

IL QUADRO POLITICO PER L'ATTUAZIONE DELL'ECG
NELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO.
SGUARDI INTERNAZIONALI E IMPLEMENTAZIONI LOCALI

THE POLICY FRAMEWORK FOR IMPLEMENTING THE ECG
IN SECONDARY SCHOOLS.

INTERNATIONAL PERSPECTIVES
AND LOCAL IMPLEMENTATIONS¹

di *Marcella Milana* (Università di Verona)

Annalisa Quinto (Università di Bologna)²

DOI: 10.30557/MT00362

Abstract

L'articolo presenta i risultati di una ricerca condotta nell'ambito del progetto *GloCivEd*, volta ad analizzare le politiche internazionali e nazionali sull'educazione alla cittadinanza globale. Attraverso l'analisi di 22 documenti prodotti dalle principali organizzazioni internazionali e della legislazione italiana (L. 92/2019 e Linee guida 2024), lo studio confronta concetti, valori e significati attribuiti all'ECG nei due livelli di politica educativa. I risultati mostrano che, pur riconosciuta nelle agende globali come leva per affrontare le sfide contemporanee, l'ECG fatica a tradursi in politiche nazionali coerenti. In Italia emerge un deficit di integrazione e la persistenza di tensioni ideologiche legate alla sovranità culturale e alla difesa identitaria. Il lavoro invita a ripensare le politiche nazionali in chiave dialogica e interconnessa, capace di valorizzare l'orizzonte globale senza rinunciare alla specificità dei contesti locali.

Parole chiave: educazione alla cittadinanza globale, politiche ECG internazionali e nazionali, ECG ed educazione civica

¹ Progetto PRIN2022 – TAROZZI finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) Prin 2022 DD 104 del 2/2/2022 titolo: "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)" Codice Proposta Prot. 20229PZZAF-CUP J53D23011270006.

² Il presente articolo riporta i risultati di un lavoro di ricerca collaborativo in cui diverse sono state le responsabilità di ciascuna autrice: Marcella Milana ha impostato l'attività di ricerca e commentato criticamente i risultati emergenti dalle analisi; Annalisa Quinto ha svolto le attività di analisi dei dati. Per quanto attiene questo articolo le sezioni 1, 3 e 4.1 sono da attribuirsi a Marcella Milana, le altre sezioni (2, 4.2, 4.3 e 5) sono da attribuirsi ad Annalisa Quinto.

This article presents the results of research conducted as part of the GloCivEd project, which analyses international and national policies on global citizenship education (GCE). The study compares concepts, values and meanings attributed to GCE at the two levels of education policy by analysing 22 documents produced by leading international organisations and Italian legislation (Law 92/2019 and Guidelines 2024). The results reveal that, despite being recognised in global agendas as a means of addressing contemporary challenges, GCE struggles to be translated into coherent national policies. In Italy, there is a lack of integration, as well as persistent ideological tensions relating to cultural sovereignty and the defence of identity. The study therefore calls for national policies to be rethought in a more dialogical and interconnected way, in order to enhance the global perspective while still taking into account the specifics of local contexts.

Keywords: global citizenship education; international and national ECG policies; ECG and civic education

1. *Introduzione*

Questo articolo intende presentare e discutere i risultati di una ricerca, condotta nell'ambito del progetto *GloCivEd*, volta a esaminare le politiche internazionali e nazionali che inquadrano teorie e pratiche legate all'educazione alla cittadinanza globale (ECG).

L'ECG si configura oggi come un campo di ricerca e di pratica educativa di grande rilevanza, poiché riflette le trasformazioni sociali, politiche e culturali in atto a livello mondiale. In un contesto caratterizzato da interconnessioni sempre più complesse tra comunità locali e sfide globali, comprendere come le politiche educative definiscono, promuovono e supportano l'ECG rappresenta un passo fondamentale per migliorare la sua implementazione nelle scuole e per favorire la costruzione di competenze di cittadinanza critica, responsabile e consapevole. Infatti, una debole definizione di ECG, tanto nello spazio politico internazionale quanto in quello nazionale, unita a un approccio top-down nell'applicazione delle politiche educative, costituisce un ostacolo per i professionisti chiamati a implementarla nelle scuole (Concord, 2018). Pertanto, uno degli obiettivi del progetto GloCivEd, e nello specifico dello studio qui presentato, è stato quello di identificare i diversi quadri teorico-pratici di riferimento emergenti dai documenti politici delle principali organizzazioni internazionali, al fine di giungere a una maggiore chiarezza sul piano teorico, semantico e operativo. A ciò è seguita una disamina della L. 92/2019 sull'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole italiane e delle relative Linee guida del settembre 2024. Infine, attraverso

un'analisi contrastiva, si è messo a confronto i principali concetti e significati assegnati all'ECG a livello internazionale al modo in cui l'educazione civica è significata dalla legislazione italiana, indagando, così, se e in che modo i temi e gli approcci che circolano nell'arena politica internazionale abbiano influenzato le politiche educative italiane in questo ambito.

Complessivamente, l'intento di questo articolo è quello di restituire una lettura integrata e comparativa delle politiche educative internazionali e nazionali in materia di ECG e educazione civica, evidenziandone convergenze e divergenze al fine di valutare se e in che misura i concetti e i significati dell' ECG articolati dalle organizzazioni governative e non governative internazionali abbiano avuto un'influenza nel contesto italiano, e in particolare sull'educazione civica come materia scolastica obbligatoria.

2. Un breve sguardo internazionale

Come approfondito nel contributo precedente di questo numero tematico, l'ECG rappresenta oggi un campo di ricerca e di pratica educativa complesso, attraversato da molteplici prospettive teoriche, politiche e pedagogiche. Negli ultimi dieci anni, ha assunto un ruolo centrale nelle politiche educative di numerosi governi nazionali e di diverse organizzazioni internazionali, sia intergovernative che non governative.

Parallelamente alla sua crescente rilevanza politica, la letteratura scientifica ha contribuito a delineare un quadro articolato e spesso controverso dell'ECG, mettendo in luce la pluralità di interpretazioni che la caratterizzano e i diversi orientamenti etico-politici sottesi (Bosio, Torres, & Gaudelli, 2023; Stein & Andreotti, 2021; Bourn, 2020; Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti, 2020; Davies et al., 2018; Oxley & Morris, 2013; Sant, Davies, Pashby, & Shultz, 2018; Tarozzi, 2024, 2025). Questa pluralità è ciò che conferisce al campo la sua vitalità ma anche la sua fragilità, poiché la dimensione globale dell'educazione non è mai neutrale, ma sempre situata entro specifiche visioni del mondo e rapporti di potere (Tarozzi & Torres, 2016).

Pur nella diversità delle posizioni, numerosi autori e documenti internazionali riconoscono all'ECG un potenziale trasformativo di rilievo (Bosio, 2024; Tarozzi, 2025; UNESCO, 2021, 2015). Tuttavia, questa pluralità di posizioni, unita alla persistente indeterminatezza del concetto, rischia di confinare l'ECG a un orizzonte astratto o idealizzato, poco capace di tradursi in direttive politiche e pratiche educative coerenti (Goren & Yemini, 2017; Tarozzi, 2023). Di conseguenza, per un'effettiva integrazione dell'ECG nei curricula scolastici, si rende necessario fornire ai professionisti dell'educazione strumenti adeguati a orientarsi tra i diversi quadri teorici e le posizioni etico-politiche che caratterizzano questo campo.

Lo studio presentato in questo articolo si colloca precisamente in questa direzione: da un lato mira a contribuire a un avanzamento significativo delle conoscenze nel campo dell'ECG, facendo chiarezza su concetti e approcci; dall'altro intende individuare temi, orientamenti e prospettive dei discorsi che caratterizzano la normativa italiana in materia di educazione civica, così da offrire agli insegnanti strumenti interpretativi utili a posizionarsi all'interno di una prospettiva educativa che tenga insieme educazione civica ed ECG.

3. La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca adottata è quella dell'analisi documentale (Bowen, 2009), intesa come procedura sistematica di raccolta, selezione, categorizzazione e interpretazione dei materiali, integrando più approcci in modo da cogliere tanto le ricorrenze linguistiche quanto i significati attribuiti. La raccolta e selezione dei testi sono avvenute tramite la consultazione di archivi istituzionali, la ricerca online per parole chiave, l'utilizzo del *Global Education and Learning Database* dell'Università di Bologna e l'impiego di stringenti criteri di selezione. Secondo tali criteri, un documento è stato ritenuto di interesse solo se: 1) pubblicato tra il 2012, anno della *Global Education First Initiative*, e il 2023; 2) pubblicato da un organismo intergovernativo (IGO) di cui l'Italia è membro o da un organismo non governativo (ONG) sostenuto da fondi europei e/o italiani; 3) faceva riferimento a una dimensione europea o globale; e 4) conteneva un esplicito richiamo alla concettualizzazione o implementazione dell'ECG.

Complessivamente sono stati selezionati 22 documenti, di cui 16 pubblicati da IGO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura – UNESCO, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OCSE, Consiglio d'Europa, Commissione Europea, Centro Asiatico-pacifico per l'Educazione alla Comprensione Internazionale – APCEIU) e 6 pubblicati da NGO (Bridge47, CONCORD Europe, Rete Europea per l'Educazione Globale – GENE, Comitato di Oxford per il soccorso in caso di carestia – OXFAM, SOLIDAR). Per la parte di politica nazionale, sono state prese in considerazione la L. 92/2019 e le Linee guida del settembre 2024 presenti sul sito istituzionale www.normattiva.it.

Al fine della categorizzazione e interpretazione dei testi così raccolti sono state adottate diverse strategie analitiche. L'analisi delle politiche internazionali di ECG si è basata, da una parte, su un'analisi del contenuto (Gournelos, Hammonds, & Maridath, 2019) e, d'altra parte, su un'analisi tematica (Herzog, Herzog, & Hitters, 2019; Braun & Clarke, 2006).

L'analisi del contenuto ha avuto l'obiettivo di individuare le parole chiave e le frequenze ricorrenti, considerate indicatori delle posture ideologiche

e politiche sottese ai documenti. Le domande di ricerca, infatti, sono state le seguenti: quali sono le parole chiave collegate al concetto di ECG? E a quali posizionamenti politici e ideologici rimandano e fanno riferimento?

Siamo partite dall'identificazione delle parole più frequenti in ciascun testo, che ha permesso di stilare un elenco delle parole chiave utilizzate dagli organismi internazionali presi in esame. Per analizzare il posizionamento teorico-concettuale delle singole organizzazioni, ci siamo poi avvalse della "Bussola degli idealtipi di ECG" proposta da Tarozzi (2024) quale strumento finalizzato a comprendere il quadro entro cui si articolano le diverse posizioni teoriche, etiche e ideologiche che definiscono l'ECG (si veda Fig. 1). Lo strumento può essere descritto come una griglia di analisi, empiricamente fondata, organizzata in quattro idealtipi che Tarozzi ha definito "Idealtipi di ECG".

Idealtipo 1: Critico. È un approccio che esprime una critica nei confronti dei sistemi globali oppressivi e mira a promuovere la giustizia sociale, l'equità e l'inclusività. Contiene anche una critica post-coloniale a ogni visione eurocentrica o nord-centrica dell'ECG.

Idealtipo 2: Trasformativo. È un approccio fondato sul senso di appartenenza a un'umanità comune e a una relazione sostenibile con l'ambiente naturale. Utilizza un linguaggio specifico dei temi dell'ECG e propugna una visione olistica che mira a formare agenti di cambiamento sociale.

Idealtipo 3: Cosmopolita. Si tratta di un approccio umanistico fondato sui valori del liberalismo democratico, che comprende le tipologie d'ECG che si riferiscono ai diritti umani, alla libertà individuale e ai valori dello stato di diritto intesi come valori universali di un'umanità comune a tutti i popoli.

Idealtipo 4: Orientato al mercato. Comprende le tipologie d'ECG che enfatizzano gli aspetti economici della globalizzazione e si concentrano sulla promozione della crescita economica globale, del commercio e dell'imprenditorialità.

A ogni idealtipo è associata una serie di parole-chiave precise, distinte e inequivocabili che permettono di orientarsi all'interno di documenti politici o progetti educativi e desumerne assunti teorici e posizionamenti etico-politici. Per facilitare questo processo di orientamento e posizionamento, nella "Bussola" i quattro punti cardinali coincidono con i quattro idealtipi, di cui, per ciascuno, si specificano le parole chiave associate.

Queste sono di diverso colore per indicarne la corrispondenza ai tre ambiti di apprendimento dell'ECG, ispirati all'elaborazione UNESCO del 2015: tecnico-cognitivo (azzurro); socio-emozionale (verde); etico-comportamentale (rosso). Le parole chiave, lette in ordine orario o antiorario, permettono, inoltre, di spostare l'ago della bussola verso uno o l'altro punto cardinale, e rispettivo idealtipo.

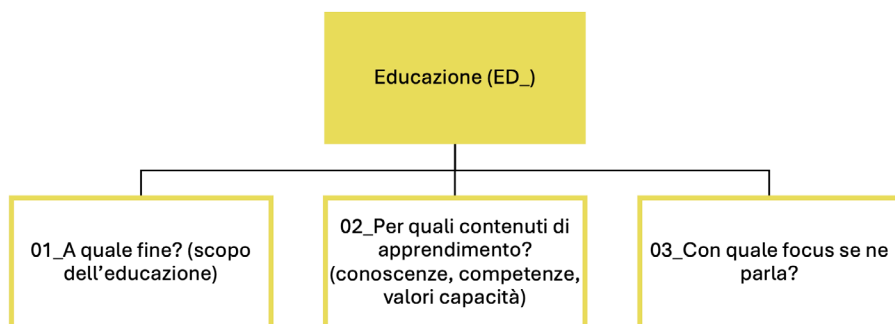


Fig. 4 – Macroarea “Educazione” e domande di ricerca

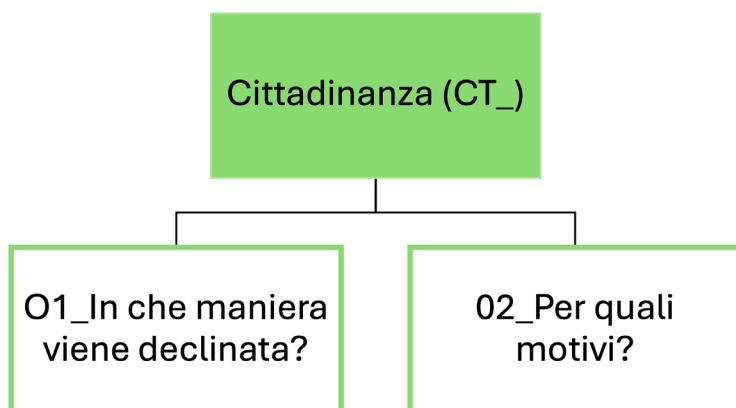


Fig. 5 – Macroarea “Cittadinanza” e domande di ricerca

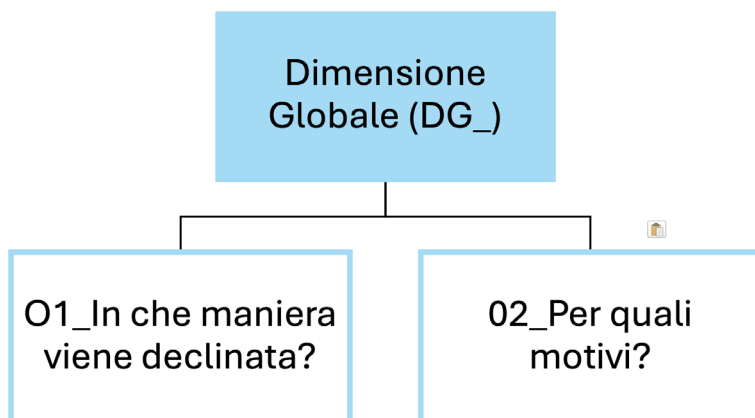


Fig. 6 – Macroarea “Dimensione globale” e domande di ricerca

Infine, l'analisi e l'interpretazione dei dati hanno condotto alla costruzione di diverse mappe tematiche (una per ogni domanda di ricerca) che hanno permesso di visualizzare con immediatezza temi e sottotemi di ogni singola domanda di ricerca e macroarea indagata (si veda Fig. 7, a titolo esemplificativo).

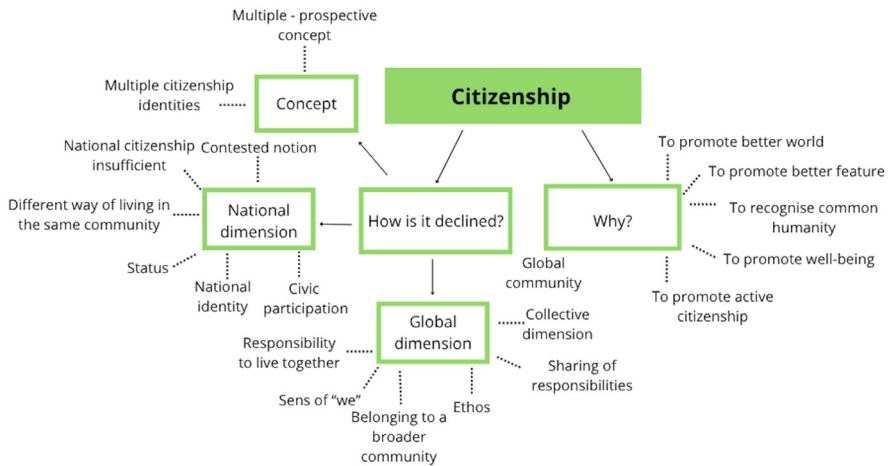


Fig. 7 – Esempio di mappa tematica (macroarea “Cittadinanza” – Come viene declinata e perché)

Per i documenti nazionali (L. 92/2019 e Linee guida 2024) si è adottata un'analisi tematica analoga a quella impiegata per i testi internazionali. Anche in questo caso le analisi si sono concentrate sulle tre macrocategorie tematiche – educazione, cittadinanza, dimensione globale – interrogando i testi con le medesime domande guida riportate nelle figure 4, 5 e 6. Anche in questo caso l'analisi e l'interpretazione dei dati hanno condotto alla costruzione di mappe tematiche.

Infine, per mettere in dialogo i due piani – internazionale e nazionale – si è fatto ricorso all'analisi politica interpretativa (Wagenaar, 2011), che ha consentito di intrecciare i risultati emersi dalle analisi tematiche e di ricostruire le corrispondenze e le divergenze tra i due livelli attraverso un'analisi contrastiva. L'analisi è avvenuta mettendo a confronto le mappe concettuali emerse dai due percorsi di ricerca e ha permesso di interrogare in che misura la normativa italiana rifiuta, si appropria o reinterpretava le concezioni d'ECG che circolano nell'arena internazionale, evidenziando così le traiettorie di traduzione e le tensioni sottese alla loro implementazione.

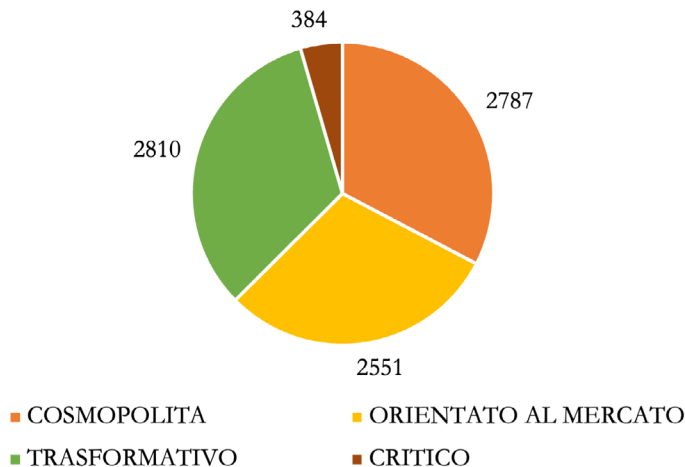
4. Risultati

Nelle sezioni che seguono si riportano i risultati emersi, a partire dal livello internazionale, per poi passare al livello nazionale.

4.1 Approcci e orientamenti all'ECG degli organismi internazionali

A livello internazionale, come anticipato, l'analisi del contenuto ha avuto lo scopo di individuare e comprendere orientamenti e posizionamenti politici e ideologici dei documenti raccolti.

Dall'analisi dei dati emerge che, in generale, l'orientamento prevalente all'interno dei discorsi sui temi dell'ECG delle organizzazioni prese in esame è quello trasformativo con una frequenza di termini ed espressioni a esso collegati pari a 2.810 (si veda Graf. 7). Seguono l'orientamento cosmopolita con una frequenza di termini ed espressioni a esso collegati pari a 2.787 e quello al mercato 2.551. La frequenza totale più bassa, pari a 384, è quella relativa, invece, all'orientamento critico.

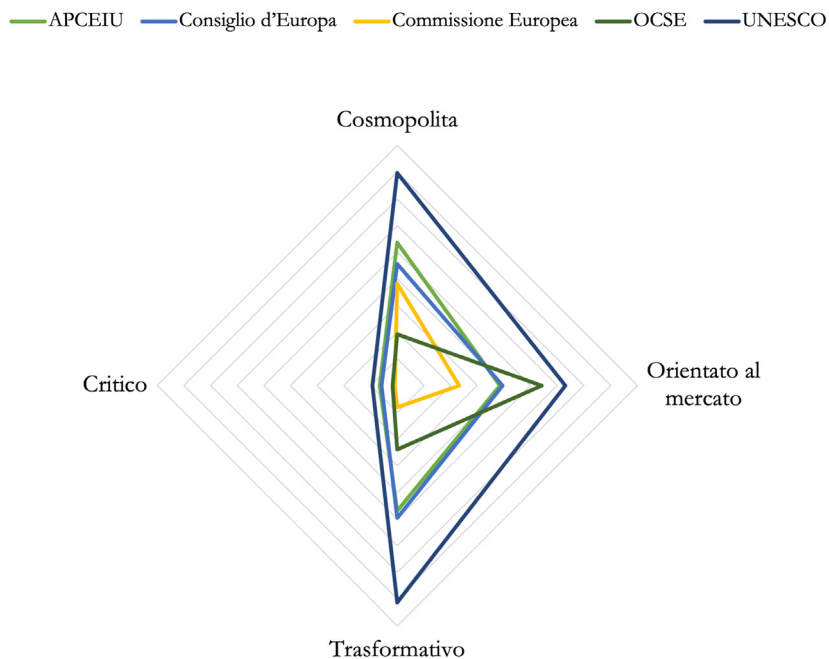


Graf. 7 – Orientamenti prevalenti nel totale dei documenti analizzati

Dall'analisi delle parole chiave sono stati elaborati nove grafici radar, uno per ciascuna organizzazione internazionale, utili a evidenziare l'orientamento rispetto ai quattro idealtipi d'ECG. Per ragioni di spazio non vengono qui riportati tutti i grafici, rimandando al report completo³; si presentano invece

³ Quinto A., Milana M., & Tarozzi M. (2024). Report sulla raccolta e sull'analisi dei documenti degli organismi internazionali governativi e non-governativi sui temi della ECG.

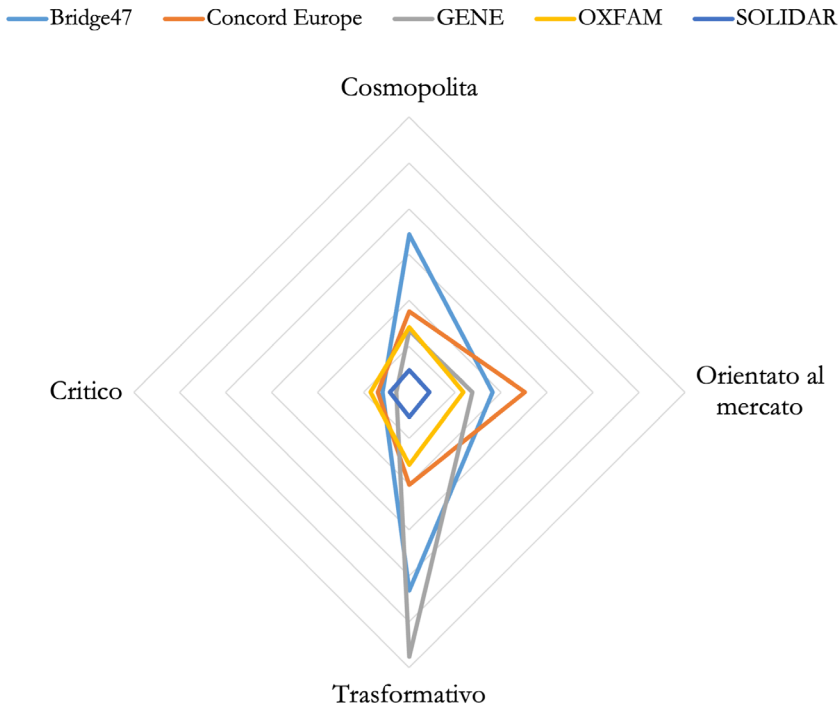
due grafici comparativi che sovrappongono i risultati delle singole organizzazioni, distinguendo tra IGO e NGO (si vedano i Graff. 8 e 9). Questa rappresentazione facilita l'osservazione di convergenze e differenze tra i diversi tipi di organizzazione nell'orientamento verso l'ECG.



Graf. 8 – Radar congiunto dei posizionamenti delle IGO

Come si evince dal Graf. 8, tutti gli IGO presi in esame si posizionano tra gli orientamenti di tipo cosmopolita, trasformativo e orientato al mercato, mancando un orientamento critico. Se ciò può non sorprendere, data la natura intergovernativa degli organismi presi in esame, è interessante notare che esistono però tra essi marcate differenze. Da una parte, la Commissione Europea, al pari dell'APCEIU, si distingue per un approccio all'ECG marcatamente cosmopolita, dall'altra, l'OCSE si distingue per un approccio orientato al mercato. È interessante notare, inoltre, che nel Consiglio d'Europa gli approcci cosmopolita, trasformativo e orientato al mercato sembrano convivere in grande equilibrio tra loro.

Temi e orientamenti. Prin 2022 GloCivEd. Disponibile al seguente link: <https://unesco-chairgcd.it/deliverables/report-sulla-raccolta-e-sullanalisi-dei-documenti-degli-organismi-internazionali-governativi-e-non-governativi-sui-temi-della-ecg-temi-e-orientamenti/>



Graf. 9 – Radar congiunto dei posizionamenti delle NGO

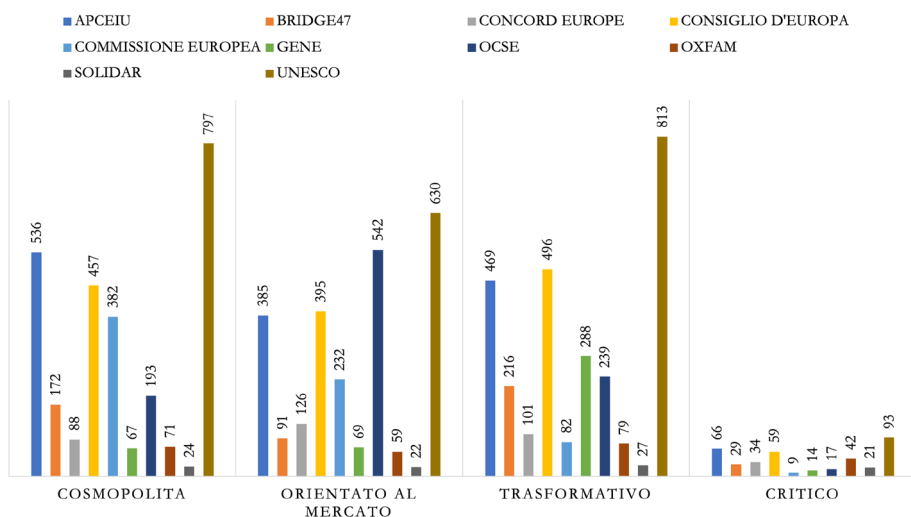
Spostando l'attenzione sulle NGO prese in esame (si veda Graf. 9), il quadro generale risulta poco variato, ma con delle differenze di qualche rilievo rispetto alle IGO, in quanto cala notevolmente la tendenza verso un orientamento al mercato (pur presente, soprattutto per CONCORD Europe).

Lo stesso avviene per l'orientamento cosmopolita (presente soprattutto per Bridge 47).

Al contempo risulta evidente un approccio più marcatamente trasformativo (soprattutto per GENE e Bridge 47).

Anche l'approccio critico, seppur timido, è più marcato rispetto alle IGO, in particolare nel caso di OXFAM. Interessante, infine, notare come in questo caso uno degli organismi presi a esame (SOLIDAR) sembra aderire a un posizionamento alquanto neutro, posizionandosi giusto al centro dei diversi idealtipi.

Per un approfondimento degli approcci e degli orientamenti prevalenti per singola organizzazione, si riporta nel Graf. 10 il numero delle occorrenze delle parole chiave a essi associate.



Graf. 10 – Orientamenti prevalenti per singola organizzazione

Nell'insieme, i risultati mostrano come i discorsi politici internazionali tendono a fare riferimento all'ECG mantenendo posizioni e definizioni ampie e onnicomprensive utili a riunire attori e *stakeholders* molto diversi tra di loro. In dettaglio, i dati mostrano la tendenza a utilizzare due principali approcci nei confronti dell'ECG: uno trasformativo, l'altro cosmopolita. Tuttavia, emerge con forza anche una decisa tendenza a un approccio orientato al mercato che denota un'inclinazione crescente a utilizzare un approccio neoliberale all'ECG.

Infine, la generale propensione ad assumere posizioni onnicomprensive o funzionali al mantenimento di equilibri sociali, culturali, politici ed economici è confermata dal basso punteggio ottenuto dall'orientamento critico.

4.2 I modelli di significato attribuiti all'ECG dagli organismi internazionali

L'analisi tematica condotta sui documenti internazionali ha inoltre permesso di ricostruire in modo più articolato i modelli di significato attribuiti all'ECG in relazione alle 3 macrocategorie prese in considerazione: a) concettualizzazione dell'educazione, b) cittadinanza e c) dimensione globale.

Concettualizzazione dell'educazione

I documenti descrivono l'educazione come strumento polisemico, in grado di rispondere a molteplici finalità. Essa appare innanzitutto come

leva per l'empowerment personale, capace di sviluppare pensiero critico, autonomia e partecipazione attiva. Accanto a ciò, emerge con forza la dimensione valoriale, orientata a promuovere pace, diritti umani, rispetto delle diversità, sostenibilità, responsabilità collettiva e senso di appartenenza a comunità locali e globali. L'educazione assume anche la funzione di trasmettere conoscenze e competenze utili ad affrontare le sfide globali, non solo in ambito professionale, ma anche in ambito etico e civico. Si sottolinea inoltre la sua capacità di indurre cambiamenti di atteggiamenti e comportamenti, stimolando empatia, riflessività e senso di appartenenza a comunità locali e globali. Infine, l'educazione è concepita come veicolo di trasformazione sociale, in grado di favorire processi di cambiamento strutturale a partire dalla crescita individuale.

La riflessione sui contenuti evidenzia quattro nuclei principali: lo sviluppo di competenze trasversali – globali, interculturali, socio-emotive, critiche e partecipative – indispensabili in contesti complessi; l'acquisizione di conoscenze sociali, politiche e interculturali per interpretare il presente e orientare l'azione responsabile; la promozione di valori condivisi – giustizia sociale, parità di genere, diritti umani, pace e nonviolenza – come veri e propri contenuti educativi; infine, l'attenzione allo sviluppo di capacità socio-emotive e riflessive, quali autovalutazione, risoluzione di problemi e cooperazione.

Il quadro emerso mostra una forte attenzione alla concettualizzazione dell'ECG e i documenti insistono su approcci olistici, interdisciplinari e trasformativi, che favoriscono una prospettiva globale e processi riflessivi in continuo divenire. In più occasioni ricorrono i valori fondativi dell'educazione – inclusione, diritti umani, giustizia sociale, responsabilità ecologica – mentre le finalità sono ricondotte sia allo sviluppo individuale sia al raggiungimento di obiettivi collettivi, come la costruzione della pace, il conseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, la promozione della cittadinanza attiva e di stili di vita sostenibili.

Cittadinanza

Il concetto di cittadinanza è presentato in chiave plurale e multi-prospettica, articolata tra dimensione nazionale e globale. La cittadinanza nazionale viene spesso problematizzata come nozione limitata e insufficiente, legata allo status giuridico e all'identità nazionale. Più ampio spazio è dato alla cittadinanza globale, interpretata come nuovo *ethos* basato su responsabilità condivisa e senso di appartenenza all'umanità intera. Le ragioni che giustificano l'enfasi su questo concetto si legano alla necessità di promuovere benessere, giustizia, cittadinanza attiva e riconoscimento di una comune umanità.

Dimensione globale

I documenti insistono sul valore dell'interconnessione e dell'interdipendenza, che caratterizzano le relazioni in un mondo globalizzato, rappresentato attraverso metafore come il villaggio o la comunità globale. Allo stesso tempo, emerge una consapevolezza critica sugli effetti negativi della globalizzazione, quali diseguaglianze, conflitti, cambiamenti climatici e nuove forme di esclusione. I motivi che spingono a valorizzare la dimensione globale sono principalmente due: da un lato, gli scopi educativi (favorire la comprensione delle interdipendenze, il dialogo interculturale, e la cooperazione e competenze globali); dall'altro, la necessità di rispondere alle emergenze globali, come guerre, migrazioni, violazioni dei diritti e crisi ambientali e sociali.

In sintesi, nel loro insieme, i testi internazionali restituiscono un quadro non univoco. Da un lato, prevale un orientamento che interpreta l'ECG come strumento funzionale a un'economia della conoscenza di impronta neoliberale, volta a formare competenze globali per l'inserimento in un mercato del lavoro transnazionale. Dall'altro, è ben presente un discorso di ispirazione cosmopolita e internazionalista, che insiste su valori universali, diritti umani e responsabilità ecologica. Accanto a queste due tendenze, si intravedono anche approcci più critici, attenti a questioni di giustizia sociale, disuguaglianze e rapporti di potere post-coloniali.

4.3 Il modello di significato attribuito all'educazione civica dalla L.92/2019

L'analisi tematica condotta sul testo della L.92/2019 ha permesso una eguale ricostruzione del modello di significato attribuito, in questo caso, all'educazione civica, dalla normativa italiana.

Concettualizzazione dell'educazione

La L.92/2019 individua nell'educazione civica un pilastro per la formazione di giovani generazioni responsabili. L'obiettivo è quello di promuovere un atteggiamento consapevole e rispettoso verso sé stessi, gli altri, la società, l'ambiente, il patrimonio culturale e naturale, nel rispetto dei principi di sostenibilità ambientale e sociale.

Tale approccio mira a favorire una partecipazione piena e attiva alla vita civica e sociale, basata sulla conoscenza e sul rispetto dei diritti e dei doveri. Il testo normativo enfatizza, in particolare, la necessità di sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione, del rispetto e della solidarietà. Un'attenzione specifica è

inoltre riservata alla preparazione degli studenti per un ingresso consapevole e informato nel mondo del lavoro.

I contenuti dell'educazione civica sono definiti in termini di competenze, conoscenze, valori e comportamenti essenziali. Tra le competenze troviamo quelle civiche, di cittadinanza, partecipative, digitali, linguistiche, comunicative, critiche e analitiche. Sul piano delle conoscenze, il focus è sulla Costituzione italiana, la storia dei simboli nazionali (bandiera e inno), le istituzioni dell'Unione Europea e gli organismi internazionali, oltre che l'Agenda 2030. Vengono inoltre evidenziate conoscenze relative al diritto (in particolare quello del lavoro), alle strutture sociali, economiche, giuridiche e ambientali e agli statuti regionali. I valori promossi comprendono legalità, solidarietà, salute, responsabilità individuale e sociale, partecipazione e sviluppo ecosostenibile. Infine, la normativa incoraggia lo sviluppo di comportamenti e attitudini orientati alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio ambientale, dell'identità nazionale, delle eccellenze agroalimentari, del patrimonio culturale e dei beni comuni. Un ruolo cruciale è assegnato all'educazione stradale e al contrasto del bullismo, promuovendo il volontariato come strumento di sensibilizzazione al rispetto reciproco.

In sintesi, l'analisi tematica evidenzia un chiaro respiro nazionale pur con alcuni rimandi internazionali (esempio: conoscenza delle istituzioni europee, dei principali organismi internazionali e dell'Agenda 2030).

Cittadinanza

Il concetto di cittadinanza si manifesta nella legge su due livelli: in termini dimensionali, il testo fa esplicito riferimento a una cittadinanza nazionale, regionale e locale, legandola a concetti come identità nazionale, responsabilità e partecipazione; in termini di significato, la cittadinanza è vista come uno *status* giuridico, ma anche come una competenza da acquisire strettamente connessa alla partecipazione sociale. L'analisi conferma che l'esercizio della cittadinanza è finalizzato a promuovere una cultura del rispetto verso persone, natura e ambiente, e alla promozione della salute e della sicurezza. Sebbene manchi un riferimento esplicito all'ECG, si rilevano timidi richiami indiretti a una dimensione sovranazionale.

Dimensione globale

Il termine "globale" non compare esplicitamente nella L. 92/2019, ma la sua dimensione emerge in modo trasversale. I riferimenti diretti riguardano quasi esclusivamente l'ambito europeo, mentre quelli impliciti si trovano nei richiami all'educazione ambientale, allo sviluppo sostenibile e

alla diversità culturale. Tali temi sono motivati dal riferimento all'Agenda 2030 e ai valori della sostenibilità e del rispetto per l'ambiente.

In sintesi, pur mantenendo un orientamento prevalentemente nazionale, la legge mostra un'apertura limitata ma significativa verso la dimensione internazionale, attraverso i richiami al contesto europeo e agli obiettivi globali.

4.4 Il modello di significato attribuito all'educazione civica dalle Linee guida del settembre 2024

Sebbene in continuità con la Legge 92/2019, le Linee guida ministeriali del 2024 sono state analizzate a parte, in quanto rivelano una complessità e un'articolazione maggiore, offrendo un modello di significato più dettagliato e controverso rispetto alla L. 92/2019.

Concettualizzazione dell'educazione

Le Linee guida ampliano gli obiettivi dell'educazione civica, presentandola come uno strumento di cambiamento personale e sociale. Gli scopi si articolano in cinque aree: empowerment personale (con forte enfasi su spirito d'iniziativa e autoimprenditorialità, che definiscono il cittadino/la cittadina come agente economico); cambiamento di attitudini e comportamenti (responsabilità, rispetto delle regole, salute e benessere); promozione di valori (rispetto, lavoro, senso di appartenenza e soprattutto "Patria", sempre con la maiuscola, mentre dialogo e solidarietà rimangono marginali); sviluppo di competenze e conoscenze (costituzionali, finanziarie, digitali e professionali); cambiamento sociale, concepito in chiave securitaria come contrasto a criminalità e devianza giovanile.

I contenuti si organizzano in competenze, conoscenze, attitudini e valori. Oltre a Costituzione, istituzioni e competenze digitali, si sottolineano salute, educazione stradale e finanziaria, cultura d'impresa e legame con il mondo produttivo. Valori come solidarietà e uguaglianza sono citati, ma prevalgono richiami alla proprietà privata, al risparmio e al decoro urbano, in un quadro che valorizza l'appartenenza nazionale e l'amore per la Patria come elementi fondativi.

L'analisi dei foci educativi rivela una pluralità di approcci, prospettive, valori e obiettivi, tutti incorniciati in una visione prettamente nazionale. Gli approcci, pur essendo innovativi (esperienziale, laboratoriale, *service learning*), si inseriscono in un quadro di riferimento economico e politico che non trascende i confini della nazione o, al massimo, dell'Europa.

Infine, un richiamo alla collaborazione tra Paesi con "interessi comuni" conferma un'ottica orientata al mercato e funzionale al sistema politico ed economico della nazione. Le Linee guida affrontano inoltre emergen-

ze sociali (bullismo, criminalità, dipendenze) inserendole in una logica di promozione di una “società ordinata” attraverso il rispetto delle regole e la cultura del dovere, in un’esplicita visione securitaria che sacrifica la complessità per la stabilità.

Cittadinanza

Il concetto di cittadinanza pur abbracciando una pluralità di dimensioni (locale, nazionale, regionale ed europea), ignora quasi completamente la prospettiva globale. La cittadinanza viene vista come un esercizio attivo basato sulle “virtù civiche”, la cultura del lavoro e l’appartenenza alla Repubblica, veicolo per la coesione sociale, la salute pubblica e il rispetto dell’ordine costituito, senza mai espandersi verso un orizzonte realmente internazionale o interculturale.

Dimensione globale

Una dimensione globale non è quasi mai esplicita, ma emerge indirettamente attraverso riferimenti a temi come la sostenibilità ambientale, la diversità culturale e l’appartenenza a “comunità ampie”. La dimensione europea è centrale, con un chiaro legame a temi di crescita economica e sviluppo sostenibile, mentre la diversità culturale è interpretata principalmente come rispetto delle “regole comportamentali” del vivere comune.

In sintesi, le *Linee guida* delineano un modello di educazione civica che, pur aggiornando i contenuti e i metodi didattici, resta ancorato a una visione prevalentemente nazionale della cittadinanza. La prospettiva globale, evocata solo in forma indiretta, appare subordinata a logiche economiche e securitarie più che a finalità educative di apertura e corresponsabilità. Ne emerge una concezione di cittadinanza che privilegia la stabilità e l’identità collettiva rispetto alla complessità e all’interdipendenza che caratterizzano il mondo contemporaneo.

4.5 Modelli di significato a confronto

Lo scopo dell’analisi contrastiva è stato quello di confrontare i principali concetti e significati attribuiti all’ECG dai documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali governative e non governative con il modo in cui l’educazione civica viene declinata dalla Legge 92/2019 e dalle Linee guida del 2024. L’obiettivo specifico, lo ricordiamo, è stato quello di esaminare se e in che misura la normativa italiana rifiuta, si appropria e/o reinterpreta le concettualizzazioni dell’ECG in circolazione nell’arena politica internazionale.

Sguardi a confronto sulle concettualizzazioni dell'educazione

A livello internazionale, i documenti pongono lo sviluppo del pieno potenziale umano come obiettivo centrale dell'educazione. Di contro, la legislazione italiana enfatizza la partecipazione dell'individuo alla vita sociale e professionale come suo scopo primario. Mentre i documenti internazionali mirano a formare cittadini globali impegnati in cause su scala planetaria, la normativa italiana interpreta l'educazione in un senso più pragmatico, concentrandosi sulla costruzione della responsabilità civica e sociale entro i confini nazionali. Inoltre, la legislazione italiana affronta direttamente il bisogno di coesione, sicurezza e stabilità sociale, mentre i quadri di riferimento internazionali promuovono un'educazione orientata all'equità e alla giustizia globale.

I valori promossi rappresentano un punto di netta divergenza tra il livello internazionale e nazionale. I documenti internazionali danno priorità a valori universali come la pace, la sostenibilità e i diritti umani, sottolineando un'identità collettiva e planetaria. Al contrario, la legislazione italiana pone l'accento su valori locali e civici come il rispetto della legge, la salute, la sicurezza e il rispetto delle regole, con una forte enfasi sull'identità nazionale. Un altro punto di contrasto risiede nelle competenze da acquisire: i documenti internazionali sottolineano lo sviluppo di competenze etiche e professionali che, da un lato, promuovono la formazione di individui impegnati a costruire un mondo più pacifico, equo e giusto e, dall'altro, preparano cittadini e cittadine a inserirsi in un mercato del lavoro globale e interconnesso. La legislazione italiana, invece, privilegia competenze pratiche e applicabili a livello locale, finalizzate principalmente all'inserimento lavorativo.

In un'ottica più ampia, l'analisi evidenzia due approcci distinti: i documenti internazionali favoriscono un approccio olistico e globale allo sviluppo individuale; la legislazione italiana predilige un approccio disciplinare focalizzato sulla promozione di competenze specifiche e funzionali al mercato del lavoro italiano.

Sguardi a confronto sulla cittadinanza

Per quanto riguarda il concetto di cittadinanza, la principale differenza tra i documenti internazionali e quelli italiani risiede nelle dimensioni attraverso cui essa viene declinata. Nei documenti internazionali, la cittadinanza è vista come un'idea multiprospettica che si articola tra la dimensione nazionale e quella globale. Essa rappresenta più un *ethos* che uno *status*, ovvero un atteggiamento che include concetti come la responsabilità collettiva e la partecipazione in un contesto internazionale.

Di contro, i documenti italiani tendono a declinare la cittadinanza principalmente in termini nazionali o europei, collegandola strettamente ai principi costituzionali e al senso di appartenenza allo Stato-nazione. Questa visione si riflette nelle finalità educative proposte dalla legge e dalle linee guida: promuovere la partecipazione attiva alla vita pubblica locale, sviluppare competenze immediatamente spendibili e preservare la sicurezza e la salute.

Tuttavia, le analisi mostrano anche punti di convergenza. Entrambe le prospettive, pur con finalità e strumenti differenti, pongono l'accento sulla tutela dell'ambiente, sull'importanza della partecipazione attiva e sui temi dell'inclusione sociale, incoraggiano l'impegno civico attivo e riconoscono la rilevanza di promuovere una cittadinanza consapevole e partecipativa. Questa attenzione comune rappresenta un terreno condiviso che potrebbe favorire una futura integrazione tra le due prospettive.

Sguardi a confronto sulla dimensione globale

Per quanto riguarda la dimensione globale, le principali differenze tra i documenti internazionali e la legislazione italiana riguardano la sua concettualizzazione e le motivazioni della sua considerazione. Il termine "globale", si è detto, non compare mai nella L. 92/2019 ed è menzionato solo quattro volte nelle Linee guida del 2024: una volta in relazione all'economia e allo sviluppo economico e tre volte nella sezione "Documenti di riferimento".

I documenti internazionali collegano la dimensione globale agli obiettivi educativi e a concetti ampi e sistemici, come interconnessione tra esseri viventi, globalizzazione e interdipendenza politica ed economica. Al contrario, i documenti italiani la declinano soprattutto in riferimento ai contesti nazionali ed europei, ai confini statali e a temi come crescita economica, politiche economiche, sostenibilità, diversità culturale e educazione ambientale. Ancora, i documenti internazionali la presentano come un mezzo per affrontare le sfide epocali che minacciano la sopravvivenza del pianeta e dell'umanità. Lo scopo della legislazione italiana, invece, è più ristretto: l'educazione non è utilizzata per coltivare una prospettiva globale. Ciò non significa che le questioni globali siano assenti, ma l'orientamento rimane locale, e la dimensione globale viene affrontata principalmente in termini economici.

5. Conclusioni

Questo studio ha inteso offrire una lettura integrata delle politiche internazionali e nazionali in materia d'ECG ed educazione civica, al fine di indagare in che misura i concetti e i significati promossi dalle principali organizzazioni internazionali abbiano trovato riscontro o traduzione nella

legislazione italiana. A partire da una solida analisi documentale, lo studio ha permesso di individuare non solo i riferimenti concettuali e valoriali che orientano la formulazione delle politiche internazionali, ma anche le posture etiche e ideologiche che ne derivano e di metterle in relazione con il quadro normativo nazionale.

A livello internazionale, i risultati mostrano che i discorsi sull'ECG si articolano lungo una pluralità di posizioni, riconducibili in larga misura agli idealtipi trasformativo e cosmopolita delineati da Tarozzi (2024). Tali prospettive si fondano su una visione dell'educazione come processo emancipativo e trasformativo, finalizzato allo sviluppo di una cittadinanza consapevole delle interdipendenze planetarie. Al contempo, la presenza di una prospettiva orientata al mercato segnala una tensione tra finalità emancipative e logiche neoliberali che rischia di ricondurre l'ECG entro l'orizzonte funzionale dell'economia globale. L'analisi tematica ha inoltre evidenziato la centralità attribuita all'educazione come leva per l'empowerment individuale e collettivo, alla cittadinanza come *ethos* planetario fondato su diritti e responsabilità condivise e alla dimensione globale come spazio politico ed etico nel quale affrontare le sfide comuni dell'umanità.

Nel contesto italiano, l'esame della L. 92/2019 e delle Linee guida del 2024 restituisce un quadro significativamente diverso. Pur riconoscendo l'importanza di temi quali la sostenibilità, la legislazione nazionale si ancora prevalentemente a un paradigma civico di matrice nazionale, incentrato sulla coesione sociale, l'appartenenza identitaria e la preparazione dei e delle giovani alla vita lavorativa. Le Linee guida del 2024 accentuano ulteriormente questa impostazione, adottando un linguaggio valoriale e securitario rispetto a prospettive più aperte e globali. In entrambi i casi, la dimensione globale, pur implicitamente evocata, rimane ai margini del discorso educativo e quasi del tutto assente sul piano terminologico.

L'analisi contrastiva ha messo in luce, dunque, una distanza strutturale tra i due livelli di politica educativa: da un lato, un discorso internazionale che, pur attraversato da ambivalenze, riconosce alla cittadinanza globale una funzione trasformativa ed educativa imprescindibile; dall'altro, un discorso nazionale che riduce la cittadinanza a pratica locale, funzionale alla riproduzione dell'ordine sociale e all'integrazione economica. Tuttavia, il confronto ha anche permesso di individuare alcuni punti di contatto che potrebbero costituire un terreno comune per un futuro dialogo tra ECG ed educazione civica.

Nel complesso, i risultati di questo studio suggeriscono che l'ECG, pur essendo riconosciuta nelle agende politiche globali come leva strategica per affrontare le sfide del nostro tempo, fatica a tradursi in politiche educative nazionali coerenti. Nel caso italiano, la distanza tra le concezioni internazionali e il discorso legislativo sull'educazione civica rivela non solo un deficit di integrazione tra i due livelli di politica educativa, ma anche la persistenza

di tensioni ideologiche legate alla sovranità culturale e alla difesa identitaria. In tal senso, il lavoro invita a riflettere sulla necessità di riarticolare le politiche nazionali in una prospettiva più dialogica e interconnessa, capace di valorizzare l'orizzonte globale senza rinunciare alla specificità dei contesti locali. Solo attraverso questo sforzo di traduzione e mediazione sarà possibile rendere effettivo il potenziale trasformativo dell'ECG e sostenere, anche nel sistema educativo italiano, la formazione di cittadini e cittadine pienamente consapevoli della propria interdipendenza con il mondo.

Bibliografia

- Bosio, E. (2024). *Ethical Global Citizenship Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosio, E., Torres, C.A. & Gaudelli, W. (2023). Exploring Values and Knowledge in Global Citizenship Education: Theoretical and Empirical Insights from Scholars Worldwide. *Prospects*, 53, 195-202 <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09658-5>.
- Bourn, D. (Ed.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- CONCORD (2018). *Global Citizenship Education. How much do we care?*. CONCORD Europe. Retrieved <https://concordeurope.org/resource/global-citizenship-education-how-much-do-we-care/>.
- Davies, I., Ho, L., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- D'Antone, A. (2022) Dal "teatro dell'atroce" al dispositivo educativo. La "pedagogia nera" di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento* (pp. 93-115). Bologna: Il Mulino.
- Filigrasso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- 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(1), 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>.
- Gournelos T., Hammonds J., Maridath A. W. (2019). *Content and discourse analysis*.

- In T. Gourneles, J. Hammonds, A. W. Maridath, *Doing Academic Research: A Practical Guide to Research Methods and Analysis*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Herzog, C., Herzog, H., Hitters, E., (2019). Analyzing Talk and Text II: Thematic Analysis. In H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders, & L. Van Audenhove, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Iori, V. (2015). Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi. In V. Iori & D. Bruzzone (Eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi* (pp. 31-46). Milano: FrancoAngeli.
- Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 (A/RES/70/1).
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A Meta-review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Quinto, A., Vittori, L. & Tarozzi, M. (2024). *Report sulla revisione della letteratura multilingue in Educazione alla Cittadinanza Globale. Un campo in costante evoluzione* (GloCivEd Deliverable, WP2).
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. London: Bloomsbury.
- Stein, S., & Andreotti, V. (2021). Global Citizenship Otherwise. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on Global Citizenship Education* (pp. 13-36). New York: Routledge.
- Tarozzi, M. (2023). Futures and Hope of Global Citizenship Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15(1), 44-55, 10.14324/IJDEGL.15.1.05.
- Tarozzi, M. (2024). Mapping Global Citizenship Education. 4 Ideal types from defining to positioning. *GLOCITED*, doi: 10.6092/unibo/amsacta/7596.
- Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Il Mulino.
- Tarozzi, M., & Torres, C.A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism*. London: Bloomsbury.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A new social contract*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, S., Shay Schumm, J. & Sinagub, J.M. (2003). *Il focus group in pedagogia e in psicologia*. Padova: Cleup
- Wagenaar, H. (2011). *Meaning in Action: Interpretation and Dialogue in Policy Analysis* (1st ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315702476>.