

INDAGINE SULLA RAPPRESENTAZIONE
DI CITTADINANZA GLOBALE E DI EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA GLOBALE DA PARTE DI STUDENTESSE
E STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO¹

INVESTIGATION ON THE REPRESENTATION
OF GLOBAL CITIZENSHIP
AND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION
AMONG UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

di Aurora Bulgarelli (Università degli Studi Link)
Alessandra Casalbore (Università degli Studi Roma Tre)
Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre)
Veronica Riccardi (Università degli Studi Roma Tre)²

DOI: 10.30557/MT00365

Abstract

L'educazione civica è stata reintrodotta nel curriculum scolastico nell'anno scolastico 2020-21 e, alla luce dei recenti aggiornamenti delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2024, diventa fondamentale indagare la rappresentazione della cittadinanza tra gli studenti e le studentesse. Questo articolo presenta parte dei risultati di uno studio qualitativo condotto nell'ambito del progetto "Global Civic Education. Transforming Global Citizenship Education into Practice through Civic Education (GloCivEd)". L'obiettivo dello studio è stato quello di analizzare l'esperienza degli studenti e delle studentesse con l'insegnamento dell'educazione civica e la sua possibile relazione con il concetto di cittadinanza globale. La ricerca è stata svolta attraverso 16 *focus group* realizzati nelle classi dell'ultimo anno delle scuole secondarie di II grado di Roma e Viterbo durante l'anno scolastico 2024-2025.

¹ L'indagine di cui si dà conto nel presente articolo è esito di un "work package" di un Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale (PRIN), finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU, Missione 4 Componente 1 CUP F53D23006180006_ Prin 2022 (Codice Progetto MUR 20229PZXAF) - (GloCivEd), denominato "Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education (GloCivEd)", condotto da un partenariato composto dall'Università degli Studi di Bologna (Principal Investigator e responsabile dell'Unità: Massimiliano Trozzi), Università di Foggia (responsabile: Isabella Loiodice) e Università Roma Tre (responsabile: Marco Catarci).

² Si segnala che Aurora Bulgarelli è autrice del paragrafo 3.3, Alessandra Casalbore è autrice dei paragrafi 3.1 e 4, Marco Catarci è autore dei paragrafi 1 e 2, Veronica Riccardi è autrice dei paragrafi 3.2 e 3.4.

Civic education was reintroduced into the school curriculum in the 2020-21 school year. Considering the recent updates to the 2024 Guidelines for the Teaching of Civic Education, it is essential to explore students' perceptions of citizenship. This paper presents part of the findings from a qualitative study conducted within the framework of the "Global Civic Education. Transforming Global Citizenship Education into Practice through Civic Education (GloCivEd)" project. The study aimed to examine students' experiences with civic education instruction and its possible connection to the concept of global citizenship. The research was carried out through 16 *focus groups* conducted in final-year secondary school classrooms in Rome and Viterbo during the 2024–2025 school year

1. *Obiettivi e Metodologia*

Obiettivo dell'indagine è stato quello di indagare le rappresentazioni degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di II grado sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale, rispondendo in particolare alle seguenti domande di ricerca:

- RQ 1. Quale rappresentazione hanno studenti e studentesse della scuola secondaria di II grado della nozione di cittadinanza?
- RQ 2. Quale rappresentazione hanno gli stessi soggetti della nozione di cittadinanza globale?
- RQ 3. Quale rappresentazione hanno gli stessi soggetti dell'esperienza di educazione civica svolta a scuola?

L'indagine si è avvalsa di un approccio qualitativo, con l'obiettivo di esplorare in profondità le percezioni, le motivazioni e le esperienze personali. Dopo l'analisi della letteratura di settore, sono stati così realizzati 15 *focus group* nelle classi quinte di scuole secondarie di II grado delle città di Roma e Viterbo, come mostrato in dettaglio nella Tab. seguente.

I *focus group* sono stati realizzati coinvolgendo studentesse e studenti in discussioni guidate. Ciascuna sessione è stata moderata da un facilitatore, il cui compito era stimolare il dialogo, mantenere la discussione focalizzata e raccogliere le opinioni, le percezioni, le esperienze e le idee degli studenti e delle studentesse.

Sul piano metodologico si è proceduto all'analisi dei *focus group* attraverso l'utilizzo della Thematic Analysis (TA), metodo qualitativo utilizzato per individuare, analizzare e interpretare i *pattern* di significato dei dati. Obiettivo specifico è stato quello di identificare temi ricorrenti che permettono di comprendere più a fondo il fenomeno indagato (Braun & Clarke, 2006).

Tab. 5 – *Tabella di decodifica dei focus group*

Codifica	Data	Scuola	Città
FG 1	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 2	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 3	15/03/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 4	29/05/24	Liceo Scientifico	Viterbo
FG 5	29/05/24	Liceo Scientifico	Viterbo
FG 6	29/05/24	Liceo Scientifico	Viterbo
FG 7	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 8	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 9	25/10/24	Liceo Linguistico, Scienze Applicate, Scienze Umane, Economico Sociale	Roma
FG 10	18/11/24	Liceo Classico Statale	Roma
FG 11	18/11/24	Liceo Classico Statale	Roma
FG 12	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	Roma
FG 13	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	Roma
FG 14	11/12/24	Istituto tecnico per il turismo	Roma
FG 15	17/12/24	Istituto Tecnico Industriale Statale	Roma
FG 16	17/12/24	Istituto Tecnico Industriale Statale	Roma

2. Stato dell'arte

L'educazione alla cittadinanza globale (ECG) è un approccio pedagogico che mira a formare individui consapevoli, responsabili e impegnati nel contesto di una società interconnessa e interdipendente. Ciò comporta un impegno su più piani, di tipo *cognitivo*, teso a favorire la comprensione critica delle problematiche globali, *sociale ed emotivo*, volto a promuovere empatia, apertura e rispetto, e *comportamentale*, indirizzato a incoraggiare ad agire in modo responsabile e attivo.

Ragionare di educazione alla cittadinanza globale impone tuttavia di tener conto di due interrogativi fondamentali: di quale cittadinanza parliamo quando si parla di educazione?

Considerando che l'educazione alla cittadinanza globale ha come obiettivi quelli di promuovere i diritti umani, la riduzione delle disuguaglianze, il contrasto della povertà e la costruzione di società pacifiche, inclusive e sostenibili, qual è la valenza politica che assume l'approccio educativo realizzato nelle scuole?

Per quanto concerne il primo aspetto, si può osservare che la nozione di cittadinanza è oggetto di un dibattito internazionale ricco e complesso, che riflette la pluralità delle esperienze sociali, politiche e culturali dei diversi contesti globali.

La nozione di cittadinanza, tradizionalmente intesa come appartenenza legale a uno Stato-nazione (Marshall, 1950), è stata ampliata nel corso del tempo per includere dimensioni culturali, sociali e globali, trasformandosi in una categoria dinamica e multilivello.

In questo senso, il dibattito tra liberali e comunitaristi sul concetto di cittadinanza ha messo in luce prospettive differenti sul rapporto tra individuo, comunità e Stato. La cittadinanza liberale si basa, infatti, sull'idea di uguaglianza dei diritti e della partecipazione politica all'interno di uno Stato di diritto (Rawls, 1971). Questo approccio vede il cittadino come un individuo autonomo, titolare di diritti universali, indipendenti dalla sua appartenenza a una specifica comunità culturale o sociale.

I comunitaristi sottolineano il ruolo delle comunità e dei legami sociali nella formazione dell'identità e del senso di appartenenza. Taylor (1989), ad esempio, sostiene che il riconoscimento culturale sia una componente essenziale per una cittadinanza inclusiva. MacIntyre (1984) evidenzia, altresì, come le virtù civiche e il bene comune debbano essere centrali in ogni prospettiva di cittadinanza, muovendo una critica radicale alla frammentazione morale tipica delle società moderne liberali.

È utile in questa sede richiamare anche la nozione di "cittadinanza multiculturale", introdotta da Kymlicka (1995) nel tentativo di superare la divergenza tra la posizione liberale e quella comunitarista che opera una

sintesi tra il liberalismo tradizionale e la necessità di riconoscere i diritti dei gruppi culturali minoritari: non è infatti sufficiente in questa prospettiva proteggere i diritti individuali, ma è necessario riconoscere diritti collettivi specifici, come l'autonomia culturale o linguistica, per le minoranze nazionali e i gruppi etnici.

Su questa scia, emerge il concetto di cittadinanza globale (UNESCO, 2015), basato su una “coscienza planetaria” e su un senso di responsabilità verso le sfide globali (Reimers, 2020). L'UNESCO (2015) offre un quadro strutturato per educare gli studenti e le studentesse a diventare cittadini informati, critici e attivamente impegnati per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile.

Riflessioni affini emergono dalla meta-review di Pashby, da Costa, Stein, & Andreotti (2020), che analizza le principali tipologie di Educazione alla Cittadinanza Globale distinguendo tre grandi orientamenti discorsivi – neoliberale, liberale e critico – e le loro interfacce. Emerge chiaramente come approcci liberali e neoliberali tendano a enfatizzare competenze, valori universali e l'adattamento all'ordine esistente, senza mettere in discussione le disuguaglianze strutturali.

Al contrario, gli approcci critici mirano a decostruire l'immaginario moderno, intendendo l'ECG non solo come trasmissione di conoscenze o competenze, ma come spazio pedagogico per interrogare le narrazioni dominanti, sviluppare consapevolezza politica e favorire forme di partecipazione trasformativa orientate alla giustizia globale.

Sant, Davies, Pashby, & Shultz (2018) analizzano le molteplici interpretazioni di cittadinanza globale, mettendo in luce le tensioni tra approcci neoliberali, umanistici e critici, evidenziando altresì il ruolo dell'educazione alla cittadinanza globale nella promozione dell'equità sociale, la sostenibilità e la giustizia globale. Ciò presuppone una strategia per inserire i temi dell'educazione alla cittadinanza globale all'interno dei curricula scolastici in modo critico e inclusivo, incoraggiando riflessioni sulla complessità del mondo globalizzato e il ruolo degli studenti e delle studentesse come agenti di cambiamento.

Banks (2007) osserva come le società multiculturali possano utilizzare l'educazione per promuovere la coesione sociale, l'uguaglianza e una cittadinanza inclusiva. Per preparare i cittadini a vivere in contesti caratterizzati da un crescente pluralismo culturale, è allora fondamentale inserire nel curriculum scolastico una prospettiva interculturale e globale.

Come evidenziato da Joel Westheimer (2015), l'educazione alla cittadinanza svolge un ruolo cruciale nella formazione di cittadini impegnati e responsabili, a partire da specifici modelli di cittadinanza – il cittadino personale, il cittadino partecipativo e il cittadino orientato alla giustizia – che chiamano in causa il ruolo delle politiche educative nella formazione

di cittadini critici, capaci di comprendere e affrontare con consapevolezza questioni sociali e politiche.

Per quanto concerne la valenza dell'approccio adottato, si può osservare che il valore politico dell'educazione alla cittadinanza oscilla tra un polo conservatore e uno trasformativo.

Nel primo caso, l'educazione alla cittadinanza si concentra sulla preparazione degli individui a integrarsi e a sostenere l'ordine sociale e politico esistente. Elementi di questo approccio sono la conoscenza delle istituzioni e delle leggi (Heater, 2004), dei doveri e responsabilità civiche (Sears & Hughes, 1996), l'adozione di norme e valori culturali dominanti (Banks, 2008), il patriottismo e l'identità nazionale per rafforzare il legame tra gli individui e lo Stato (Heater, 2004).

Nel polo opposto, in senso trasformativo l'educazione alla cittadinanza sostiene la necessità di dotare gli individui degli strumenti per analizzare criticamente e cambiare le strutture sociali esistenti, facendo leva sul pensiero critico e la capacità di valutare criticamente sistemi sociali, politici ed economici, mettendo in discussione le ingiustizie e le disuguaglianze, valorizzando la partecipazione attiva e l'*advocacy* (Nussbaum, 2002), la giustizia sociale e l'equità (Westheimer & Kahne, 2004), ampliando il concetto di cittadinanza oltre i confini nazionali per includere la consapevolezza e la responsabilità globale (Nussbaum, 2002).

Va osservato che il contesto della ricerca è stato caratterizzato dall'emanazione da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito delle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, approvate durante lo svolgimento dell'indagine con il decreto ministeriale n.183 del 07 settembre 2024.

Alcune osservazioni sulle linee guida sono doverose. In riferimento al metodo adottato, con un approccio verticistico si interrompe il percorso di sperimentazione didattica attuato dalle scuole nei quattro anni precedenti.

Nel merito, si registra una proliferazione di obiettivi di apprendimento, che coinvolgono tantissime questioni, come il bullismo/cyberbullismo, la violenza di genere, l'abuso del digitale, la sicurezza stradale, la dipendenza da sostanze, l'educazione alimentare, lo sport, la cultura d'impresa, senza una riflessione sulle specifiche competenze connesse.

Emerge dalle nuove linee guida anche un deciso rafforzamento in chiave nazionalista della "coscienza di una comune identità italiana", mitigata soltanto dal contesto europeo, che chiude gli spazi per una prospettiva di cittadinanza globale o interculturale (anche per la visione assimilazionista dell'inserimento scolastico degli alunni con *background* migratorio). Si rileva, infine, la perdita del ruolo centrale della Costituzione, omettendo persino la radice storica antifascista della Carta costituzionale.

3. *Categorie emerse*

Dai *focus group* emergono alcune categorie significative la cui articolazione è riconducibile ai codici/aggregazioni categoriali estrapolati dalle affermazioni degli studenti e delle studentesse.

Nella Tab. che segue viene riportato, in sintesi, lo schema esito dell'applicazione della TA:

Tab. 6 – *Categorie e codici*

Categorie	Codici
Cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> a. Appartenenza b. Diritti e doveri c. Riconoscimento d. Opportunità e. Responsabilità f. Cittadinanza attiva
Cittadino responsabile e impegnato	<ul style="list-style-type: none"> a. Informazione b. Consapevolezza c. Partecipazione d. Contributo e. Rispetto f. Impegno g. Lavoro h. Volontariato
Educazione alla cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> a. Inefficacia b. Accademica c. Mancanza di approfondimento d. Ripetitività e. Voto f. Bisogno di cambiamento g. Attualità h. Metodo
Modelli di cittadinanza	<ul style="list-style-type: none"> a. Figure pubbliche b. Persone comuni c. Importanza dell'esempio
Social media	<ul style="list-style-type: none"> a. Doppia faccia b. Filtri c. Confusione d. Propaganda
Cittadinanza globale	<ul style="list-style-type: none"> a. Interconnessione b. Rispetto c. Inclusività d. Consapevolezza e. Decostruzione

3.1 Il concetto di cittadinanza: appartenenza, identità e diritti e doveri

La prima categoria emersa concerne la cittadinanza, delineata come un senso di appartenenza a un popolo, nazione, stato o una comunità, sfociando molte volte in una dimensione etnocentrica/nazionalistica: «appartenere a un popolo» (FG 1), «senso di appartenenza... a partire da una comunità con le proprie tradizioni... sapersi anche integrare nella cittadinanza» (FG 5), «appartenere a un territorio, non a una città. Io che sono nata in Italia appartengo al territorio italiano» (FG 14), «ho la cittadinanza italiana, nel senso che appartengo a una determinata cultura, appartengo a una determinata lingua [...] non è esclusività [...] un'appartenenza specifica, diciamo» (FG 3), «sentirmi parte di un gruppo di persone, nel posto in cui sono nata, o dove vivo, no dove vivo più che sono nata» (FG 7).

Queste accezioni di significato rimandano a una concezione giuridica del concetto di cittadinanza, come appartenenza di un individuo a uno Stato, che trova eco in vari interventi: «la cittadinanza è uno status giuridico che si acquista tramite la nascita» (FG 6), «avere coscienza del proprio gruppo di appartenenza, in quanto cittadini italiani, quindi sentirsi come individui che fanno parte dello stesso Stato, Nazione... che condividono gli stessi costumi, tradizione e storia... ma anche concepirsi comunità, che possono essere per noi, la nostra generazione... per noi ad esempio è la comunità studentesca: siamo studenti, siamo universitari, siamo lavoratori in base al settore...quindi verso questo tipo di consapevolezza che va l'attenzione di un cittadino e di un individuo in generale» (FG 4).

In tutti i *focus group* emerge questo legame indissolubile tra il riconoscimento come cittadino e la fruizione di diritti e doveri connessi a questo status giuridico: «se tu vieni riconosciuto come cittadino automaticamente avrai i rispettivi diritti e doveri di questo paese» (FG 1), «che cosa implica questo status giuridico? Dover seguire le norme della città, del Paese in cui ci troviamo» (FG 7), «se sei cittadino hai dei doveri da dover rispettare per garantire anche a tutti gli altri di essere cittadini in qualche modo. Quindi è una specie di contratto che si fa tutti insieme per garantire diritti e doveri per tutti quanti» (FG 5).

Tra i diritti, evidenziati dai partecipanti, è possibile annoverare:

- l'istruzione (FG 4);
- il voto: «rappresento quello che è il mio Paese, secondo le mie idee» (FG 3);
- la salute: «cioè se stai in un posto in cui magari per dirti ti si rompe una gamba, il poter, comunque, essere assistito secondo me dovrebbe essere fondamentale in qualsiasi posto» (FG 7);
- la felicità (FG 3);

- la libertà religiosa: «ti devi sentire libero di praticare il culto che preferisci» (FG 3);
- la libertà di espressione (FG 3);
- la vita (FG 3);
- la casa (FG 4);
- il nome: «il diritto al nome, questo è importantissimo, assolutamente [...] Anche il fatto di poter essere registrato, abbiamo fatto un incontro al Parlamento, diciamo, un problema dei paesi soprattutto dell’Africa era che molte persone non venivano registrate alla nascita e quindi lo Stato non conosceva la quantità di persone che erano all’interno del suo territorio, non sapeva poi come rapportarsi con tutta la popolazione» (FG 1);
- al lavoro (FG 3);
- la libertà di parola e, di conseguenza, di pensiero (FG 8);
- a protestare, a manifestare pacificamente, a scioperare (FG 7);
- il rispetto reciproco in quanto membri della stessa comunità: «in un grande gruppo, per esempio uno Stato, deve sempre rispettare il prossimo, anche essendo rispettato» (FG 3);
- la parità davanti alla legge (FG 8);
- usufruire dei beni pubblici, intesi sia come proprietà sia come servizi: «[in quanto cittadino] godi comunque di servizi e beni dello Stato» (FG 7).

Parallelamente, vengono discussi nei *focus group* i doveri che derivano dall’essere cittadino, come il rispetto delle leggi, il pagamento delle tasse e il contributo allo sviluppo dello Stato: «dover seguire le norme della città, del Paese in cui ci troviamo» (FG 7), «[il cittadino ha] però anche i propri doveri. Cioè, secondo me, va dalla cosa più piccola, tipo non buttare la sigaretta per terra, al... vabbè fare, non so, politica, far parte per migliorare il proprio Paese» (FG 2).

Alcuni studenti e alcune studentesse sottolineano, inoltre, che la cittadinanza permette di usufruire di opportunità che non sono accessibili a chi non la possiede: «ho fatto il concorso per entrare nell’aeronautica, ad esempio, [...] la cittadinanza era un requisito fondamentale» (FG 1), «guarda io, ad esempio, ho fatto la nazionale di calcio [...] lì serve essere cittadino» (FG 1).

Un’altra categoria interessante emersa dai *focus group* riguarda i momenti in cui i ragazzi si identificano come cittadini italiani, soprattutto attraverso lo sguardo dell’altro che ci definisce tali (Fabietti, 2013; Remotti, 2022). Tale sguardo fa leva su aspetti culturali: «ad esempio, quando magari sento parlare di cibo...all’esterno, no?, che magari è una cosa tipica italiana e quindi mi sento... magari se la fanno un po’ così...se viene preparata in modo strano, per l’Italia, insomma, magari mi sento proprio un po’ offeso» (FG 3), oppure sul riconoscimento giuridico: «quando...ho ricevuto per esempio il passa-

porto, un documento o la carta d'identità... il documento...l'importanza di essere riconosciuti anche formalmente» (FG 3).

Assieme a questa concezione giuridica di cittadinanza, emerge anche una concezione identitaria più estesa, liquida (Bauman, 2011), multiculturale (Kymlicka, 1995), doppia (Sayad, 2002), universale (Gelpi, 1987; Morin, 1999), globale (UNESCO, 2015), composita (Maalouf, 1999). È possibile ritrovare in tutte queste definizioni una dimensione plurima dell'identità, che emerge in maniera più o meno esplicita: «per me cittadinanza globale non vuol dire per forza essere tutti uguali... cioè se io mi sento cittadino del mondo non vuol dire che non mi sento cittadino italiano, ma anche far valere la propria cultura anche in confronto al resto...cioè le due cose non si escludono penso» (FG 5).

3.2 *Cittadinanza globale: essere cittadine e cittadini di tutto il mondo*

Il rispetto per l'ambiente è una dimensione centrale della categoria della cittadinanza globale: «rispettare proprio l'ambiente, in generale, indipendentemente da dove ti trovi» (FG 3). Questo concetto è ulteriormente rafforzato dall'idea che dobbiamo rispettare «proprio... la Terra in generale, cioè, sempre...» (FG 3). Le conseguenze delle nostre azioni ambientali non conoscono confini: «quindi ad esempio, se noi inquiniamo il mondo, poi le conseguenze verranno subite anche da chi vive più lontano da noi» (FG 8).

È altrettanto importante rispettare le persone, indipendentemente dalla loro origine, cultura, religione o nazionalità, riconoscendo e valorizzando le loro differenze: «magari... rispettare sì l'ambiente, ma anche le persone, [...] trattare tutti allo stesso modo, indipendentemente dal Paese, diciamo...cui [si] appartiene» (FG 3). Ogni individuo dovrebbe, quindi, avere il diritto di vivere la Terra come il proprio *Heimat* (Morin & Kern, 1994): «ognuno si dovrebbe sentire a suo agio, indipendentemente da dove si trova e con chi si trova» (FG 3). Questo implica che sia necessario «condividere gli stessi valori dell'umanità, le stesse leggi morali» (FG 8), poiché, anche se «cambia il Paese, [...] alla fine abbiamo tutti in comune il fatto di essere umani. E per questo forse alcune leggi, anche al di fuori dell'Italia, dovrebbero cambiare. [...] Cioè, dovremmo essere messi, proprio perché siamo tutti cittadini del mondo, sullo stesso piano e poter fare tutti le stesse cose» (FG 9). In questo contesto, la "diversità" è vista come una caratteristica intrinseca, e positiva, dell'umanità: «per quanto mi riguarda, [...] tutti siamo diversi, ed è ovvio, che, appunto, abbiamo [...] tipologie di caratteri fisici diversi, pensieri...e quindi secondo me tutto questo alla fine ci accomuna» (FG 3). Essere cittadini globali significa quindi, per gli intervistati, anche «permettere a tutti di partecipare alla tua vita, nel sen-

so... non è che se qualcun altro perché è diverso da te allora non può far parte della tua vita perché non è come te o simile a te» (FG 3).

È importante provare a «capire che [...] ci sono un sacco di realtà diverse, anche molto interessanti, quindi non limitarsi solamente a [...] vedere quello che siamo noi, ma anche essere più aperti e capire il punto di vista degli altri [...] accettare anche quello che appunto non è esattamente come te. Poi...diverso chi lo stabilisce? chi è diverso, chi è giusto, chi è sbagliato e tutto quanto?» (FG 3). Secondo gli intervistati, è quindi fondamentale avere un atteggiamento rispettoso verso tutte le diversità culturali – «non considerarci l'etnia più importante o superiore agli altri» (FG 7) – godendo però tutti delle stesse tutele e gli stessi diritti. Dalla ricerca emerge la necessità di lavorare nell'ottica del superamento dei pregiudizi, a partire da sé stessi: «la prima cosa da fare prima di puntare il dito è guardare dentro di noi e capire se noi siamo i primi a fare una determinata cosa o meno. E quindi... guardarci dentro e capire cosa possiamo migliorare» (FG 7).

La cittadinanza globale abbraccia l'idea di un mondo senza barriere nazionali: «cittadino globale, nel senso che appunto, non ci sono frontiere... Siamo appunto cittadini dello stesso, dello stesso pianeta, sostanzialmente» (FG 8). Interessante è il richiamo emerso in un *focus group* alla canzone *Imagine* di John Lennon (FG 8), che prefigura appunto un mondo senza confini e divisioni.

Gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla ricerca hanno ben chiaro che la cittadinanza globale implica la disponibilità ad «aiutare chi è in difficoltà» (FG 8), indipendentemente dalla nazione di appartenenza, e ciò richiede sia responsabilità individuali sia collettive: «se tutti i Paesi occidentali decidessero, effettivamente si attivassero per l'inquinamento climatico, l'inquinamento ambientale, insomma, sicuramente farebbe una differenza anche a quei Paesi poveri che non si possono permettere di farla loro, direttamente» (FG 9).

In sostanza, dalla ricerca emerge che essere cittadini globali significa avere una consapevolezza e una comprensione delle questioni e delle sfide che riguardano l'intero pianeta, compresi i suoi abitanti: «la cittadinanza globale è più una coscienza, diciamo questo, una coscienza dei problemi. E che io nel mio, [...] quando lo vado a risolvere sono cittadino italiano. Poi la conseguenza è che sono anche cittadino globale» (FG 16).

3.3 *Cittadinanza attiva e partecipazione: significati, modelli e uso dei social*

Un elemento ricorrente nella categoria della cittadinanza è il suo nesso con la partecipazione, che si articola in modalità molto diverse.

Sicuramente l'essere cittadini informati è ritenuto un tratto essenziale della cittadinanza attiva: «un cittadino attivo e responsabile è colui che

si mantiene aggiornato sulle condizioni del proprio Paese formulando dunque un pensiero critico su di esso e sugli aspetti buoni e da migliorare» (FG 10).

La capacità di pensiero critico deriva dalla conoscenza e dalla raccolta di informazioni riguardanti il panorama sociale in cui gli individui vivono, come riportato nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). L'impegno civico dei/delle giovani, quindi, è profondamente connesso all'aspetto dell'informazione e della circolazione delle conoscenze, validando la loro percezione di essere cittadini: «io mi sento cittadina anche nel parlare e interessarmi di ciò che avviene oggi» (FG 2).

L'essere informati e consapevoli ha ricadute anche sui consumi quotidiani. A tal proposito, una studentessa sottolinea come il basso costo di alcuni beni non derivi solo da una diversa qualità, ma da dinamiche di sfruttamento: «quando acquisti prodotti [...] che sfruttano le popolazioni euroasiatiche principalmente [...] cioè quello che acquisto io, che ovviamente pago poco perché effettivamente costa poco anche per la qualità, ma perché sfrutti...sfrutti le persone» (FG 8).

Per quanto riguarda l'aspetto partecipativo della cittadinanza, questo emerge in maniera particolare su tre tipologie di azioni:

- andare a votare, definita come una delle azioni che il cittadino dovrebbe compiere: «la prima volta che sono andata a votare, quest'estate, che ho votato per le per le europee. È stato strano perché è stata effettivamente la prima cosa da maggiorenne, da adulta che facevo. [...] Secondo me se non mi sentissi cittadina di un Paese, anche se avessi la cittadinanza, non voterei per quel Paese» (FG 9);

- fare volontariato, pratica essenziale per decentrare il proprio punto di vista, aprendo una finestra su un mondo che, altrimenti, sarebbe ignorato: «innanzitutto, ti fa rendere conto di casi particolari che ci sono all'interno di una società, proprio delle condizioni di vita particolari che molte persone in realtà vivono [...] quando passi per strada da solo non ti rendi in realtà conto di quanto quella persona possa stare male [...] e...questo mi ha fatto sentire una cittadina attiva» (FG 2);

- aderire a manifestazioni o cortei, per cui si ha la sensazione di «partecipare attivamente a un bisogno del popolo» (FG 8).

Infine, è interessante osservare come la categoria della cittadinanza attiva e partecipata sia sempre, anche se non esplicitamente, orientata al benessere sociale della comunità; infatti, «un buon cittadino è uno che fa del senso di comunità la propria bussola fondamentale» (FG 4).

Un'ulteriore categoria emersa concerne i modelli ritenuti rappresentativi del buon cittadino. Le figure ispiratrici del valore della cittadinanza sono numerose, essenzialmente raggruppabili in figure pubbliche e persone comuni.

Partendo dalle figure pubbliche nazionali, vengono citati individui che ricoprono ruoli istituzionali, come il Presidente Sergio Mattarella e la senatrice Liliana Segre, o figure che hanno contrassegnato la storia del Paese. Tra queste ultime, il giudice Giovanni Falcone, definito come «un ottimo esempio di cittadino, dedicò tutta la sua vita a contrastare il fenomeno della mafia [...] e difese la legalità fino alla fine pur conoscendo ciò a cui andava incontro» (FG 10) e, anche, i grandi movimenti collettivi di lotta per i diritti, come le suffragette o la resistenza dei partigiani al regime fascista: «molto spesso io penso alle suffragette o ai partigiani, cioè comunque queste persone che dico... cioè cavolo, hanno veramente perso la vita, hanno lottato per anche per i miei diritti di cittadina» (FG 7).

A livello internazionale sono state citate figure storiche e contemporanee rivoluzionarie nell'ambito della lotta per i diritti, tra queste è stato nominato Mohandas Karamchand Gandhi, il quale «ha lottato per l'indipendenza dell'India dal dominio britannico, promuovendo la non violenza e la resistenza pacifica come mezzi di cambiamento. La sua vita è stata un esempio di impegno per la giustizia sociale, la libertà e i diritti civili, dimostrando come un cittadino possa influenzare profondamente la propria nazione e il mondo, rimanendo fedele ai principi di etica e rispetto per gli altri» (FG 11). Un'altra figura riportata è Óscar Arnulfo Romero, arcivescovo di San Salvador «che ha lottato per i diritti umani durante il conflitto civile in El Salvador. Ha denunciato pubblicamente le ingiustizie, tra cui le violazioni dei diritti civili e le atrocità commesse durante la guerra civile» (FG 11).

È stata nominata più volte anche Rosa Louise Parks, attivista per i diritti civili delle persone afroamericane, la quale «ha dato un esempio importantissimo a tutta una comunità [...] quindi ad esempio la comunità degli afroamericani in America, negli Stati Uniti, sicuramente dopo il messaggio che ha mandato Rosa Parks sedendosi nei posti dei bianchi sull'autobus... cioè sicuramente ha iniziato una serie di rivolte, di rivoluzioni comunque sociali, di rivendicazioni sociali» (FG 9).

Sono state citate anche figure contemporanee: Greta Thunberg e Malala Yousafzai. La prima, Greta Thunberg, è stata nominata in relazione all'impegno per il clima (FG 8), e la seconda, Malala Yousafzai, attivista pakistana per il diritto all'istruzione, è stata citata in quanto simbolo della lotta per i diritti delle ragazze in tutto il mondo (FG 9).

È interessante riportare come i modelli di cittadinanza emergano anche nella quotidianità, rintracciabili in quelle persone che «partecipano

attivamente alla vita comune cercando di far valere le proprie idee e di far rispettare i propri diritti, ma anche quelli degli altri, anche nel loro piccolo, come insegnando ai propri figli a rispettare il prossimo, partecipando alle manifestazioni, oppure semplicemente schierandosi contro le ingiustizie che spesso [sono] ignorate dalla maggior parte delle persone, dato che la base di una comunità è l'uguaglianza tra tutti, che purtroppo appare ancora come un obiettivo utopico» (FG 10). Così anche le piccole azioni quotidiane fondate su valori personali, sull'empatia e sull'attenzione alla comunità, diventano comportamenti simbolo di una buona cittadinanza. Ad esempio, una studentessa riporta come sua madre possa rappresentare un modello di cittadinanza, dimostrando una grande attenzione all'impatto ambientale dei suoi acquisti e dedicandosi al volontariato quando ne ha l'opportunità: «ci tiene tantissimo... e infatti a volte, secondo me, esagera però... perché... cioè, è un po' l'unica a pensarla così... su cose banali... anche, per esempio un deodorante: secondo lei un deodorante può rovinare l'ambiente, perché c'è il gas dentro e quindi inquina, o una doccia, cioè, una qualsiasi cosa... o utilizza tutti tutti i saponi a base ecologica. Non comprerà mai Dash e tutta questa roba qui... e anche perché al suo matrimonio, come bomboniere, ha fatto dei fiori e tutti i soldi che ha speso sono andati in Africa a un'associazione che aiutava i bambini» (FG 9).

Un'ultima categoria fa riferimento alla cittadinanza *digitale*. Partendo dall'analisi degli elementi positivi individuati rispetto all'esercizio della cittadinanza sui *social media*, è importante che vi sia la presenza di testate giornalistiche ufficiali, in quanto «vai a coprire pure la fascia di giovanissimi che comunque si informano [...] se io, magari, volessi sapere delle informazioni me le dovrei andare a cercare apposta, però magari non mi interessano. Invece se sto su TikTok mi escono le informazioni e imparo cose senza che le vado a cercare, senza farlo apposta» (FG 8).

Un'altra pratica "social" di cittadinanza attiva riguarda l'attivazione di campagne di sensibilizzazione, raccolte fondi o la creazione di rete nelle comunità ristrette: «secondo me, spesso e volentieri aiutano. Cioè magari aprono [...] alcune associazioni per...tipo donare denaro, e parte tutto quanto dai social. Oppure, ehm...succede qualcosa in un quartiere, magari c'è il gruppo su Facebook e si informa la persona, oppure appunto le persone di quel quartiere» (FG 3).

Un ultimo aspetto positivo riguarda la capacità dei *social media* di mettere in relazione persone provenienti da tutto il mondo o di fornire informazioni su altri paesi: «il fatto di avere i contenuti molto spesso di altre regioni, altre lingue, cioè altri paesi. Eh, cioè secondo me, anche inconsciamente, ti fa sentire un po' più parte di una stessa comunità» (FG 16). Questa interconnessione globale alimenta un sentimento di comunità, contribuendo alla percezione di una cittadinanza globale.

È anche vero che è emersa una forte consapevolezza di quelli che sono gli aspetti negativi e i rischi nei quali si può incorrere a informarsi sui social media, primo fra tutti la possibilità che le notizie diffuse possano essere false: «sui social puoi trovare un sacco di notizie false, che magari creano anche disagio nella persona che le legge e non hai la certezza che sia una notizia vera o meno, a differenza magari di un telegiornale [...] crea un sacco di confusione secondo me» (FG 3). La confusione non deriva solo dalle *fake news*, ma anche dall'uso di filtri che limitano la disponibilità di informazioni: «certi filtri che vengono applicati, comunque, dai social, per far passare determinate informazioni o meno...dato che magari alcuni possono essere categorizzati come contenuti sensibili, oppure cose così... quindi magari non c'è una visione oggettiva, sui social» (FG 1). Un ulteriore timore riguarda la fruizione di contenuti finalizzati alla manipolazione rispetto a determinati argomenti, portando a «manipolare quello che le persone pensano a tuo piacimento. E quindi può essere anche un'arma politica... può influenzare le masse» (FG8).

Il fenomeno della manipolazione e del filtraggio dell'informazione porta alla creazione delle *filter bubbles* (Pariser, 2011), ovvero una personalizzazione dei contenuti predisposta dall'algoritmo per cui, basandosi su assonanza e similarità dei contenuti visualizzati, fa sì «che ovviamente se tu sei interessato a contenuti riguardo una certa cosa poi te ne appaiono di più, se sei interessato sicuramente hai molte più risorse» (FG 16) e quindi, ad esempio «nel momento in cui io uso magari Instagram, e ho delle interazioni con determinate pagine, il *feed* di Instagram automaticamente riporterà a vedere i contenuti di pagine uguali o con idee vicine, con gli stessi hashtag, con le stesse interazioni» (FG 1).

3.4 Educazione alla cittadinanza

Dalla ricerca emergono opinioni abbastanza critiche sui percorsi di educazione alla cittadinanza proposti a scuola. In particolare, molte attività vengono percepite come obblighi piuttosto che come opportunità di apprendimento significativo: «il problema è che dentro scuola, magari tante cose te le fanno passare come...cioè è un compito, è un obbligo, lo devo fare, lo faccio e basta. [...] solo perché è un obbligo» (FG 2). Studenti e studentesse ritengono che l'educazione civica sia troppo teorica e priva di un approccio pratico, umano ed empatico: «secondo me è molto accademica e poco morale [...] non cerca di farti arrivare effettivamente a comprendere proprio [...] il valore di quello che tu stai andando a imparare. È semplicemente una cosa che tu devi imparare. [...] Secondo me, è molto importante, per lavorare, anche avere una certa sensibilità, una certa empatia» (FG 2).

Il voto in educazione civica è un altro aspetto critico, in quanto non riflette l'importanza della materia: «sicuramente, già il fatto che sia un voto che fa media, quello di educazione civica, vuol dire che quello che gli interessa non è tanto quello che ci arriva, ma il fatto che impariamo quella cosa. [...] È una cosa troppo accademica, troppo schematica, troppo domanda, risposta, nozione» (FG 2). L'educazione civica non dovrebbe essere valutata con un voto, ma dovrebbe essere un'opportunità per comprendere l'importanza della cittadinanza: «perché... non è un voto, la cosa, non dovrebbe essere un voto, non dovrebbe essere “lo faccio per levarmi questa materia dalle scatole”, non è questo ma molto più importante... non si dà il giusto peso... è una cosa che mi fa imbestialire, perché è una delle cose più importanti [...] non è un voto che serve. È far capire alle persone perché lo si fa» (FG 3).

Emerge, nelle parole degli intervistati, l'idea che l'educazione civica venga spesso data per scontata e che non venga trattata con la giusta importanza: «magari mentre facciamo lezione esce fuori una cosa che noi non sappiamo, sulla cittadinanza, sulla politica, qualsiasi cosa... dicono: “e che è, non lo sapete?, ma non è possibile!”», cioè, viene dato tutto per scontato, no?, ma noi non nasciamo imparati, e a maggior ragione non è che quando esco da scuola mi viene la cosa, oddio, devo informarmi su questo, oddio devo informarmi su quello... perché purtroppo viviamo in una società dove siamo sempre comunque... bombardati di tremila informazioni» (FG 3).

Un'altra critica riguarda l'atteggiamento di alcuni docenti che, nel fare educazione civica, cercano di promuovere le loro idee politiche: «alcuni professori utilizzano le ore di educazione civica per... diciamo, portare avanti i propri ideali personali [...] per me è sbagliato che il professore deve per forza indottrinarci a... una determinata ideologia» (FG 1).

I temi utilizzati maggiormente nelle lezioni di educazione civica sono la Costituzione, la mafia, l'ambiente, i diritti delle donne, l'Agenda 2030, il bullismo e il cyberbullismo, i disturbi alimentari e la sicurezza sul lavoro. Tuttavia, secondo gli studenti e le studentesse, ci sono argomenti importanti che spesso vengono trascurati perché considerati tabù, come la guerra, l'educazione sessuale e affettiva, le droghe e altre forme di dipendenza: «potresti fare talmente tante di quelle attività che davvero avrebbero un impatto sullo studente, come per esempio parlare con un ex tossico [...] fare un giro, che ne so, in altre realtà, anche far vedere determinati video o determinati film o esperienze, anche di un sacco di persone» (FG 2).

L'educazione civica dovrebbe essere proposta tramite metodologie e procedure didattiche che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse e il loro impegno diretto, stimolando la riflessione autonoma e l'impegno civico nella comunità (Losito, 2021). Discutere in gruppo favorirebbe anche lo scambio democratico di idee, poiché «in edu-

cazione civica secondo me non ci può essere un'idea assoluta, oggettiva... ci sono tantissime sfaccettature di qualsiasi argomento secondo me che lo riguardano; quindi, è bello proprio il confronto» (FG 7).

Al fine di rendere l'educazione alla cittadinanza più dinamica e coinvolgente, sono stati proposti incontri con esperti esterni e attività pratiche: «portare qualcuno di esperto e parlare di tematiche in magari quattro incontri all'anno, si fanno quelle ore, si parla di cose davvero importanti, con persone che ne sanno davvero, e non professori di altre materie, persone che hanno studiato determinate cose per parecchi anni, sono specializzati in quello e sanno anche interessare gli studenti e le studentesse» (FG 9).

È altresì importante adattare i percorsi educativi alle esigenze specifiche degli alunni e delle alunne considerando le loro esperienze personali e il contesto sociale in cui vivono: «comunque cercare di rendere il meno pesante possibile, e vede quali sono i problemi dei ragazzi, perché, insomma...in una classe, magari, di ragazzi [...] di cui metà di loro vivono nei quartieri popolari e hanno [...] altri pensieri per la testa, piuttosto che una classe, per esempio, principalmente di ragazze [...] che quindi vive molto di più il problema delle donne, a dispetto di quello dell'immigrazione e cose così...per esempio in una classe di ragazzi che vengono da altri Stati, piuttosto che una classe di ragazzi che, non so, magari qualcuno ha subito esperienze di bullismo o altro...va...valutato il percorso a seconda dei soggetti con cui hai a che fare» (FG 2).

La presenza di un docente dedicato all'educazione civica potrebbe migliorare l'efficacia dell'insegnamento, rendendolo più coerente e meno frammentato: «per me ci dovrebbe essere un professore, che almeno, [...] non dico un professore a classe, ma almeno un professore per sezione, che individua il percorso, magari nel...magari nel triennio o nel biennio» (FG 2). Questo approccio garantirebbe una maggiore coerenza nell'insegnamento e una migliore comprensione delle tematiche trattate: «avrebbe più senso se ci fosse proprio una materia, educazione civica, fatta da un docente a sé stante» (FG 7).

Dal processo di analisi finora elaborato, emerge che nella scuola ci sono già delle discipline utili ad affrontare alcune tematiche di educazione civica. Ad esempio, a partire dall'insegnamento del diritto, è possibile comprendere l'importanza di essere informati sulle leggi che regolano la nostra società e di partecipare in modo responsabile alla vita democratica: «cioè, penso, giusto perché facciamo diritto, ne parliamo... in altre scuole che non fanno diritto...» (FG 6). La conoscenza delle normative non dovrebbe essere un privilegio per pochi, ma una base comune in tutte le scuole: «perché è una cosa che serve [...] cioè, perché, se io devo prendere la patente devo fare un test, e poi se devo decidere le sorti del nostro Paese io posso andare a votare senza sapere neanche quali sono le basi del nostro

ordinamento giuridico» (FG 1). Un altro esempio emerge dal racconto di un'intervistata: «però ad esempio, in base a questo, io mi sento fortunata a scegliere, per esempio, religione come materia, perché [...] la professoressa affronta sempre i temi di attualità, i temi comunque sul rispetto, sulla gestione dell'ambiente, sulla gestione anche in ambito delle amicizie, familiari, qualsiasi cosa» (FG 3), rendendo l'insegnamento della religione utile a sviluppare una coscienza critica e una sensibilità verso i problemi sociali e ambientali, promuovendo una formazione completa della persona, capace di riflettere sulle sfide contemporanee e di agire coerentemente.

4. Conclusioni

In merito alle dimensioni che interessano la cittadinanza si evidenzia una visione nazionalistica strettamente connessa a un senso di appartenenza a un popolo, nazione o Stato, che implica il riconoscimento di diritti e doveri che comportano un impegno attivo e partecipativo alla vita socio-politica dello Stato.

Vi è la consapevolezza che il possesso della cittadinanza rappresenti un requisito indispensabile per poter accedere a determinati benefici: accesso a concorsi pubblici, borse di studio, diritto al voto, eccetera. Questo fa sì che questo status giuridico sia percepito come elemento di confine fra chi fa parte del gruppo e chi ne è escluso. In diversi focus questo aspetto è stato giudicato come discriminante e ingiusto, non rappresentante la realtà di fatto.

Accanto a questa visione stringente della cittadinanza, in alcune interviste, è emersa un'apertura verso un concetto d'identità composita, fluida, ibrida, cosmopolita. Questa tensione tra identità locale e globale è un tema ricorrente in tutta l'indagine e fa emergere un concetto di cittadinanza più ampio, declinato in una dimensione globale: i «il punto principale è che bisognerebbe sentirsi tutti e due, e sarebbe bello sentirsi cittadini del mondo e basta, ma il problema è che siamo vincolati dalle leggi che riguardano solo l'Italia» (FG 5).

La cittadinanza globale, secondo gli intervistati, richiede un impegno civico e l'assunzione di doveri: implica il rispetto per le altre culture, la solidarietà tra i popoli, la consapevolezza dei problemi globali e l'impegno per la sostenibilità ambientale. L'importanza di accogliere e valorizzare la diversità emerge come tema cruciale per una cittadinanza responsabile. L'inclusività viene definita come la capacità di non escludere nessuno. La necessità di decostruire i pregiudizi e di aprirsi a punti di vista diversi è ripetutamente sottolineata.

Questi temi ricorrenti mostrano come la cittadinanza sia un concetto complesso, dinamico e in continua evoluzione, che implica un impegno attivo e consapevole nel mondo. Questa apertura verso una dimensione

cosmopolita sembra non essere supportata dal contesto dell'apprendimento formale ancorato, talvolta, a una visione nazionalistica/etnocentrica ma, spesso, trova spazio nella dimensione dell'apprendimento non formale (associazionismo, attività parrocchiali o scoutistiche) o, anche, nell'esperienza di vita e nei comportamenti messi in atto.

Bibliografia

- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J.A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. Teachers College Press.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (12/09/2025).
- Fabietti, U. (2013). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.
- Gelpi, E. (1987). *Un meccano international. Crise et création*. Parigi: Clancier-guenaud.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola Democratica*, maggio, 189-201.
- Maalouf, A. (1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E., & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding from You*. London: Penguin.
- 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.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reimers, F.M. (2020). *Educating students to improve the world: Global citizenship education for the 21st century*. Singapore: Springer.
- Remotti, F. (2022). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sears, A., & Hughes A. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 21(2), 123-142.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, Cambridge.
- UNESCO. (2015). Global Citizenship Education: Topics and learning objectives. Paris: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993> (consultato il 20/11/2024).
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.