



A semantic perspective on Global citizenship education: a systematic review

L'Educazione alla cittadinanza globale sotto l'aspetto semantico: una *review* sistematica

Federica Caccioppola

LUMSA Università di Roma – f.caccioppola@lumsa.it,
<https://orcid.org/0000-0003-4287-2125>

ABSTRACT

Based on a qualitative study on teaching strategies and classroom practices during a global citizenship oriented lesson, this article draws attention to the keyword “global citizenship education” through a systematic review of definitions of GCE over the past decade. Using the definitions of GCE as starting point, it clarifies its semantic ambiguity in the context of the education research, and examines how it could be recognized globally, nationally, and in schools. As the data set, 108 papers published between 2010 and 2019 were analyzed. The small number of definitions in literature proved the complexity in defining GCE. The analysis explores the discourses of scholars in order to identify the dominant themes that are investigated, and to apply the academic knowledge in the context of the classroom.

Il contributo riporta i risultati di una *review* sistematica che fa parte di uno studio più ampio condotto al fine d'indagare le pratiche didattiche degli insegnanti per educare alla cittadinanza globale. L'indagine si colloca all'interno di un filone di studi che considera rilevante espandere la ricerca sulle pratiche dell'Educazione alla cittadinanza globale. È stata condotta una *review* sistematica per identificare gli studi teorici ed empirici nazionali e internazionali che chiariscono l'eterogeneità dei suoi possibili significati e ne specificano un'evidenza, direttamente osservabile nel contesto d'aula. Viene, qui, descritta la procedura adottata per la revisione e presentati i risultati dell'analisi di 108 articoli. Lo scopo non è offrire una chiarificazione concettuale esaustiva e definitiva del termine, quanto piuttosto di utilizzarne la complessità per esplorare un vasto campo di riflessioni teoriche e problemi di ricerca sulla connotazione identitaria di un costrutto di difficile definizione e applicazione, particolarmente utile per la pratica didattica.

KEYWORDS

Systematic review, Semantic analysis, Global citizenship education, Models of global citizenship, Empirical research
Review sistematica, Analisi semantica, Educazione alla cittadinanza globale, Modelli di cittadinanza globale, Ricerca empirica

1. Introduzione

L'Educazione alla Cittadinanza Globale, o *Global Citizenship Education* (GCE), è promossa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) sin dal 2012, anno della *Global Education First Initiative* (GEFI), che ne ha sancito l'inserimento tra le sue priorità educative. Il potenziale trasformativo della GCE nello scenario dell'UNESCO (2018), così come all'interno dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2017), è motivato dall'esigenza della comunità internazionale di agire per la pace, i diritti umani, il benessere e la sostenibilità, a partire da una scuola che formi cittadini del mondo dotati di senso critico, con forti legami sociali ed eticamente impegnati. Ai sistemi educativi del XXI secolo è richiesto un cambiamento di vasta portata, che investa il modo in cui gli studenti pensano e agiscono quali futuri cittadini in un mondo globalizzato e fortemente interconnesso (Howard & Maxwell, 2018).

Nonostante la GCE sia connotata come obiettivo fondamentale dei contesti scolastici attuali (Calle Díaz, 2017), la sua concettualizzazione risulta ancora estremamente complessa (Zahabioun et al., 2013). Sin dalle sue prime apparizioni quale ambito di ricerca, fino ad arrivare alla più copiosa recente letteratura, la GCE ha assunto un significato dissimile per diversi autori, originando una proliferazione di terminologie e di approcci connessa alle disparate concezioni della sua natura e al contesto socio-politico all'interno del quale è stata elaborata (Guo, 2014; Oxley & Morris, 2013; Peters, Blee, & Britton, 2008; Shultz, 2007; Andreotti, 2006; Davies, Evans & Reid, 2005; Kerr, 2002). Per Damiani la GCE costituisce un «fenomeno estremamente variegato per teorie, contesti politici, economici e socio-culturali di riferimento» (Damiani, 2016, p. 75).

La mancanza di chiarezza concettuale diventa particolarmente evidente quando si esamina la letteratura accademica sull'argomento, all'interno della quale alcuni termini sono utilizzati in modo indefinito e interscambiabile (Standish, 2014). Anche in ambito sovranazionale ne viene messa in evidenza l'ambiguità semantica (UNESCO, 2018; OXFAM, 2014), la mutabilità (CNCS, 2018) e l'ampiezza concettuale (Centro per la Cooperazione Internazionale, 2019).

Ma la questione non è solo terminologica. Per Davies (2006), ad esempio, la GCE è troppo astratta perché possa fungere da guida delle politiche scolastiche; Arthur ravvisa «molta confusione in tanti e tali commentatori e prospettive su cosa autenticamente significhi 'cittadinanza' e su come dovremmo insegnarla nelle scuole» (Arthur, 2014, p. 73; *trad. mia*). Anche Goren e Yemini (2017), prendendo in rassegna 435 studi pubblicati in un arco temporale di quindici anni (2005–2015), individuano in essi alcune criticità, come non aver fornito un quadro teorico di riferimento o l'aver menzionato la GCE solo nella parte iniziale e finale, senza approfondirla all'interno del testo. Le due autrici, pertanto, raccomandano a chi fa ricerca sulla GCE d'inquadrarla in un quadro teorico specifico, fornendo una descrizione critica del fenomeno al fine di non ridurlo a un termine generico e interscambiabile.

Il problema individuato dal presente articolo riguarda la difficoltà di promuovere la GCE all'interno del contesto scolastico laddove anche in letteratura la sua connotazione rimandi a un concetto dibattuto, dai molteplici significati, di ampia produzione e difficile da operationalizzare. Il divario tra ricerca accademica e pratica didattica in quest'ambito (De Poorter & Aguilar-Forero, 2020) è acuito dal fatto che, rispetto all'inserimento delle questioni globali nei diversi curricula, definire la pratica della GCE sia più problematico (Tarozzi & Torres, 2016), necessitando congiuntamente di una teoria e di un'azione che indirizzino l'attenzione alle sfide

poste dal processo di globalizzazione e dalla progressiva de-territorializzazione delle pratiche di cittadinanza (Bosio & Torres, 2019).

In ultima istanza, l'operazione di concettualizzare che cosa voglia dire educare alla cittadinanza globale in riferimento al contesto scolastico è mossa dall'intento di offrire una chiarificazione semantica da applicare alla didattica e ai processi di insegnamento e apprendimento, o che ivi possa essere trasposta. Questa finalità, pertanto, è connessa non tanto alla necessità di giungere a una «definizione condivisa di GCE per avviare una qualunque conversazione su di esso» (Andreotti, 2021, p. 499), sottovalutando i modelli culturali, spesso impliciti o sottintesi, dietro a ogni interpretazione accademica, quanto all'esigenza di decifrare il lessico astratto usato «più frequentemente in convegni accademici e in vari discorsi educativi» (Rapaport, 2010, p. 180; *trad. mia*), e di tradurlo nel linguaggio della pratica, a uso di ciascuno e di tutti gli educatori alla cittadinanza globale.

2. Una revisione sistematica della letteratura

Il presente contributo riporta la revisione sistematica di una ricerca dottorale che ha indagato in che modo la GCE, definita in letteratura come un «inquadramento [*framework*] mentale che guardi avanti» (Tarozzi & Torres, 2016, p. xiii; *trad. mia*), potesse trovare applicazione nella pratica didattica all'interno di un sistema scolastico in cui essa risulti assente. A tal fine, uno studio della durata di tre anni (2017–2019) è stato disegnato e condotto in Italia e in Australia con la finalità di esplorare una lezione in aula per la GCE. Nei termini della ricerca educativa, esso è stato articolato su tre piani distinti: il primo piano ha riguardato il tema dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nel campo della didattica; il secondo l'osservazione delle lezioni, supportata da dispositivi di registrazione audio e video; l'ultimo la pratica della trascrizione e il metodo dell'analisi ermeneutica, propri della ricerca qualitativa, per ricavare categorie utili a interpretare i processi didattici sottesi alla GCE. L'ipotesi di ricerca è che una lezione in aula per la GCE riguardi l'analisi di questioni globali dell'attualità e preveda l'uso da parte dell'insegnante di una metodologia laboratoriale e progettuale, che promuova una partecipazione attiva degli studenti e un aumento delle loro interazioni (in termini di durata e frequenza)¹.

Lo scopo della revisione è stato quello di fornire una definizione di GCE che portasse alla luce quegli elementi costitutivi che ricorrono con maggiore frequenza nel dibattito sul tema, indicando, in particolare, che cosa significhi in letteratura educare alla cittadinanza globale secondo la prospettiva degli insegnanti e all'interno di una lezione in aula. L'ottica assunta è stata quella didattica, al fine di rintracciare una definizione di GCE da applicare al contesto scolastico, o che ivi possa essere trasposta, e di evidenziarne le peculiarità che la connotano.

3. Aspetti metodologici

La revisione sistematica è stata condotta rielaborando le linee guida condivise da Cohen, Mannion e Morrison (2018), che ne riportano gli elementi ritenuti essen-

1 Per approfondire alcuni aspetti della ricerca, come la *policy* scolastica australiana in materia di GCE e una parte dei risultati, cfr., rispettivamente, Caccioppola (2021) e Caccioppola (2022).

ziali secondo diverse fonti²: formulazione del problema e specificazione degli interrogativi di ricerca; ricerca e selezione degli studi; analisi, interpretazione e presentazione dei risultati.

3.1 Fase 1: Individuazione degli interrogativi di ricerca

L'obiettivo della revisione è stato quello d'identificare le definizioni e le evidenze di GCE che si sono succedute nel tempo nell'ambito della ricerca educativa, e d'analizzare i temi, gli elementi e i modelli interpretativi sottesi a esse.

La revisione è stata guidata dai seguenti interrogativi di ricerca:

1. Quali studi teorici ed empirici hanno fornito una definizione di GCE nel contesto scolastico?
2. Quali temi, elementi e modelli questi studi hanno messo in luce? Quali evidenze?

3.2 Fase 2: Ricerca degli studi

La ricerca dei contributi è stata condotta all'interno del Sistema Bibliotecario della Libera Università Maria Ss. Assunta (LUMSA) di Roma e di quello dell'Australian Catholic University (ACU) di Brisbane, per poi raccogliere le fonti da innumerevoli banche dati, quali: Academia, Elsevier, Eric, Google Scholar, Jstor, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycINFO, ResearchGate, Sage Journals, Springer Link, Routledge, Wiley InterScience.

Per effettuare la ricerca sono stati adoperati i seguenti termini di ricerca, digitati in lingua inglese e italiana:

- Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education*;
- Educazione/*education*;
- Cittadinanza globale/*Global citizenship*.

Al fine di restringere il campo agli aspetti interessati dall'analisi sono stati utilizzati degli operatori booleani, quali AND, e sono stati inseriti tre termini all'interno delle virgolette, come "educazione alla cittadinanza globale".

La scelta di non includere in questa prima fase parole chiave strettamente connesse agli interrogativi di ricerca, quali definizioni ed evidenze, è stata motivata dall'esigenza d'individuare tutti gli studi indicizzati che riguardassero la GCE nella sua più ampia accezione. In maniera analoga, è stato scelto di non specificare alcuna estensione spaziale o temporale di modo da considerare tutti gli studi localizzati in aree geografiche differenti e su ogni aspetto della GCE che sia stato analizzato.

I contributi inizialmente individuati sono stati 440.

2 Cfr. Cooper, 2010; Evans, & Benefield, 2001; EPPI-Center; British Educational Research Association.

3.3 Fase 3: Selezione degli studi

Considerato il numero elevato di pubblicazioni nell'ambito della GCE, sono stati ulteriormente selezionati quegli studi che l'approfondissero all'interno del testo in maniera esplicita e incontrovertibile³. In aggiunta, sono stati applicati quelli che Fink (2010) definisce come «criteri di selezione»: «pratico», riguardante la lingua e l'intervallo temporale di pubblicazione dell'articolo, e «metodologico», che prevede di selezionare gli articoli sottoposti a revisione paritaria, al fine di assicurarne la qualità scientifica (Fink, 2010, p. 5).

Si riportano, di seguito, i criteri di inclusione dei contributi:

- articoli con riferimenti all'Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education* tra i descrittori/parole chiave e all'interno del testo del contributo;
- studi pubblicati dal 2010;
- studi scritti in lingua inglese e italiana;
- studi *peer reviewed*.

Questo processo ha ridotto gli articoli prima a 219, poi, dopo aver rimosso i duplicati presenti su diverse banche dati ($N = 33$), a 186.

Successivamente, sono stati esclusi gli articoli in base a quattro criteri:

- articoli in cui l'Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education* non fosse menzionata tra le parole chiave fornite dall'autore o all'interno del testo del contributo ($N = 20$);
- studi in cui l'Educazione alla cittadinanza globale/*Global citizenship education* fosse menzionata tra le parole chiave fornite dall'autore o nel titolo, ma senza nominarla o approfondirla all'interno del testo (sostituita, ad esempio, con altri concetti affini) ($N = 23$);
- studi non riferiti al contesto scolastico o con un oggetto d'indagine non in linea con l'interesse della revisione (docenti e discenti) ($N = 30$);
- studi non reperibili ($N = 5$).

Pertanto, secondo i criteri di inclusione/esclusione soprascritti, sono state eliminate 78 risorse e inseriti nella revisione $N = 108$ studi.

Per la raccolta e analisi dei dati è stata creata una tabella di codifica utilizzando Microsoft Excel®, in cui, per ogni articolo, è stato riportato:

- Informazioni di base: autori, anno di pubblicazione, titolo, rivista in cui l'articolo è stato pubblicato;
- Tipologia: del contributo (articolo, capitolo libro, editoriale) e dello studio (teorico o empirico);
- Descrittori/parole chiave: forniti dall'autore o indicizzati;
- Informazioni di contesto: area geografica dello studio secondo le categorie condivise dagli studi di Yemini, Tibbitts e Goren (2019) e da Goren e Yemini (2017): Nord America (USA, Canada); Centro e Sud America; Europa; Australia e Nuova Zelanda; Sud-est asiatico; Medio Oriente; Africa, alle quali sono state aggiunte le categorie di studi cross-nazionali e sovranazionali.

3 Tale specificazione è motivata dalla presenza di studi in cui la GCE compaia tra le parole chiave, ma non all'interno del testo, e viceversa.

Informazioni di contenuto rilevanti per la revisione: obiettivi dello studio, eventuali definizioni di GCE, evidenze, risultati/proposte d'intervento;

Utilità del contributo: elementi utili per la revisione o per altre fasi della ricerca.

3.4 Fase 4: Risultati

Si presentano, qui, i risultati relativi alla descrizione dei contributi inclusi nella revisione sistematica ($N = 108$) rispetto al contesto spazio-temporale, alla tipologia del contributo, alle parole chiave e alle definizioni di GCE.

Riguardo al contesto, emergono tre diverse categorie di studi: quelli che considerano un singolo luogo geografico ($N = 73$), quelli che comparano due o più ambienti ($N = 10$) e quelli non riferiti a un contesto spaziale specifico, ricompreso all'interno di una dimensione sovranazionale ($N = 25$). All'interno della seconda categoria i 10 studi cross-nazionali hanno coinvolto i paesi nelle seguenti combinazioni: Chicago, Hong Kong, Emirati Arabi Uniti e Paesi Bassi ($N = 1$); Australia, Cile, Danimarca, Ghana, Giordania e Taiwan ($N = 1$); Austria, Bulgaria, Francia, Irlanda, Italia, Lettonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Spagna ($N = 1$); Giappone e Regno Unito ($N = 1$); Paesi Bassi e Namibia ($N = 1$); India e USA ($N = 1$); Canada e Giappone ($N = 1$); Canada, Regno Unito e USA ($N = 1$); Regno Unito e USA ($N = 1$); più di 30 paesi (non specificati) ($N = 1$).

Nella *Tabella 1* sono riportate le aree geografiche ($N = 73$) e il numero di volte in cui sono state contestate dall'indagine.

Area geografica	N.	Area geografica	N.
Nord America	23	Centro e Sud America	4
Europa	23	Australia e Nuova Zelanda	3
Medio Oriente	10	Africa	2
Sud-est asiatico	8		

Tabella 1. Aree geografiche coinvolte negli studi inclusi nella revisione sulla GCE pubblicati dal 2010.

Dall'analisi dei luoghi in cui sono state svolte le ricerche si evince la presenza di tutti e cinque i continenti, con una predominanza del contesto europeo e nordamericano, in linea con il prevalere dei cosiddetti "modelli occidentali" di analisi nel discorso sulla GCE e la mancanza di modelli alternativi che includano il punto di vista "non occidentale" (Wang & Hoffman, 2016; Pashby, 2015; Hartman & Kiely, 2014; Dill, 2013; Handler, 2013; Andreotti & de Sousa, 2012; Jeffress, 2008, 2012; Andreotti, 2006; 2011).

Rispetto alla tipologia del contributo, gli studi empirici ($N = 66$) inclusi nell'analisi sono presenti in numero maggiore rispetto a quelli teorici (108). Questo dato potrebbe essere collegato all'esigenza emersa in tempi recenti in letteratura di «espandere la ricerca sulle pratiche della GCE» (Torres & Bosio, 2020, p. 109) all'interno della quale il presente studio si colloca.

In riferimento alle parole chiave, la *Tabella 2* riporta quelle che si sono ripetute con maggior frequenza.

Parole chiave	N.	Termini a cui la parola chiave è associata
Insegnanti	20	opinioni degli i.; percezioni e pedagogia degli i.; educazione degli i.; sviluppo professionale degli i.; <i>agentività</i> degli i.; i. competente a livello globale
Curricolo	17	programmi c.; implementazione del c.; discipline c. (es., Storia, Geografia; Educazione civica; Studi Sociali)
Luoghi geografici	13	Canada, Colombia, Corea del Sud, Ghana, Hong Kong, Italia, Pakistan, Polonia, Regno Unito, Repubblica Dominicana, Scozia, Sud Sudan
Educazione allo sviluppo sostenibile	11	
Globalizzazione	10	
Scuola	9	primaria; s. secondaria; s. pubblica; s. internazionale; s. d'élite; educazione scolastica; <i>agentività</i> della s.
Internazionalizzazione	8	i. del curriculum; della s.; i. dell'istruzione superiore; i. dell'insegnamento; i. della scuola; mobilità; viaggi
Studenti	6	
Educazione multiculturale	5	multiculturalismo, cross-culturale, differenze culturali, diversità
Educazione alla pace	4	
Conflitto	4	c. sociale, risoluzione dei c.
Diritti umani	3	
GCE critica	3	
Prospettiva postcoloniale	3	
Metodi didattici	3	
Interdisciplinarietà	2	
Giustizia sociale	1	

Tabella 2. Parole chiave degli studi inclusi nella revisione sulla GCE pubblicati dal 2010.

L'analisi delle parole chiave all'interno degli studi inclusi nella revisione sono raggruppabili in tre diversi gruppi: i soggetti della GCE, i luoghi della GCE, le questioni o temi globali. La ricorrenza del termine "insegnanti" rispetto a tutti gli altri (studenti, scuola e metodi didattici) riporta il focus sulla centralità attribuita alla loro funzione nella realizzazione della GCE. La presenza di luoghi geografici sottolinea l'importanza della dimensione locale e di quella nazionale, in relazione d'interdipendenza con quella globale. Tra le questioni o temi globali più frequentemente associati alla GCE si annoverano l'Educazione allo sviluppo sostenibile, la globalizzazione e l'internazionalizzazione del curriculum.

Per quanto riguarda le informazioni di contenuto rilevanti per la revisione, gli studi quelli che hanno fornito una definizione di GCE nel contesto scolastico risultano essere una minima parte. La tabella 3 riporta i 23 studi, presentati in ordine cronologico, e una sintesi delle definizioni, tradotte e adattate dalla scrivente in lingua italiana.

Studio	Tipologia del contributo	Parole chiave	Area geografica	Definizione GCE
Bosio & Torres, 2019	Teorico	comparative education; curriculum; education policy; educational institutions; global citizenship education; globalization; Internationalization; teachers	Nord America (USA)	Uno dei possibili risultati del processo di internazionalizzazione all'interno del sistema educativo; forma di intervento che necessita di una teoria e di un'azione; pilastro dello sviluppo sostenibile
Cho & Mosse, 2018	Pratico	critical theory; Global citizenship; global citizenship education; South Korea	Asia centrale (Corea)	Strumento per insegnare ai bambini la giustizia sociale e per preparare gli studenti a un impegno attivo
Howard et al., 2018	Pratico	elite school; Ghana; global citizenship education; Pan-Africanism; postcolonial theory	Africa (Ghana)	Quadro educativo per dotare gli studenti delle conoscenze, capacità e competenze al servizio della nazione
Damiani, 2018	Pratico	Global citizenship education; Globalisation; Italy; Learning unit	Europa (Italia)	La conoscenza di, e la possibilità di influenzare processi di decisione globali e i loro effetti sulle vite degli individui nel perseguimento di interessi comuni
Howard & Maxwell, 2018	Pratico	critical-consciousness; elite education; Fraser; Freire; global citizenship education; Social justice	Cross-nazionale (Australia, Chile, Danimarca, Ghana, Giordania, Taiwan)	Insieme di pratiche, input al curriculum e riorganizzazione della finalità dell'educazione per rispondere ai cambiamenti della globalizzazione
Palmer, 2018	Pratico	constructivist grounded theory; empathy; Global citizenship education; Habermas; international mindedness; outrospection; theory of communicative action	Asia centrale (Azerbaijan)	Nozione onnicomprensiva, allo stesso tempo decisiva, interrogativa e provocatoria
Wintersteiner, 2018	Teorico	Causal responsibility; Cosmopolitanism; Critical thinking; Decolonizing education; Global citizenship education; Popular sovereignty; Refugees	Sovranazionale	Nuovo modo di pensare, una lente per analizzare criticamente gli sviluppi globali; approccio pedagogico globale con un esplicito obiettivo di decolonizzazione
Gardner-McTaggart & Palmer, 2018	Teorico	arts education; Global citizenship education; Heidegger; neo-liberalism; Proto-Global Citizen; technology	Sovranazionale	Strumento potente per identificare l'individuo come agente di cambiamento
Noh, 2018	Teorico	development education; development nongovernmental organization; global citizen; global citizenship education; legitimacy	Asia centrale (Corea)	Termine ombrello
Yemini, 2018	Pratico	Global citizenship; superdiverse schools; diversity; migration	Europa (Regno Unito)	Forma di capitale, opposta alle scuole elitarie, di semplice attuazione nella scuola all'interno di contesti sempre più multilinguistici e multiculturali
Calle Díaz, 2017	Pratico	Citizenship, competences, English as a foreign language, global citizenship education, globalization.	Centro e Sud America (Colombia)	Obiettivo vitale in tutti i contesti educativi attuali al fine di educare gli studenti rispetto alle questioni globali legate allo sviluppo sostenibile, alle relazioni interculturali e alla costruzione della pace

Yeoh, 2017	Pratico	Scientific literacy, Environment protection, Sustainable development, Global Citizenship Education, Science education	Sud-est asiatico (ASEAN)	Apprendimento che apporta conoscenza e coinvolge gli studenti nella partecipazione attiva rispetto a questioni globali di natura sociale, politica, economica o ambientale
Waldron et al., 2016	Pratico	Climate change education; climate justice; education for sustainable development; global citizenship education; primary school	Europa (Irlanda)	Contesto per l'azione rispetto alla giustizia climatica
Myers, 2016	Teorico	Democratic education; Global citizenship education; Globalization and education; Neoliberalism; Research directions	Sovranazionale	Pratica trasformativa, riposizionamento dell'educazione alla cittadinanza, rete di esperienze interconnesse e intersecanti
Leek, 2016	Teorico	Citizenship education; Curriculum; Global citizenship education; Poland	Europa (Polonia)	Strumento per aprire la Polonia al mondo, preparando le giovani generazioni a essere cittadini della loro nazione e attivi partecipanti nella comunità globale
Palmer, 2016	Pratico	Authenticity; exhibition; Global Citizenship Education; global education; International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP)	Asia centrale (Azerbaijan)	Qualsiasi sforzo educativo che coinvolga gli studenti per raggiungere la giustizia globale e il senso del bene comune
Goren & Yemini, 2016	Pratico	citizenship education; peace education; international education; global citizenship; teacher agency	Asia centrale (Israele)	Fenomeno marginale in Israele, sorprendentemente assente nel curriculum formale
Mravcová, 2016	Pratico	global dimension, global citizenship education, global education, higher education	Europa (Slovacchia)	Parte irremovibile del sistema educativo globale
Reilly & Niens, 2014	Pratico	controversial issues; critical reflection; dialogic discourse; divided societies; global citizenship education; peace education; peacebuilding	Europa (Irlanda)	Educazione che consenta agli studenti di sfidare gli squilibri di potere e di raggiungere una maggiore uguaglianza, giustizia, democrazia e pace
Pashby, 2011	Teorico	Citizenship education; Democratic schooling; Global citizenship education; Intercultural understandings; Philosophy of education	Sovranazionale	Ampio corpus di letteratura teorica e vasta gamma di iniziative di sensibilizzazione globale; educazione alla cittadinanza che cerchi di dedicarsi all'imperativo globale
Parmenter, 2011	Teorico	global citizenship; education; knowledge; power; place; discourse	Sovranazionale	Centro di studi in una vasta gamma di campi accademici, che emerge dall'intersezione di due o più temi di interesse all'interno di un'area (es. educazione globale e educazione alla cittadinanza), orientamento transdisciplinare nella produzione di conoscenza

Eidoo et al., 2011	Teorico	Citizenship, Citizenship Education, Global Approach, Cultural Pluralism, Teaching Methods, Interdisciplinary Approach, Race, Religion, Educational Practices, Doctoral Degrees, Graduate Students, Justice, Literacy (indexed databases)	Nord America (Canada)	Approccio orientato alla giustizia sociale all'interno del processo di insegnamento e apprendimento in classe relativo alle questioni globali
Dale, 2010	Teorico	Common world education culture; Competences; Curriculum as container; Discourse; Global citizenship education; Global knowledge economy; Globalization; Globally structured agenda for education; Modernity; PISA (program of international student assessment); State; Transnational curriculum inquiry (indexed databases)	Sovranazionale	Approccio che promuove una dimensione globale dell'educazione, cercando un equilibrio tra l'unità e la diversità di popoli e culture in tutto il mondo

Tabella 3. Studi inclusi nella revisione sulla GCE pubblicati dal 2010 che ne hanno fornito una definizione.

L'eterogeneità delle definizioni di GCE, con la compresenza di elementi di diversa natura, è stata ricondotta a due ordini di fattori. In prima istanza, esse esprimono solo gli elementi essenziali del concetto a cui si riferiscono e, in quanto tali, risultano "decontestualizzate" dalla ricerca entro la quale sono state elaborate. In seconda istanza, richiamano il problema di partenza dello studio, vale a dire il fatto che, all'interno della ricerca accademica, la GCE venga usata quale iperonimo di valori, processi e dimensioni, come emerso dalle definizioni di carattere generale e onnicomprensivo in alcuni studi (Noh, 2018; Mracová, 2016).

Il lavoro di analisi e d'interpretazione ha permesso di rintracciare tre *cluster* relativi ai contributi inclusi nella revisione, ricollegandola a tre ambiti tematici specifici: il processo di internazionalizzazione del sistema educativo; la giustizia sociale globale e le questioni globali. Tali *cluster* verranno presentati e descritti nei paragrafi successivi.

4. L'internazionalizzazione del sistema educativo

Il primo *cluster* è relativo ai contributi che hanno ricondotto la GCE al processo d'internazionalizzazione del sistema educativo, influenzato da quello più ampio di globalizzazione e sostenuto da logiche economiche, politiche e socio-culturali (Bosio & Torres, 2019; Damiani, 2018; Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Wintersteiner, 2018).

L'elemento comune individuato dall'analisi è il rimando alla dimensione dell'impegno civico, che guardi all'educazione come processo di sperimentazione sociale per formare gli alunni alla cittadinanza attiva e contribuire, in tal modo, a trasformare la società del futuro, complessa e globalizzata. L'impegno civico, declinato nelle sue dimensioni di conoscenza, abilità e valori, aggiunge la portata di alcune sfide, prima tra tutte quella di partecipare e contribuire alla vita politica e

sociale non più solo a livello locale e nazionale, ma globale. La GCE, pertanto, aggiunge valore alla cittadinanza nazionale poiché estende la sua finalità alla costruzione di un senso d'appartenenza a livello globale, sostenibile e culturalmente sensibile.

La concezione di cittadinanza è legata alla sensibilizzazione e all'impegno rispetto a questioni come la sostenibilità, la pace, la lotta contro le disuguaglianze e la povertà che, all'interno di un mondo sempre più globalizzato, interdipendente e dai confini permeabili, diventano di portata mondiale (Bosio & Torres, 2019). La GCE non si traduce in un'educazione alla cittadinanza locale più informata o in una consapevolezza globale generica, ma richiede la conoscenza dei processi di decisione globale e dei loro effetti sulle vite degli individui, che aumenta la possibilità di influenzarli nel perseguimento di interessi comuni (Damiani, 2018). Lo sviluppo di un atteggiamento criticamente responsabile, che formi futuri cittadini quali agenti di cambiamento, è il principale risultato della GCE, che investe il proprio modo di essere e agire nel mondo e si spinge ben oltre l'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di abilità e competenze (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018). La GCE è un nuovo modo di pensare, una lente per analizzare criticamente gli sviluppi globali, in particolare quelli della globalizzazione, una risposta pedagogica completa e radicale alle nuove sfide che le società di tutto il mondo si trovano ad affrontare (Wintersteiner, 2018).

Così concepita, la GCE rappresenta un cambiamento di paradigma di vasta portata nelle politiche educative così come nelle pratiche tradizionali, uno spostamento verso la promozione di capacità che consentano agli studenti di agire in maniera consapevole e responsabile rispetto agli aspetti socio-economici, politici e ambientali del mondo contemporaneo. Di converso, una concezione della GCE che non si interroghi sulla possibilità di realizzare percorsi educativi indirizzati allo sviluppo dell'impegno civico rischia di legittimarne una visione limitata, ridotta a un senso indefinito d'appartenenza a una società universale (Damiani, 2018) o identificata *tout court* con l'internazionalizzazione del curriculum (Bosio & Torres, 2019). In molti paesi, ad esempio, la GCE è usata esclusivamente per promuovere il neoliberismo e l'imprenditorialità nelle istituzioni educative, orientate allo sviluppo di competenze richieste dal mercato del lavoro nell'economia globale o da un'occupazione che preveda numerosi voli internazionali (Bosio & Torres, 2019).

Anche in letteratura, numerosi autori (Hall et al., 2016; Gardner-McTaggart, 2016; Hammond, 2016; So-Yeon, 2015; Chui & Leung, 2014) hanno messo in luce la contraddizione di una GCE promossa da istituti internazionali, perlopiù elitari, che incoraggiano la mobilità degli studenti con l'obiettivo di arricchire la propria offerta formativa attraverso gli scambi con altre lingue e culture, aumentando la disuguaglianza in termini di opportunità tra chi può beneficiarne e chi non dispone dei mezzi e delle facoltà per farlo. Un'ulteriore criticità è ravvisata da Roman (2003) che definisce come turismo intellettuale l'insieme di brevi incursioni limitate e settoriale in culture non conosciute, che richiederebbero, al contrario, una visione più complessa e l'analisi critica delle strutture economiche e politiche alla base delle disuguaglianze.

In sintesi, il primo *cluster* caratterizza una concettualizzazione di GCE come conoscenza e possibilità: conoscenza del funzionamento del mondo e dell'interconnessione dei suoi diversi ambiti e possibilità d'intervenire sul contesto locale e globale, esercitando il potere necessario per ottenerne dei cambiamenti. In quest'ottica, la GCE si qualifica come una delle risposte per promuovere l'impegno civico e la cittadinanza attiva trasformando la conoscenza in azione individuale e collettiva.

5. La giustizia sociale globale

Il secondo *cluster* riguarda gli studi che hanno definito la GCE come GCE critica, riportandola alla giustizia sociale globale (Cho & Mosselson, 2018; Howard et al., 2018; Goren & Yemini, 2016; Leek, 2016; Reilly & Niens, 2014; Pashby, 2011).

Collocata all'interno di un ampio corpus di letteratura teorica e una vasta gamma di iniziative di sensibilizzazione globale, la GCE viene concettualizzata già un decennio fa come educazione alla cittadinanza che si dedichi all'imperativo globale della giustizia sociale (Pashby, 2011). Dalla prospettiva delle democrazie pluraliste occidentali (come Stati Uniti, Canada, Regno Unito, Australia e Nuova Zelanda), la GCE è qualificata come un tentativo significativo di espandere e rendere più complessa la concezione liberaldemocratica di cittadinanza in modo da favorire la partecipazione delle nazioni del mondo (soprattutto quelle del Nord globale) alla risoluzione dei problemi globali, in un'assunzione di responsabilità condivisa che superi i confini nazionali. In termini educativi, la GCE critica si traduce in processo che consenta agli studenti di sfidare gli squilibri di potere e di raggiungere una maggiore uguaglianza, giustizia, democrazia e pace attraverso la trasformazione individuale e sociale (Reilly & Niens, 2014).

La concettualizzazione critica e globale della cittadinanza trova qui fondamento nella rilevazione dell'influenza di modelli occidentali d'analisi sulla produzione della conoscenza in quest'ambito, basata primariamente su un'unica visione che difficilmente si adatta al contesto politico, economico e socio-culturale del resto del mondo, in particolare del cosiddetto Sud globale (Howard et al., 2018), aspetto evidenziato anche da altri autori⁴.

L'interrelazione tra la concezione e le modalità di espressione della GCE e le matrici politiche e socio-culturali del contesto di riferimento è esplorata dalle ricerche empiriche presenti in questo *cluster*, localizzate in aree fino a un decennio fa assenti in letteratura, come la Repubblica di Corea (Cho & Mosselson, 2018), l'Africa (Howard et al, 2018), lo Stato d'Israele (Goren & Yemini, 2016) e la Polonia (Leek, 2016).

Pur collocandosi sulla scena globale come esperienza trasformativa indirizzata alla giustizia sociale e alla riduzione delle disuguaglianze causate dall'eredità coloniale e dalla rapida espansione del capitalismo globale e del neoliberalismo economico, politico, sociale e delle strutture culturali, la GCE in questi contesti riflette la crescente rilevanza della dimensione nazionale accanto a processi di carattere globale, con spinte verso l'affermazione della realtà geopolitica regionale. In Corea del Sud, ad esempio, la concettualizzazione della GCE, declinata all'interno di una cornice valoriale al servizio del bene comune, riflette la logica del capitalismo neoliberista, con effetti di rafforzamento del nazionalismo economico e di una visione dicotomica della distribuzione della ricchezza e della relazione centro-periferia a livello globale e locale (Cho & Mosselson, 2018).

Nel contesto dell'Africa occidentale, la GCE assume la forma di programma educativo declinato in termini di conoscenze, capacità e competenze per formare leader al servizio della nazione. Nonostante la finalità dichiarata di promuovere una riflessione critica volta alla riscrittura del discorso egemonico occidentale, pratiche di cittadinanza globale sono adottate con l'obiettivo di formare gli stu-

4 Per un approfondimento della questione si rimanda a Yemini, Goren e Maxwell (2018); Gardner-McTaggart (2016); Hall et al. (2016); Hammond (2016); Wang e Hoffman (2016); Pashby (2015); So-Yeon (2015); Chui e Leung (2014); Hartman e Kiely (2014); Dill (2013); Handler (2013); Andreotti e Souza (2012); Jeffress (2008; 2012); Andreotti (2006; 2011).

denti alle migliori università internazionali, con il focus più sulle opportunità di apprendimento favorite dalla GCE che sui significati e le pratiche riflessive rispetto ai rapporti di forza coloniali persistenti (Howard et al, 2018).

In Israele, la GCE, nonostante sia percepita dagli stessi insegnanti come necessaria per promuovere una riflessione critica sui diritti umani, la tolleranza e il dialogo in difesa di una democrazia nazionale non ancora compiuta, resta un fenomeno marginale e assente all'interno delle politiche educative (Goren & Yemini, 2016).

Laddove la GCE coniughi istanze nazionali e globali, come in Polonia, essa viene rappresentata come possibilità di aprire il paese al mondo dopo anni di isolamento, attraverso la preparazione delle giovani generazioni a diventare cittadini attivi, informati e critici rispetto alle dinamiche globali e in grado di assumersi responsabilità per la comunità a livello locale e nazionale (Leek, 2016).

In letteratura, Starkey (2018) sintetizza come un «sito di lotta» la relazione non lineare tra le politiche educative che promuovano la coesione nazionale e le ambizioni della GCE-critica (p. 160). La complessità del rapporto tra la dimensione nazionale e quella globale, infatti, non riguarda solo luoghi di conflitto. Negli Stati Uniti, ad esempio, la GCE non può essere insegnata previo consenso degli argomenti affrontati (Quaynor, 2015) o rappresenta una questione di sicurezza, imbrigliata in controversie nazionali e nazionalistiche (Parmenter, 2011) che istillano il timore, a parlar del globo, di non esser patriottici (Veugelers, 2011).

In sintesi, il secondo *cluster* contraddistingue una concettualizzazione di GCE come riflessione critica e azione: riflessione critica rispetto all'eredità coloniale legata agli attuali squilibri di potere e all'ineguale distribuzione della ricchezza e azione per la loro messa in discussione. In quest'ottica, la GCE si qualifica come quadro educativo per un approccio critico alla cittadinanza globale, orientato ai principi della giustizia sociale nel mondo.

6. Le questioni globali

Il terzo *cluster* concerne gli studi che hanno riportato una definizione di GCE collegata alle questioni globali come lo sviluppo sostenibile, il cambiamento climatico, l'inquinamento, la diversità e l'intercultura (Howard & Maxwell, 2018; Yemini, 2018; Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017; Myers, 2016; Palmer, 2016; Waldron et al., 2016; Eido et al., 2011; Dale, 2010).

La focalizzazione sulle sfide globali si traduce in enunciazioni più operative, che hanno fornito un'evidenza di GCE all'interno del contesto d'aula, riferita direttamente a insegnanti e studenti. La GCE viene definita come un insieme di pratiche (Howard & Maxwell, 2019), una pratica trasformativa (Myers, 2016) o un contesto per l'azione (Waldron et al., 2016), che privilegi alcune attività riportate a tre aspetti: metodologico, comunicativo-relazionale e progettuale. Il primo è ricollegabile all'uso di metodologie laboratoriali, attive e partecipative, centrate sullo studente (Eido et al., 2011), come gruppi di studio sulle modalità di risoluzione dei problemi nel tempo (Wang & Hoffmann, 2016) o l'approccio basato sui problemi applicabile all'educazione ambientale e alla sostenibilità (Yeoh, 2017). Il secondo concerne la sfera dei rapporti tra studenti e con l'insegnante da attivare sia all'interno del contesto d'aula rispetto a un confronto su questioni complesse, sia con l'esterno, attraverso la presentazione della documentazione di quanto realizzato a un pubblico globale (Palmer, 2016). L'ultimo riguarda la progettazione di occasioni di apprendimento all'interno di contesti non formali, come un'espe-

rienza all'interno di comunità aborigene, documentabile attraverso la realizzazione di un progetto audiovisivo da presentare alla scuola e alla comunità (Howard & Maxwell, 2018).

La finalità della GCE esplicitata dagli studi presenti in questo *cluster* è quella di favorire un coinvolgimento attivo degli studenti nelle grandi questioni globali di natura socio-culturale, politica, economica e ambientale, pur non identificandosi *tout court* con esse (Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017). La dimensione globale dell'educazione, infatti, non esaurisce il significato e le funzioni della GCE, ma risulta integrata e interconnessa a quella della cittadinanza, promotrice di cultura e relazioni e che educa alla diversità (Yemini, 2018; Palmer, 2016; Dale, 2010).

In letteratura, le questioni globali rappresentano uno degli elementi che ricorre con maggior frequenza all'interno delle diverse concettualizzazioni teoriche di educazione globale (Pike, 2008) e, negli studi sulla GCE, costituiscono un ambito che, indagato, desta interesse ed entusiasmo sia da parte degli studenti in aula (Damiani, 2018; Holden 2006) che degli insegnanti (Reilly & Niens, 2014). Tale elemento, tuttavia, potrebbe non avere autonoma rilevanza laddove gli aspetti educativi della cittadinanza non investano la partecipazione attiva come sua dimensione imprescindibile e si limitino alla conoscenza delle questioni globali secondo una prospettiva prevalentemente nazionale o a operazioni di *esotizzazione* di luoghi e popoli diversi approfonditi dall'educazione civica (Eidoo et al., 2011).

In sintesi, il terzo *cluster* riguarda una concettualizzazione di GCE come pratica educativa e didattica che apporti conoscenza e coinvolga gli studenti attivandoli sulle questioni globali attuali. In quest'ottica, la GCE si qualifica come sapere e agire didattico che s'interroghi sulle dimensioni concettuali e pratiche della cittadinanza affinché promuova la partecipazione attiva, l'inclusione sociale e lo sviluppo sostenibile.

7. Una definizione di GCE nel campo della didattica

Il presente lavoro si conclude con l'elaborazione di una definizione di GCE nel campo della didattica, a partire dagli elementi ricorrenti, temi ed evidenze, che sono emersi dall'analisi.

La GCE a scuola è un processo d'insegnamento orientato a promuovere la consapevolezza degli aspetti economici, geopolitici, storici e socioculturali che uniscono il mondo, transcendendo i confini di una singola nazione.

È il risultato della progettazione dell'insegnante, da realizzare in aula attraverso contenuti d'apprendimento e metodologie di insegnamento specifici.

I contenuti riguardano questioni globali, attuali, contemporanee, che possono essere comprese a pieno solo mediante l'analisi dell'interdipendenza delle dimensioni locale, nazionale e internazionale. Tali contenuti non investono l'acquisizione di conoscenze da leggere e interpretare in modo univoco e codificato, ma rimandano a un problema globale, contestualizzato a livello locale, che acquisti significato in aula e trovi applicazione al di fuori di essa.

I percorsi didattici per la GCE privilegiano una metodologia:

- attiva: per far sperimentare agli studenti scelte e azioni situate all'interno della comunità più ampia in tutte le sue dimensioni;
- trasversale alle diverse discipline di studio;
- collaborativa, basata su strategie interattive per lo sviluppo della dimensione relazionale e della partecipazione degli studenti;

- multi-prospettica e riflessiva, che incoraggi il ricorso a fonti e prospettive diverse per un confronto e una condivisione di significati costanti;
- laboratoriale, progettuale e basata su problemi per produrre apprendimenti contestualizzati e significativi;
- che preveda momenti di valutazione formativa e di autovalutazione dei processi di insegnamento e apprendimento.

La finalità ultima della GCE a scuola è contribuire a costruire un senso di cittadinanza globale e lo sviluppo di atteggiamenti orientati a principi di responsabilità, giustizia sociale e sostenibilità, che apportino valore in tutti i settori della società, incluso quello economico.

8. Conclusioni

La revisione della letteratura sulla GCE, a partire dai riferimenti empirici presenti in letteratura, ha considerato i nodi concettuali più frequentemente dibattuti, con l'intento di non semplificare eccessivamente un discorso complesso e multicomponente quale quello sulla GCE. Le prospettive confliggenti nel settore possono essere riassunte in quattro macro-categorie: la natura contestata e mutevole della GCE (UNESCO 2014), le difficoltà concettuali chiave (Standish, 2014; Rapoport 2015), le agende tecnico-economica e critica in competizione (Marshall, 2011; Oxley & Morris, 2013; Standish, 2014) e il dominio di una prospettiva neocoloniale e del divario Nord-Sud (Andreotti, 2006; Andreotti & de Souza, 2012; Pashby, 2011). A ciò si aggiungono questioni collegate alla politica internazionale e nazionale, all'economia dei finanziamenti per sostenere la GCE nelle scuole e alla *policy* scolastica in cui la GCE occupa un posto marginale, se non proprio assente.

La ricerca di elementi specifici della GCE, che per alcuni versi potrebbe rappresentare una riduzione dell'estensività del discorso accademico, ha consentito di individuare tre *cluster* per connotare un fenomeno di difficile definizione e applicazione

Il primo *cluster* riguarda gli studi più recenti che hanno ricollegato la GCE al processo della globalizzazione, ricorrente tra le parole chiave degli studi inclusi nell'analisi. Rispetto all'interdipendenza globale che investe non solo il capitale e il commercio, ma anche le persone e la conoscenza, emerge una caratterizzazione di cittadinanza globale attivamente impegnata, che promuova la consapevolezza rispetto ai processi decisionali a tutti i livelli al fine d'incoraggiare l'espressione della propria azione civica a livello *locale* e ottenerne cambiamenti.

Il secondo *cluster* raggruppa gli studi che hanno definito la GCE come riflessione critica al fine di ridurre le disuguaglianze sociali e limitare l'impatto di ciascuno nella formazione e nella distribuzione iniqua della ricchezza. L'elemento centrale all'interno di questi studi è sulla giustizia sociale, all'interno di una prospettiva postcoloniale per la ricerca e l'intervento rispetto alla pedagogia della GCE.

Il terzo *cluster* interessa gli studi che hanno ricondotto la GCE alle questioni globali, in misura maggiore pratici piuttosto che teorici. Tali contributi hanno messo in luce la potenzialità della GCE di riorganizzare le finalità educative e le pratiche didattiche attraverso la costruzione di opportunità d'insegnamento/apprendimento all'interno del contesto scolastico e locale, in connessione con quello nazionale e globale. È emerso, in tal senso, uno spostamento del discorso verso gli studenti, rispetto ai quali promuovere processi di conoscenza e analisi

delle questioni globali attuali (socio-culturali, politiche, economiche e ambientali) e la partecipazione attiva in aula, a scuola e nella comunità.

In ultima istanza, il presente lavoro è stato mosso da alcune evidenze empiriche sulla realizzazione della GCE nel contesto d'aula, che hanno messo in evidenza come gli insegnanti, pur dichiarandone una conoscenza a livello teorico, considerino problematico o di dubbia utilità realizzarla nella pratica (Bruce et al, 2019; Cho & Mosselson, 2018, Rapaport, 2010)⁵. L'obiettivo della revisione sistematica, trasversale agli interrogativi di ricerca, è stato quello di decifrare il lessico astratto dei discorsi sulla GCE e di tradurlo nel linguaggio della didattica, offrendo una riflessione su coloro che, come gli insegnanti, siano investiti del ruolo di attuarla in aula da parte delle politiche educative nazionali e, in misura maggiore, sovranazionali.

Riferimenti bibliografici

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice (Centre for Global Education)*, 3, 40–51. https://doi.org/10.1057/9781137324665_2
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767-724.2011.605323>
- Andreotti V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496–509.
- Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (Eds.) (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York, NY: Routledge.
- Arthur, J. (2014). The longings and limits of global citizenship education: the moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. By Jeffrey S. Dil. *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 73–74. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.877621>
- Bosio, E. A. & Torres, C. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>
- Calle Díaz, L. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 155–168. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.redalyc.org/journal/1692/169248921011/html/>
- Centro per la Cooperazione Internazionale (2022). *Che cos'è l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Retrieved September 14, 2022, from <https://www.cci.tn.it/CCI/Service/Centro-insegnanti-globali/Che-cos-e-l-Educazione-alla-Cittadinanza-Globale>
- Cho, H., & Mosselson, J. (2018). Neoliberal practices amidst social justice orientations: Global citizenship education in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 861–878. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1364154>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS). (2018). *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Retrieved September 14, 2022, from <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf>
- Dale R. (2010). *Globalization and curriculum*. In P. Peterson, E. L. Baker, & B. McGaw (Eds), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 312–317). Amsterdam: Elsevier.
- Damiani V. (2016), *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*. Roma: Anicia.
- Damiani, V. (2018). Introducing Global Citizenship Education into Classroom Practice: A

5 Paradigmatica, in tal senso, la domanda provocatoria dell'insegnante sudcoreana intervistata da Cho e Mosselson (2018): "Educazione alla cittadinanza globale? Perché dovremmo farla?".

- Study on Italian 8th Grade Students. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 165–186. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1192490>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action?. *Educational Review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Davies, L., Evans, M. & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education.’ *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/1556020>
- De Poorter, J. & Aguilar-Forero, N. (2020). The emergence of global citizenship education in Colombia: Lessons learned from existing education policy. *Compare*, 50(6), 865–883. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1574558>
- Dill, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. New York, NY : Routledge.
- Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K. & Stille, S. (2011). “Through the Kaleidoscope”: Intersections Between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 59–84. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/686>
- Gardner-McTaggart, A. & Palmer, N. (2018). Global citizenship education, technology, and being. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), 268–281. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1405342>
- Goren, H. & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832–853. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global Citizenship Education Redefined - A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1–23. <https://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/121>
- Handler, R. (2013). Disciplinary adaptation and undergraduate desire: Anthropology and global development studies in the liberal arts curriculum. *Cultural Anthropology*, 28(2), 181–203. <https://doi.org/10.1111/cuan.12000>
- Hartman, E. & Kiely R. (2014). *A Critical Global Citizenship*. In P. Green, & M. Johnson (Eds.), *Crossing boundaries: Tension and transformation in international service-learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Holden, C. (2006). Concerned Citizens: Children and the Future. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 231–247. <https://doi.org/10.1177/1746197906068122>
- Howard, A. Dickert, P., Owusu, G. & Riley, D. (2018). In service of the western World: Global citizenship education within a Ghanaian elite context. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 497–514. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533100>
- Howard, A. & Maxwell, C. (2018). From conscientization to imagining redistributive strategies: social justice collaborations in elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 526–540. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1512048>
- Jeffress, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27–36. Retrieved September 30, 2022, from <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=5>
- Jeffress, D. (2012). The “Me to We” social enterprise: global education as lifestyle brand. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 18–30. Retrieved September 30, 2022, from <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=101>
- Kerr, D. (2002). Citizenship education: an international comparison across sixteen countries. *International Journal of Social Education*, 17(1), 1–15. https://www.seameo.org/img/Programmes_Projects/Competition/SEAMEOJapanESD_Award/2013_SEAMEOJapanESD_Award/pub/citizenship_no_intro.pdf
- Leek, J. (2016). Global Citizenship Education in School Curricula. A Polish Perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 51–74. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121634>

- Mravcová, A. (2016). Practical Implementation of Global Citizenship Education at the Slovak University of Agriculture. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 57–77. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167828>
- Myers, J. P. (2016). Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>
- Noh, J.-E. (2019). The legitimacy of development nongovernmental organizations as global citizenship education providers in Korea. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 241–259. <https://doi.org/10.1177/1746197918799972>
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (UNESCO) (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO). (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale: Temi e obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.
- Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM). (2014). *Quadro di riferimento per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Retrieved September 14, 2022, from https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global_citizenship_education/GlobalCitizenshipEducationFramework_it.pdf
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Palmer, N. (2018). Emergent constellations: Global citizenship education and outrospective fluency. *Journal of Research in International Education*, 17(2), 134–147. <https://doi.org/10.1177/1475240918793963>
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 367–380. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605322>
- Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605326>
- Pashby, K. (2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345–366. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1064304>
- Peters, M., Blee, H., & Britton, A. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Pike, G. (2008). Global education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Ed.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 468–480). London: Sage.
- Quaynor, L. (2018). Remembering West African Indigenous Knowledges and Practices in Citizenship Education Research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 362–378. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1444468>
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190. <https://doi.org/10.1177/1746197910382256>
- Rapoport, A. (2015). Facing the challenge: Obstacles to global and global citizenship education in US schools. In J. Zajda, (Ed.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (1st ed.) (pp. 155–170). New York; London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9729-0_10
- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: Structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859894>

- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us?. *Curriculum Journal*, 25(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.870081>
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 100(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>
- Tarozzi, M. & Torres, A. C. (2016). Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. *Comparative Perspectives*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Torres, C.A. & Bosio, E. (2020). Riflessioni critiche sul concetto di educazione alla cittadinanza globale. Dialogo con Carlos Alberto Torres sulla formazione universitaria negli Stati Uniti. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 107–117. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10742>
- Veugelers, W. (2011) The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R. & Morris, S. (2016). Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change. *Environmental Education Research*, 25(6), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1255876>
- Wang, C. & Hoffman, D. M. (2016). Are WE the world? A critical reflection on selfhood and global citizenship education. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 56. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2152>
- Wintersteiner W. (2018). Citizens of “Homeland Earth.” UNESCO on the Road to “Global Citizenship Education”: The Refugee Example. In H. Kur e S. Redo (Ed.), *Refugees and Migrants in Law and Policy*, (pp. 835–862). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72159-0_35
- Yemini, M. (2018). Global/local nexus: Between global citizenship and nationalism in a superdiverse London school. *International Studies in Sociology of Education*, 27(2–3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1429946>
- Yemini, M, Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>
- Yeoh, M. P. (2017). Global Citizenship Education in Secondary Science: A Survey on ASEAN Educators. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 40(1), 63–82. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177154>
- Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M. & Keshtiaray, N. (2013). Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization. *International Education Studies*, 6, 195–206. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067167>