze di insegnamento della *cittadinanza globale*. La costruzione di categorie e di relazioni categoriali consentiranno la definizione e la validazione di un quadro di competenze didattiche necessarie per la professione di insegnante, atte ad implementare e sviluppare curricularmente in classe un'educazione alla cittadinanza globale (Cerrato, 2021). Indagare la "pratica educativa degli educanti", rappresenta oggi un'area strategica di lavoro, un osservatorio privilegiato sul quale possiamo invitare alla riflessione, attivando un processo olistico, atto ad analizzare le convinzioni degli insegnanti e a cambiare la direzione del proprio lavoro in classe.

In questo delicato momento storico, il futuro dell'educazione sembra essere più legato alle esigenze dell'economia, alla funzionalità pratica del "saper fare" (Gross, 2021), che al "saper essere", il quale dovrebbe essere una priorità nella formazione delle competenze globali. Oggi ai docenti viene richiesta un'operazione molto complessa, volta ad un cambiamento didattico radicale del proprio *modus operandi* in classe, attraverso efficaci e valide strategie metacognitive, riflessive e critiche. È necessario incrementare e consolidare la cultura dell'auto-valutazione sia nei discenti che nei docenti, in particolare è fondamentale per un docente essere in grado di autovalutare il proprio operato per riuscire a capitalizzare i risultati del proprio processo auto-valutativo e di quello degli studenti stessi (Capobianco, Strollo, 2022). Nuove esigenze ci impongono dunque l'attuazione di strategie differenti come gli approcci basati sulle competenze (CBA) ed il rafforzamento dei diritti umani (HRBA) negli SDGs, che pongono le basi affinché i processi di attuazione dell'Agenda 2030 tengano conto di tutte le *dimensioni della competenza dal locale al globale*, rafforzando i diritti educativi orientati all'azione e alla corresponsabilità tra gli Stati (Huitrón, 2020). Molti paesi si stanno interessando in modo particolare alle prestazioni degli insegnanti in relazione al processo di sviluppo del *Curriculum Basato sulle Competenze* (CBC) e nel suo rapporto con la pedagogia (Chung, Lee, 2021).

1.2 Educare alla cittadinanza globale come processo educativo e trasformativo: dal formale al sostanziale

A livello educativo, *l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)*, contenuta nell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, con particolare riferimento alle mete 4.7, 4.7.1 e 4.c,

definite dall'UNESCO Institute of Statistics (2017) è oggi indicata come un approccio trasversale di base che contribuisce a rispondere alle grandi sfide globali del XXI secolo che l'umanità cerca di affrontare. In questo contesto, la promozione di comportamenti partecipativi e agentivi dei cittadini implica la formazione di soggetti attivi e presuppone risposte educative attente a questa prospettiva (Faggioli, 2021). La questione dell'agentività nell'educazione acquista così rilevanza come competenza ad agire (Costa, 2014) e ancora più specificamente nel contesto dell'ECG come competenza ad agire per partecipare.

In questo senso, il sentimento di appartenenza ad una certa comunità sulla base del contributo attivo dell'individuo alla sua costruzione, diventa fondamentale.

Indipendentemente dalle opinioni nei confronti della globalizzazione è nostro obbligo morale, come sostenitori o oppositori, individui o gruppi, ONG o governi, di re-immaginare educativamente il processo di globalizzazione in corso in modi che massimizzino i suoi benefici e minimizzino o eliminino i suoi svantaggi.

È lecito chiedersi: «*come insegnare la competenza globale, quali argomenti sono più importanti da insegnare quando si educa alla competenza globale, argomenti di rilevanza locale o globale?*» (Boix Mansilla, Jackson, 2011, p. 55).

Gli educatori dovrebbero insegnare argomenti coinvolgenti di importanza *locale* e proiettarli nel significato *globale*. Poco tempo e tante cose da imparare sul mondo di oggi, le sfide dell'insegnamento sono sempre più cruciali e impegnative.

Quattro qualità possono essere individuate e prese in considerazione nella selezione di argomenti da insegnare per la competenza globale: impegno profondo, chiare connessioni locali e globali, significato globale visibile, sostenute da una solida base disciplinare e interdisciplinare. Proporre argomenti autentici, condivisi che generino sinapsi, curiosità, che attivino i neuroni specchio dei nostri studenti, in cui devono ritrovare una parte di se stessi, del proprio vissuto, infatti gli argomenti più efficaci sono considerati significativi dagli studenti, solo se in relazione al loro mondo (vedi Figura 4). L'apprendimento è dialogo educativo, un luogo mentale in cui esprimersi e ritrovarsi, una sorta di "zona di comfort" in cui lo studente necessita di condividere esperienze, di sentirsi coinvolto e protetto. Svariate possono essere le strategie didattiche da poter intraprendere a tal fine, oggi la tecnologia, grazie alle competenze digitali, ha un potenziale altissimo (Espejo Villar *et al.*, 2022). Lavoro di squadra, capacità di comunicazione e di negoziazione, capacità analitiche, creatività e competenze interculturali sono alla base di tutte le competenze chiave qui delineate, necessarie per affrontare le sfide della società di oggi (Duranton *et al.*, 2019).

Chiaramente, queste sfide hanno accentuato la necessità per tutti gli individui

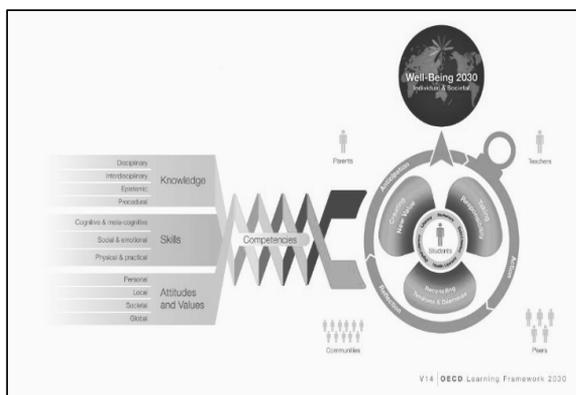


Figura 4
Insegnare per la competenza globale.
Principi e pratiche.
(Boix Mansilla, Jackson, 2011, p.55).

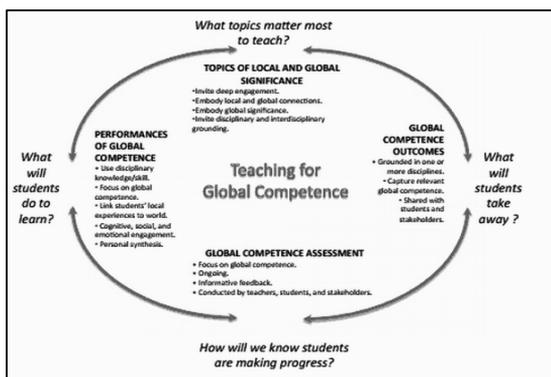


Figura 5
Il quadro di apprendimento OCSE 2030:
lavori in corso.
(OECD, 2018b, p.4).

di sviluppare abilità, competenze e disposizioni che vanno oltre le abilità di base come l'alfabetizzazione e il calcolo. In riconoscimento di questo, nel discorso pubblico e accademico, l'attenzione si è spostata sul problem solving, sul pensiero critico, sulla capacità di cooperare, sul pensiero computazionale, sull'autoregolazione, sull'adattabilità, sulla comunicazione e sull'imparare a imparare.

Definite come competenze del XXI secolo, rappresentano abilità considerate

nuove e di particolare rilevanza nel mondo di oggi, che spesso implicano l'uso abile e consapevole di una connessione digitale (Vuorikari *et al.*, 2022).

In *The future of education and skills*, l'OECD (2018b) ha cercato di mostrare alcune delle relazioni tra le varie terminologie utilizzate di apprendimento (vedi Figura 5). L'immagine ci illustra un processo attivo all'interno del quale conoscenze e abilità si intrecciano come in un filo di DNA di apprendimento, per produrre competenze che, a loro volta, sembrano fornire il supporto necessario al discente per navigare in tempi incerti con l'aiuto di coloro che lo circondano (Venckut *et al.*, 2020).

Il *Quadro di apprendimento 2030* dell'OCSE, mostra il ruolo centrale dell'apprendimento per il soggetto, la comunità e la società in generale.

La proposta, infatti, rappresentata e sviluppata per gli studenti più giovani, può essere applicata anche a studenti adulti, genitori, famiglie e insegnanti, educatori e formatori (EAEA, 2019). Abbiamo bisogno di re-immaginare un programma di insegnamento e di formazione degli insegnanti sostenibile e di alta qualità a livello globale. Ridisegnare i progetti di formazione degli insegnanti in corso per incorporare questa nuova serie di competenze. La formazione degli insegnanti deve essere inclusa negli obiettivi chiave di apprendimento come essenziale nella ricerca dell'accesso ad un'istruzione di qualità (Tatto, 2021).

2. Educare alla cittadinanza globale attraverso l'insegnamento trasversale di Educazione Civica

La scuola attraverso l'*educazione alla cittadinanza globale* forma le nuove generazioni al rispetto, alla cura e alla promozione del *bene comune*, promuovendo l'*etica della responsabilità* (Ionas, 1993), un valido paradigma a cui i docenti della scuola italiana devono ispirarsi per la progettazione di possibili percorsi educativi attivati con la finalità di far acquisire agli studenti, di ogni ordine e grado, le *competenze chiave in materia di cittadinanza* (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) necessarie per poter formare il *cittadino globale* (Santerini, 2008) della società equa, inclusiva e sostenibile.

Per formare alla *cittadinanza globale* non basta, come affermato da Morin, in

Introduzione ad una politica dell'uomo, ricorrere ad un «vago e generico “mondialismo”» (Morin, 2001, p. 93), ma è necessario sviluppare e far acquisire tutta una serie di competenze che offrano la possibilità di incidere in modo determinante sui cambiamenti, evitando di subirne in modo passivo le conseguenze.

Necessitano *competenze*, ma anche *valori*, infatti si avverte ovunque e non solo in Italia, in questa particolare fase storica, una forte crisi dei valori e del più elementare *senso civico*.

La *società delle competenze* (Capobianco, 2017) e della cittadinanza globale non riesce ad affermarsi: i giovani di questo nostro mondo iperglobalizzato vivono nell'incertezza (Bauman, 2010), nella solitudine, *stretti* tra presente e futuro (Barone, 2019), inconsapevoli della possibile precarietà di un futuro distopico (Parello, 2018), sono soffocati da un cupo pessimismo, che toglie loro ogni speranza, la speranza di poter cambiare questo mondo. Sono avvolti da un velo di cinismo e credono, sulla scia di *Squid Game* (la serie televisiva sudcoreana, vista da milioni di spettatori in tutto il mondo, per lo più giovanissimi), che la società sia divisa in due raggruppamenti: i *winners* (vincitori) e i *losers* (vinti/perdenti) che lottano per la sopravvivenza.

Squid Game presenta un modello di cittadinanza “rovesciata”, il contrario dell'educazione alla cittadinanza, dove la fratellanza diventa una spietata competizione, l'atteggiamento empatico si dissolve nella cieca indifferenza, la possibile solidarietà tra perdenti è calpestata dalle logiche perverse di una società asociale, allegoria della crudele realtà vittima del capitalismo globale.

Ecco perché c'è bisogno di *un'educazione alla cittadinanza globale*, c'è bisogno dell'Educazione civica nelle aule scolastiche per spezzare questo circolo vizioso, questa preoccupante passività (Beck, 2011).

Il forte individualismo, il nichilismo contemporaneo, il narcisismo giovanile hanno completamente offuscato *l'etica della responsabilità*: basterebbe rispolverare il pensiero di don Lorenzo Milani (1967) che voleva una scuola fondata su basi democratiche in grado di promuovere l'uguaglianza, di realizzare l'equità e di far germogliare il seme della solidarietà, una scuola aperta “all'alterità” che, liberandosi dagli egocentrismi e dagli egoismi, fosse in grado di dar vita ad un solido sistema sociale basato non più sulla logica dell'ego, ma bensì sulla logica dell'*alter* (Catarci, 2016).

Educare alla cittadinanza globale significa sviluppare *l'etica della responsabilità* che in ambito educativo e didattico richiede un impegno serio e consapevole (Nanni, 2012), accompagnato dal consolidamento del *pensiero critico* e da un'indiscussa capacità di osservazione, di analisi e di elaborazione.

Una concretizzazione dell'etica della responsabilità è senza dubbio l'introduzione nella scuola italiana dell'*insegnamento trasversale di Educazione Civica*, stabilito dalla legge n.92 del 20 agosto 2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*) che, a partire dal primo settembre dell'anno scolastico 2020/2021, ha inserito l'insegnamento trasversale dell'educazione civica sia nel primo, che nel secondo ciclo d'istruzione, integrandolo con iniziative e con percorsi di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile già a partire dalla scuola dell'infanzia.

L'educazione civica è un *insegnamento trasversale*, ossia tutti i docenti di qualsiasi disciplina concorrono alla realizzazione del *Curricolo di Educazione civica*, infatti la volontà legislativa è quella di non delegare l'Educazione Civica alla programmazione di un'unica e singola disciplina, ma di valorizzare la dimensione della *contitolarità*, da tutti desiderata, ma difficilmente realizzata, in particolar modo dai docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Si legge nelle *Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92* ed emanate il 22 giugno 2020 con il decreto n.35 del Ministro dell'Istruzione, che tale *continuità* garantisce un *habitus* mentale comune e condiviso, pertanto non si deve considerare l'insegnamento trasversale di Educazione Civica come

«un contenitore rigido, ma [...] una indicazione funzionale ad un più agevole raccordo fra le discipline e le esperienze di cittadinanza attiva che devono concorrere a comporre il curricolo di educazione civica. Ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascun alunno» (M.I., 2020, p. 1).

È davvero “educativo” il considerare ogni disciplina “parte integrante” della formazione civica e sociale (Capobianco, 2021a), ribadendo che il primo passo verso l'educazione alla cittadinanza globale lo deve realizzare la scuola *in toto*, a partire dall'età dei 3 anni per poi terminare ai 18 anni, più o meno.

Pur sottolineando la necessità di garantire la trasversalità dell'insegnamento, le stesse *Linee Guida* formalizzano la figura di un “docente coordinatore” a cui viene affidato il compito di coordinare e di formulare, in sede di scrutinio, la proposta di valutazione da trascrivere nel documento di valutazione, dopo ovviamente aver acquisito gli elementi conoscitivi da parte di tutti i docenti del team o del Consiglio di Classe che hanno realizzato dei percorsi di educazione civica.

La *trasversalità* e la *corresponsabilità collegiale* dell'insegnamento di Educazione Civica, all'interno del team docente e del Consiglio di Classe, rappresentano i due pilastri sui quali bisogna predisporre il “curricolo di educazione civica”, le cui tematiche sono state enumerate dapprima nell'articolo 3 della Legge 92/2019 e, poi, meglio delineate, nell'Allegato A Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (M.I., 2020, pp. 2-3).

L'articolo 3 della Legge 92/2019 (*Sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento*) stila un elenco lungo e articolato di tutti i temi che dovranno essere approfonditi e declinati nel “curricolo trasversale dell'Educazione civica”:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile;
- c) educazione alla cittadinanza digitale;
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agro-alimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile» (Legge 92/2019, p. 2).

Tutte queste tematiche ben si accordano con la prospettiva *locale/globale* esposta nel precedente paragrafo, ossia una prospettiva che mira a valorizzare non solo gli aspetti “locali”, ossia quelli maggiormente legati al territorio e al proprio Stato, ma anche quelli “globali”, ossia tutta una serie di tematiche connesse all'intero pianeta. Nel 2015, l'UNESCO, nella pubblicazione *Global citizenship education: topics and learning objectives* (pubblicato in italiano, nel 2018, con il seguente titolo: *Educazione alla Cittadinanza Globale: temi e obiettivi di*

apprendimento), la prima guida pedagogica dell'UNESCO sull'educazione alla cittadinanza globale, ha proposto una definizione, largamente condivisa, di *Cittadinanza globale*, chiarendo che con tale dicitura si fa riferimento al «senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale» (Unesco, 2018, p. 14).

In questa guida vengono elencate anche le tematiche collegate all'ECG (*Educazione alla Cittadinanza Globale*) che sono pienamente corrispondenti con quelle sopra indicate, per quanto riguarda l'EC (*Educazione Civica*). La guida pedagogica dell'UNESCO divide i temi su cui riflettere distribuendoli in tre "caratteristiche" che si intendono sviluppare nei discenti:

- «Essere informati e avere spirito critico (1. strutture e sistemi locali, nazionali e globali; 2. questioni che influenzano l'interazione e l'interdipendenza delle comunità a livello locale, nazionale e globale; 3. presupposti fondamentali e dinamiche di potere).
- Essere socialmente coinvolti e rispettosi dell'alterità (4. differenti livelli di identità; 5. differenti comunità a cui le persone appartengono e come sono collegate tra di loro; 6. differenza e rispetto per l'alterità).
- Essere eticamente responsabili e impegnati (7. azioni che possono essere intraprese individualmente e collettivamente; 8. comportamento eticamente responsabile; 9. impegno e disponibilità all'azione)» (UNESCO, CCI, 2018, p. 25).

Si comprende bene come *educare alla Cittadinanza Globale*, nel concreto significhi *educare all'autonomia e alla libertà*, un pensiero questo fortemente caldeggiato dal pedagogista Lamberto Borghi che, spesso dalle pagine dell'autorevole rivista *Scuola e città*, di cui era direttore, incitava con toni diretti e franchi all'educazione del cittadino. Per Borghi, il compito primario della scuola era quello di educare all'autonomia, di formare gli uomini «all'indipendenza del pensare e dell'agire», per creare «cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno, chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarre alle suggestioni autoritarie» (Borghi, 2000, p. 137).

Le scuole di ogni ordine e grado si stanno attivando a progettare e poi a realizzare, nel corso dell'anno scolastico, le tante attività educative e didattiche previste dal "curricolo trasversale dell'Educazione civica", come richiesto dalla Legge 92/2019. Infatti il Ministero, nell'articolo 2 del decreto prima citato, ha fissato i tempi di una prima attuazione delle Linee Guida:

«Per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione, ivi compresi i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, definiscono, in prima attuazione, il curricolo di educazione civica, tenendo a riferimento le Linee guida, indicando traguardi di competenza, i risultati di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza ed eventuale integrazione con le Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, e con le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti» (M.I., 2020, p. 4).

In piena autonomia organizzativa e didattica ogni singola istituzione scolastica ha progettato il curricolo trasversale dell'Educazione civica secondo le *Linee Guida* (2020),

«al fine di dare concretezza e forma ad una scuola aperta all'incontro e al confronto, in grado di offrire non solo delle opportunità di dialogo, ma anche dei momenti di riflessione e delle occasioni di fattiva operosità. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica rappresenta un cambio di tendenza, rispetto a chi vuole continuare a vedere la scuola (secondo una logica nozionistica) solo come una meccanica distributrice di conoscenze e chi invece vorrebbe una scuola che crede nella possibilità di realizzare una formazione completa, attraverso l'educazione ad una cittadinanza globale, una scuola che offre ai propri studenti la possibilità di esercitare il pensiero critico» (Capobianco, 2021b, p.33).

L'idea progettuale sostenuta dal Ministero si realizza nell'attuazione di Unità di Apprendimento (UdA) interdisciplinari di *Educazione Civica*, attraverso le quali favorire la promozione dell'educazione alla *Cittadinanza Globale* e dell'*etica della responsabilità*, attraverso la socio-costruzione della *competenza in materia di cittadinanza*, una delle otto competenze chiave europee del 2018, che attiva «la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p.13).

3. “Il mondo che vorrei. Vivere insieme come cittadini del mondo”: un esempio di Unità di Apprendimento (UdA) di Educazione Civica

L'Unità di Apprendimento “*Il mondo che vorrei. Vivere insieme come cittadini del mondo*” (vedi allegati 1, 2 e 3) è un'UdA di Educazione Civica, strutturata dai docenti della Scuola Secondaria di Primo grado “Ada Negri” di Villaricca (NA), per l'anno scolastico 2021/2022. L'Unità di Apprendimento è espressione concreta di una didattica *significativa*, che non si limita alla sola trasmissione di conoscenze e di abilità disciplinari, ma promuove la formazione integrale del soggetto che apprende, sviluppando tutta una serie di competenze disciplinari e trasversali attraverso la didattica laboratoriale (Castoldi, 2017). L'UdA mette il discente al centro dell'azione didattica, ricercando la sua partecipazione attiva, in modo individuale o di gruppo e favorendo la costruzione personale delle conoscenze, delle abilità e delle competenze. È un *unicum* integrato, che tiene insieme, senza trascurare o minimizzare nulla, la struttura logica ed epistemologica della disciplina, la dimensione cognitiva degli studenti e il contesto socio-relazionale.

L'UdA “*Il mondo che vorrei. Vivere insieme come cittadini del mondo*” è rivolta agli studenti delle classi terze della Scuola Secondaria di Primo grado e intende sviluppare una coscienza civica attraverso la promozione dei diritti umani. I docenti che l'hanno progettata intendono sensibilizzare i futuri cittadini della società di domani alle tematiche civiche proposte, favorendo attivamente il dialogo educativo. Attraverso l'UdA si dà corpo ad un tipo di educazione di qualità, inclusiva ed equa, grazie anche al *cooperative learning*. È attraverso il lavoro gruppo che è possibile far sperimentare il vero senso di appartenenza ad una comunità, che vive in un clima di solidarietà e di interazione costruttiva, nel pieno rispetto delle esigenze altrui.

Obiettivo finale dell'UdA è il far maturare la consapevolezza dell'importanza del rispetto dei diritti umani traducendo la conoscenza teorica in comportamenti partecipativi e inclusivi all'interno della comunità scolastica, familiare e sociale.

L'UdA è *complessa*, in quanto ha una *centratura pluridisciplinare*, perché concorrono alla sua realizzazione sei discipline:

- la *Storia*: sensibilizzazione dell'importanza del *diritto al voto*, per tutti i cittadini, e approfondimento dei diritti dello straniero, in particolare un *focus* su accoglienza e xenofobia;
- la *Musica*: le *mille note* per cantare i diritti;
- l'*Italiano*: sensibilizzazione alle tematiche riguardanti l'uguaglianza di genere, la riduzione delle disuguaglianze, l'istruzione di qualità e i diritti dei minori (approfondimento degli obiettivi 4, 5 e 10 dell'Agenda 2030);
- l'*Inglese*: letture in lingua inglese relative ai valori della convivenza civile, al rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza;
- il *Francese/lo Spagnolo*: letture in lingua francese o spagnola relative ai valori della convivenza civile, al rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza;
- le *Scienze Motorie*: approfondimento delle Olimpiadi, come esempio di una cittadinanza universale.

Ciascun docente ha il compito di attivare percorsi di riflessione attraverso gruppi di apprendimento cooperativo, in particolare in classe saranno proiettati documentari e video sulle diverse tematiche da analizzare, si attiveranno discussioni in piccolo gruppo e di classe e si inviteranno gli studenti a svolgere attività di ricerche in rete per reperire ulteriori informazioni. È importante la progettazione di UdA di Educazione Civica, in quanto la scuola ha il compito di combattere questo dilagante senso di apatia sociale, attivando dei percorsi educativi che riescano a sviluppare il pensiero critico e l'indipendenza del giudizio, liberando la mente dai pre-giudizi.

L'UdA "*Il mondo che vorrei. Vivere insieme come cittadini del mondo*" favorisce il senso di appartenenza alla collettività, attraverso la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ciascuno, l'impegno per il bene comune e la promozione della solidarietà, affinché ciascuno si faccia carico dei problemi della collettività e si interessi delle vicende della vita pubblica. Non più degli spettatori *passivi* della società, ma dei protagonisti *attivi* in grado di orientarsi in questo mondo scegliendo di agire secondo equilibrate e valide scelte etiche. Aiutare gli studenti a saper "leggere" i cambiamenti socio-politici che condizionano la vita pubblica è il compito dei docenti, che devono educare alla democrazia attraverso la pratica dell'esperienza democratica.

Il lavoro finale dell'UdA prevede la realizzazione di un prodotto multimediale (*Sites* o *Flipbook*) che possa raccogliere i tanti lavori pluri-disciplinari realizzati dagli alunni delle classi terze sul tema dei diritti umani e della convivenza civile. Questo prodotto originale dovrà analizzare le problematiche reali e proporre possibili soluzioni ad esse. Il video sarà poi divulgato attraverso il sito della scuola o tramite altri canali, nel territorio napoletano, per sensibilizzare la popolazione al rispetto dei diritti umani.

Solo attraverso una seria e concreta *educazione alla cittadinanza globale*, che invita ogni studente e studentessa ad impegnarsi, a cercare di migliorare se stesso e la società, a sviluppare la *competenza della cittadinanza globale*, a credere in un'etica dell'impegno, della solidarietà e della responsabilità, si potranno formare dei cittadini "globali", inclusivi, responsabili... dei cittadini liberi.

Conclusioni

L'implementazione di un modello di educazione globale, olistico e multidimensionale, caratterizzato da nuove prospettive culturali, pedagogiche, psicologiche, professionali, istituzionali e politiche darà concretezza all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, riuscendo a «garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa» (ONU, 2015), ma soprattutto riuscendo a promuovere un'attenta educazione del cittadino della società di domani (Santerini, 2001). Abbiamo bisogno di creare menti pensanti, cittadini globali che crescano in organizzazioni scolastiche adattive e innovative, capaci di abbracciare il cambiamento richiesto nei tempi attuali (Reimers, 2021).

L'*insegnamento trasversale dell'Educazione Civica* rappresenta sicuramente un "buon inizio" verso il cammino che condurrà ad un curriculum di *Educazione alla Cittadinanza Globale*: è una grande opportunità per tutti, finalizzata a rendere ogni soggetto un cittadino attivo nella gestione del bene comune, fin dalla più tenera età.

Riferimenti bibliografici

- Auld, E., Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677–698.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2010). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Beck, U. (2011). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Belén Espejo Villar, L., Lázaro Herrero, L., Álvarez-López, G. (2022). *UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain*. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.812>
- Boix Mansilla, V., Jackson, A. (2011), *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society and Council of Chief State School Officers.
- Borghi, L. (2000). *La città e la scuola*. a cura di G. Fofi, Milano: Elèuthera.
- Busatta, L. (2022). «Se questo è un uomo» e il cantiere senza sosta del biodiritto. *BioLaw Journal – Rivista Di BioDiritto*, 1, 1–7.
- Cabrera Giráldez, M. (2021). Hacia una ciudadanía compartida en la unión europea basada en sus valores. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=297144>
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Capobianco, R. (2021a). Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC). *Formazione & Insegnamento*, XIX–1(1), 252–265.
- Capobianco, R. (2021b). L'Educazione Civica per costruire una società sostenibile. Verso una nuova paideia. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, Anno XIII, 2, 29-42.
- Capobianco, R., Strollo, M.R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 6, 242–252.
- Cappuccio, G., Albanese, M., Maniscalco, L. (2020). Il dialogo tra Capability Approach e la formazione delle competenze digitali. *Education Sciences and Society*, 2, 395–409.
- Casal, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: Dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensis*, 43(3), 67–83.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.

- Catarci, M. (2016). *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Celestino, T., Marchetti, F. (2020). Surveying Italian and International Baccaureate Teachers to Compare Their Opinions on System Concept and Interdisciplinary Approaches in Chemistry Education. *Journal of Chemical Education*, 97(10), 3575–3587.
- 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.
- Chung, H., Lee, C. (2021). Development of Competency-Based Entrepreneurship Education Model of Vocational Training Teacher. *J. Pract. Eng. Educ*, 13(2), 421–433.
- Cobb, D., Couch, D. (2022). Locating inclusion within the OECD's assessment of global competence: An inclusive future through PISA 2018? *Policy Futures in Education*, 20(1), 56–72.
- Cobb, D. J., Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. *Teacher Education In and For Uncertain Times*, 35–47.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 189/01, 1–13.
- Costa, M. (2014). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*. 10(2), 83–108.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de narraciones*. Paris: Unesco.
- Duckett, I. (2021). Class and Education. *Academia Letters*. <https://doi.org/10.20935/AL739>
- Duranton, M., de Bosschere, K., Coppens, B., Gamrat, C., Gray, M., Munk, H., Ozer, E., Vardanega, T., Zendra, O. (2019). *The HiPEAC Vision 2019: Vol. HAL (HAL)*. HAL. www.mage-laan.be
- EAEA (2019). *The Future of Adult Learning*. European Associations for the Education of Adult, Brussels. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf>
- García-Vázquez, C. (2020). *Vista de Los orígenes de la utilización del urbanismo en la competencia entre ciudades: el caso de Houston*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/88439/64354>
- García-beltrán, E., & Teba-fernández, E. (2021). Marco teórico para la evaluación de la gestión educativa para el desarrollo de la competencia global. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 14, 83–97.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *Pedagogia Oggi*. 19 (2), 71-78. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/5189/4451>
- Huitrón, A. (2020). La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 12–31.
- Jonas, H. (1993[1979]). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Leal, M. S., Gómez, M. L. O., Toma, R. B. (2022). Conceptual construction of global competence in education. *Teoria de La Educacion*, 34(1), 83–103.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019.
- Lozano-Bohórquez, A.P. (2021). Educación para la paz y educación transnacional en América Latina. Derechos humanos, memoria y convivencia. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 11 (6), 82-95. DOI:10.35600.25008870.2021.11.0185.
- M'mboga Akala, D. B. (2021). Revisiting education reform in Kenya: A case of Competency Based Curriculum (CBC). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100-107.
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis. Mondì Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 10(2), 73–91.
- Margiotta, U. (2015). Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia. *Studi Superiori*, 4(3), 51.

- Medina, A. (2020). Educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 107–113.
- M.I. (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.
- Morin, E. (2001). *Introduzione ad una politica dell'uomo*. Roma: Meltemi.
- Mortari, L. (2017). *Costruire insieme un bene comune*. In L. Mortari (a cura di). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. (pp.9-33). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., Ubbiali, M. (2018). Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*. 2, 9-22.
- Naciones Unidas. (2020). *La crisis provocada del coronavirus, una oportunidad para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://news.un.org/es/story/2020/05/1474602>
- Nanni, S. (2012). Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità. *Cqia Rivista*. 4, 1-13.
- OECD (2018a). *Global competence - PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>
- OECD (2018b). *Preparing Our Youth For An Inclusive And Sustainable World*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Parrello, S. (2018). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ponce, R. S., Sarmiento, Á. S., Bertolín, A. G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 41, 1–15.
- Popov, N., Wolhuter, C., De Beer, L., Hilton, G., Ogunleye, J., Achinewhu-Nworgu, E., Niemczyk, E., (2019). *Global Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*. BCES Conference Books, Volume 17. In *Bulgarian Comparative Education Society*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Reimers, F. M. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: Cómo impulsar la ciudadanía global*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Robertson, S. L. (2021). *Provincializing the OECD-PISA global competences project*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>
- Santamaría Conde, R. M., Corbí Santamaría, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 317–338.
- Santerini, M. (2008). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tatto, M.T. (2021). Comparative research on teachers and teacher education: global perspectives to inform UNESCO's SDG 4 agenda. *Oxford Review of Education*, 47(1), 25–44.
- UNESCO, CCI. (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Trento: Centro per la Cooperazione Internazionale.
- UNESCO. (2020). *Covid-19 Education: From disruption to recovery*. Unesco, 19, 75007. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO Institute of Statistics (2017). *SDG indicator 4.7.1: Proposal for a Measurement Strategy* (pp. 1–21).
- UNESCO Institute of Statistics. (2021). Official List of SDG 4 Indicators September 2021. September 2021, 1–3.
- Van Dermijnsbrugge, E., Chatelier, S. (2022). Utopia as method: a response to education in crisis? *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031870>
- Venckut, M., Berg Mulvik, I., Lucas, B. (2020). *Creativity, a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2 - The Digital Competence Framework for Citizens*. <https://doi.org/10.2760/115376>

Allegato 1. Unità di Apprendimento *Il Mondo che vorrei*. Anno scolastico 2021/2022

Unità di Apprendimento	
Denominazione	IL MONDO CHE VORREI - Vivere insieme come cittadini del mondo
Prodotti	Realizzazione di un prodotto multimediale (Sites o Flipbook) che raccolga i lavori pluri-disciplinari realizzati sul tema dei diritti umani e della convivenza civile. Questo, caratterizzato da originalità e provvisto di analisi di problematiche reali e possibili soluzioni ad esse, dovrà poi essere divulgato (attraverso il sito della scuola o tramite altri canali) nel proprio territorio per sensibilizzare la popolazione al rispetto delle regole.
Competenze chiave Europee 2018	
La presente Uda è finalizzata al raggiungimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, così come previste dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 Maggio 2018, in particolare: <i>*competenze in materia di cittadinanza</i>	
<i>Competenze al termine del primo ciclo di istruzione riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione Civica (Allegato B)</i>	Evidenze osservabili
Avere consapevolezza della propria condotta, dei diritti e dei doveri di tutti, dell'importanza della responsabilità individuale in rapporto alle collettività più eterogenee.	Mostra curiosità verso le tematiche proposte, partecipando attivamente al dialogo educativo; coglie l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere. In gruppo fa proposte che tengano conto anche delle esigenze altrui; applica le regole attese, in un clima di solidarietà ed interazione costruttiva; è capace di organizzarsi in autonomia, ma rispettando le esigenze e i tempi di tutti.
Essere consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile	Mostra di aver maturato consapevolezza rispetto alle tematiche trattate e saperle tradurre nella comunità scolastica, familiare e sociale, assumendo comportamenti partecipativi e inclusivi. È in grado di interpretare, mettendoli a confronto, testi in lingua originale, traendone ispirazione per una consapevole cittadinanza attiva.
Essere consapevole delle potenzialità comunicative delle tecnologie nel villaggio globale, nonché dei rischi da individuare e da cui imparare a proteggersi	Usa le risorse digitali come strumenti utili alla costruzione di un sapere aperto ad altre realtà culturali e sociali, pur riuscendo ad utilizzare in modo attento strategie per evitarne i rischi.
Abilità (in ogni riga gruppi di abilità conoscenze riferiti ad una singola competenza)	Conoscenze (in ogni riga gruppi di conoscenze riferiti ad una singola competenza)
Riconosce e rispetta i ruoli e le norme che regolano, a livello istituzionale, la vita sociale, in ambito nazionale ed internazionale	<i>Storia</i> : il diritto al voto (cittadini, donne, stranieri). I diritti dello straniero: accoglienza e xenofobia
Comprende l'importanza delle regole e dei regolamenti del vivere comune in contesti culturali e sociali diversi	<i>Educazione Musicale</i> : mille note per cantare i diritti
Assume comportamenti rispettosi dell'alterità, della diversità e della solidarietà.	<i>Italiano</i> : uguaglianza di genere. Ridurre le disuguaglianze. Istruzione di qualità. I diritti dei minori (Agenda 2030 ob. 4-5-10)
Comprende le realtà che caratterizzano la nostra epoca su questioni fondamentali che riguardano le società "altre", mostrandosi in grado di riflettere consapevolmente sui propri diritti e doveri, libero da ogni pregiudizio.	<i>Inglese</i> : Letture in lingua inglese relative ai valori della convivenza civile: uso consapevole della comunicazione digitale, rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza.
	<i>Francese/spagnolo</i> : Letture in lingua relative ai valori della convivenza civile: uso consapevole della comunicazione digitale, rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza

Vive lo sport come superamento delle diversità e delle alterità al fine di una responsabile socializzazione e cooperazione, al di là di ogni barriera.	<i>Scienze Motorie</i> : le Olimpiadi, verso una cittadinanza universale
Utenti destinatari	Classi terze * Per i discenti per i quali sono previsti PDP o Pei, ogni Consiglio di classe adeguerà la programmazione alle singole esigenze degli alunni. Laddove il cdc è supportato dal docente di sostegno, lo stesso, espletterà le attività previste nell'UdA in presenza con i docenti curricolari
Prerequisiti	Saper comunicare nella madrelingua in modo corretto e scorrevole e, nelle lingue straniere, in modo adeguato al livello richiesto. Saper decodificare e rielaborare testo e immagini. Saper utilizzare il computer e le risorse del web. Saper analizzare ed interpretare testi diversi.
Fase di applicazione	<i>Piano di lavoro UdA</i>
Tempi	Primo quadrimestre (novembre - gennaio)
Esperienze attivate	Esplorazione in gruppi di apprendimento cooperativo Visione di documentari/video sulla tematica. Discussioni in piccolo gruppo e di classe. Ricerche in rete tramite sitografie. Riflessioni metacognitive dell'esperienza vissuta Produzione del testo informativo.
Metodologia	Apprendimento cooperativo. Brainstorming. Lavori di sintesi in gruppo. Lezione partecipata Lezione supportata da video e ppt. Tutoraggio tra pari. Ascolto guidato. Web quest.
Risorse umane interne/esterne	Risorse interne: docenti, personale scolastico Risorse esterne: famiglia, realtà esterne appartenenti a differenti contesti linguistico-culturali
Strumenti	Lim, pc, supporti digitali, cartacei e grafici, ppt, video, web, fotocamera, videocamera, applicativi digitali e tutorial.
Valutazione	Rubrica di valutazione di processo
LA CONSEGNA AGLI STUDENTI	
<p>Per "consegna" si intende il documento che l'équipe dei docenti/formatori presenta agli studenti, sulla base del quale essi si attivano realizzando il prodotto nei tempi e nei modi definiti, tenendo presente anche i criteri di valutazione.</p> <p>1^a nota: il linguaggio deve essere accessibile, comprensibile, semplice e concreto. 2^a nota: l'Uda prevede dei compiti/problema che per certi versi sono "oltre misura" ovvero richiedono agli studenti competenze e loro articolazioni (conoscenze, abilità, capacità) che ancora non possiedono, ma che possono acquisire autonomamente. Ciò in forza della potenzialità del metodo laboratoriale che porta alla scoperta ed alla conquista personale del sapere. 3^a nota: l'Uda mette in moto processi di apprendimento che non debbono solo rifluire nel "prodotto", ma fornire spunti ed agganci per una ripresa dei contenuti attraverso la riflessione, l'esposizione, il consolidamento di quanto appreso.</p>	

Titolo UdA: IL MONDO CHE VORREI-vivere insieme come cittadini del mondo

Cosa si chiede di fare: il vostro compito è quello di realizzare una o più presentazioni tramite Sites o Flipbook, da cui emerga quanto il rispetto nell'inclusione della diversità (di razza, di genere, di religione, di cultura, etc.) possa essere fondamentale per sentirsi e divenire davvero cittadini del mondo, consapevoli dei vostri diritti e doveri, in un universo senza barriere; ciò significa prendere atto di quali atteggiamenti e comportamenti non adottare per evitare divisioni ed esclusioni e quali principi, leggi e norme ci possono aiutare.

In che modo: dovrete lavorare singolarmente e in piccoli gruppi di lavoro (con distinzione di compiti), scegliendo in base alle vostre attitudini e preferenze e dando in tal modo il proprio contributo alla realizzazione del prodotto multimediale:

- 1) ricerca di informazioni e dati per realizzare un testo informativo;
- 2) elaborazione di testi scritti e corredo grafico (pagina di copertina, fotografie, mappe, disegni, etc.);
- 3) esplorazione e sperimentazione degli strumenti informatici che utilizzerete per la realizzazione del prodotto finale.

Alla fine, ogni gruppo dovrà comunicare all'intera classe i risultati del proprio lavoro e metterli a disposizione per il lavoro comune.

Il prodotto: il prodotto multimediale avrà le seguenti caratteristiche essenziali:

- 1) testo introduttivo sul tema corredato da testo informativo
- 2) delle pagine di Sites o Flipbook che rappresentino l'ambito o l'attività scelti da ciascun gruppo;
- 3) repertorio fotografico e corredo grafico (mappe, grafici, disegni, video, tik tok, etc.).

Che senso ha: questo vostro lavoro e il prodotto finale che ne seguirà avranno come scopo quello di acquisire, da parte vostra, consapevolezza sul tema del rispetto e della solidarietà tra gli uomini e cosa, nel vostro piccolo, potete fare per vivere in un mondo senza alcun tipo di esclusione, nella tutela dei diritti di tutti, pur nell'osservanza dei doveri di ciascuno. Inoltre vi consentirà di divulgare tra i coetanei e la società che vi circonda i principi fondamentali per la convivenza civile.

Tempi: 19 ore, I quadrimestre. Ogni docente vi dirà quante ore dedicherà al lavoro con la sua disciplina.

Risorse: docenti; eventuali soggetti esterni.

Utilizzeremo la LIM per l'indicazione dei siti da esplorare, materiale audiovisivo, ppt forniti dai docenti, supporti cartacei e grafici, spartiti e basi musicali e lavorerete con il PC.

Criteri di valutazione: saranno valutati interesse, partecipazione, originalità, autonomia, correttezza espositiva, capacità di lavorare in gruppo in un clima di collaborazione e rispetto reciproci.

Allegato 2. Piano di Lavoro dell'UdA "Il Mondo che vorrei"

PIANO DI LAVORO UDA

PIANO DI LAVORO UDA SPECIFICAZIONE DELLE FASI

Fasi	Attività	Strumenti	Evidenze osservabili	Esiti	Tempi	Valutazione
1	Presentazione dell'unità di apprendimento e illustrazione del prodotto da realizzare ("Consegna agli studenti"). (Italiano) Raccolta e analisi del materiale: analisi di testi e articoli relativi all'Agenda 2030 (ob 4-5). Con il materiale raccolto realizzeranno un testo informativo, eventualmente corredato di grafici. (Italiano)	Pc, Lim, tutorial, ppt, supporti cartacei, web.	Mostra curiosità verso le tematiche proposte, partecipando attivamente al dialogo educativo; coglie l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	Condivisione del progetto. Individuazione del compito da produrre e comprensione della sua importanza. Sviluppo della curiosità. Produzione di testi informativi.	3 ore	Rubrica di valutazione di processo
2	I diritti umani e le regole della convivenza civile; analisi di spartiti di brani strumentali e vocali sui diritti umani e civili (Ed. Musicale); illustrazione del rilievo dell'etica sportiva nella costruzione di una cittadinanza universale (S. Motorie).	Pc, Lim, ppt, supporti cartacei, spartiti musicali.	In gruppo fa proposte che tengano conto anche delle esigenze altrui, applica le regole attese, in un clima di solidarietà ed interazione costruttiva, è capace di organizzarsi in autonomia, ma rispettando le esigenze e i tempi di tutti.	Partecipazione attiva. Produzioni musicali d'insieme. Sonorizzazione di testi. Applicazione delle regole nei giochi di squadra	5 ore	Rubrica di valutazione di processo
3	Analisi del processo di acquisizione del diritto al voto nel corso della storia, soffermandosi inoltre sulla possibilità per lo straniero di una reale partecipazione alla vita civile e politica. Esempi di accoglienza e xenofobia nel proprio Paese e nel mondo intero. (Storia e Italiano)	Pc, Lim, ppt, supporti cartacei	Mostra di aver maturato consapevolezza rispetto alle tematiche trattate e saperle tradurre nella comunità scolastica, familiare e sociale, assumendo comportamenti partecipativi e inclusivi.	Elaborazione di mappe, testi, grafici, etc. che confluiranno nel prodotto finale	4 ore	Rubrica di valutazione di processo
4	I rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza attraverso la lettura di testi autentici in lingua originale; approccio all'uso consapevole della comunicazione digitale (Lingue straniere)	Pc, Lim, ppt, supporti cartacei, web	E' in grado di interpretare, mettendoli a confronto, testi in lingua originale, traendone ispirazione per una consapevole cittadinanza attiva. Usa le risorse digitali come strumenti utili alla costruzione di un sapere aperto ad altre realtà culturali e sociali, pur riuscendo ad utilizzare in modo attento strategie per evitarne i rischi.	Traduzione ed analisi di testi in lingua straniera. Sviluppo di un uso consapevole della comunicazione digitale	5 ore	Rubrica di valutazione di processo
5	Realizzazione, assemblaggio e presentazione del prodotto. (Inglese, Storia e docenti disponibili)	Pc, Lim, tutorial, web, ppt, supporti cartacei, applicativi digitali.	Collabora alle attività di gruppo in maniera proficua, rispetta i ruoli dei compagni, espone ed argomenta adeguatamente le riflessioni emerse, mostrando di aver interiorizzato le norme del vivere comune e saperle tradurre in un prodotto interdisciplinare da condividere anche al di fuori del gruppo classe.	Realizzazione dei prodotti multimediali. Presentazione del prodotto finale	2 ore	Rubrica di valutazione di processo

STRUMENTI DI DIDATTICA PER COMPETENZE: FORMAT UDA

Pag 5 di 7

Allegato 3. Piano di Lavoro: diagramma di Gantt. Rubrica di valutazione. Autovalutazione

PIANO DI LAVORO UDA
DIAGRAMMA DI GANTT

Tempi					
Fasi	Novembre/ Gennaio				
1	3 h Italiano				
2		2 h Ed. Musicale 3h S. Motorie			
3			2 h Italiano 2 h Storia		
4				3 h Inglese 2 h Francese / Spagnolo	
5					1h Inglese 1 h Storia docenti disponibili
Totale					19 h

RUBRICA DI VALUTAZIONE DI PROCESSO

Evidenze	GUIDATO	APPLICATIVO	AUTONOMO	RESPONSABILE E PROPOSITIVO
	D (5)	C (6)	B (7-8)	A (9-10)
Mostra curiosità verso le tematiche proposte, partecipando attivamente al dialogo educativo; coglie l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	L'alunno deve essere stimolato alla partecipazione, necessita di essere indirizzato al riconoscimento ed al rispetto delle regole della convivenza civile.	L'alunno mostra una certa curiosità verso le tematiche, partecipa generalmente al dialogo educativo, riconosce l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	L'alunno mostra discreta curiosità verso le tematiche, partecipa con interesse al dialogo educativo, ha interiorizzato l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	L'alunno mostra ampia curiosità verso le tematiche, partecipa attivamente e con apporti personali ed originali al dialogo educativo, ha interiorizzato largamente l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.
In gruppo fa proposte che tengano conto anche delle esigenze altrui, applica le regole attese, in un clima di solidarietà ed interazione costruttiva, è capace di organizzarsi in autonomia, ma rispettando le esigenze e i tempi di tutti.	L'alunno riconosce ed applica le regole del lavoro d'insieme solo se guidato dal docente, deve essere spronato e motivato alla partecipazione, all'interazione e all'assunzione di comportamenti rispettosi degli altri.	L'alunno riconosce nel complesso il valore delle regole del lavoro d'insieme e le sa applicare in situazioni a lui note, partecipa generalmente alle attività in modo autonomo e rispettoso degli altri.	L'alunno riconosce il valore delle regole del lavoro d'insieme e le sa applicare, partecipa alle attività coinvolgendo gli altri soggetti, assume comportamenti adeguatamente coerenti con le norme, utilizzando le conoscenze apprese.	L'alunno riconosce pienamente il valore delle regole del lavoro d'insieme e le sa applicare, partecipa attivamente alle attività coinvolgendo in modo costruttivo gli altri soggetti, assume sempre comportamenti coerenti con le norme, utilizzando le conoscenze apprese per muoversi in autonomia.
Mostra di aver maturato consapevolezza rispetto alle tematiche trattate e saperle tradurre nella comunità scolastica, familiare e sociale, assumendo	L'alunno comprende l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici solo se indirizzato e assume con difficoltà atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.	L'alunno ha generalmente compreso l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici e assume alcune volte atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.	L'alunno adeguatamente ha compreso l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici e assume atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.	L'alunno ha compreso pienamente l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici e assume e promuove autonomamente atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.

comportamenti partecipativi e inclusivi.				
E' in grado di interpretare, mettendoli a confronto, testi in lingua originale, traendone ispirazione per una consapevole cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta i testi analizzati e ne coglie i principi, solo se opportunamente guidato e con difficoltà orienta i propri atteggiamenti alla cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta discretamente i testi analizzati, ne coglie, in generale, i principi e orienta il più delle volte i propri atteggiamenti alla cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta adeguatamente i testi analizzati, ne coglie opportunamente i principi e orienta i propri atteggiamenti alla cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta criticamente i testi analizzati, riuscendo a cogliere autonomamente i principi e ad orientare i propri atteggiamenti ad una fattiva e consapevole cittadinanza attiva.
Usa le risorse digitali come strumenti utili alla costruzione di un sapere aperto ad altre realtà culturali e sociali, pur riuscendo ad utilizzare in modo attento strategie per evitarne i rischi.	L'alunno si avvicina e all'uso dei nuovi strumenti digitali solo se stimolato e deve essere guidato al riconoscimento dei rischi che la rete nasconde.	L'alunno si avvicina all'uso di nuovi strumenti digitali, ne riconosce generalmente il valore di strumento per la costruzione del sapere, manifestando solitamente capacità di individuare ed evitare i rischi derivanti dalla rete.	L'alunno si avvicina all'uso di nuovi strumenti digitali in maniera appropriata, ne riconosce opportunamente il valore di strumento per la costruzione del sapere, manifestando discreta capacità di individuare ed evitare i rischi derivanti dalla rete.	L'alunno si avvicina all'uso di nuovi strumenti digitali in maniera autonoma e consapevole, ne riconosce largamente il valore di strumento per la costruzione del sapere, manifestando ampia capacità di individuare ed evitare i rischi derivanti dalla rete.
L'alunno collabora alle attività di gruppo in maniera proficua, rispettando i ruoli dei compagni, espone ed argomenta adeguatamente le riflessioni emerse, mostrando di aver interiorizzato le norme del vivere comune e saperle tradurre in un prodotto interdisciplinare da condividere anche al di fuori del gruppo classe.	L'alunno collabora solo se stimolato, non rispetta adeguatamente i ruoli e dimostra difficoltà nell'espone ed argomentare, mostrando di non aver interiorizzato in maniera opportuna le norme del vivere comune, non riuscendo, di conseguenza, a tradurle in un prodotto da condividere.	L'alunno generalmente collabora con il gruppo, riconosce i ruoli, espone ed argomenta le riflessioni, mostrando di avere nel complesso fatto proprie le norme del vivere comune e saperle condividere, anche attraverso un prodotto multimediale.	L'alunno collabora in maniera appropriata, rispetta i ruoli, espone ed argomenta adeguatamente le riflessioni emerse, le ha interiorizzate e sa condividerle proficuamente anche attraverso un prodotto multimediale.	L'alunno collabora ampiamente alle attività di gruppo, rispetta i ruoli dei compagni, espone ed argomenta con originalità le riflessioni emerse, mostra di ispirare la propria condotta alle norme del vivere comune e saperle tradurre, con contributi personali, in un prodotto da condividere anche al di fuori del gruppo classe.

SCHEMA DELLA RELAZIONE INDIVIDUALE dello studente

RELAZIONE INDIVIDUALE
<p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeK7lZRI3qcHlqHMsmiixpSKKKxdEsaBdCqsYFK4yWFtqwQ/viewform?usp=sf_link</p> <p>ATTENZIONE! NON COPIARE QUESTO LINK NELLE CLASSROOM, HA SCOPO PURAMENTE DIMOSTRATIVO. FARE RIFERIMENTO ALLE CARTELLE COSI' COME SPECIFICATO.</p>