



munera rivista europea di cultura / quaderno



Munera. Rivista europea di cultura. Quaderno 2019

Direzione

Stefano BIANCU (responsabile), Girolamo PUGLIESI, Pierluigi GALLI STAMPINO

Segreteria

Attilia REBOSIO

Comitato scientifico

Maria Rosa ANTOGNAZZA, Renato BALDUZZI, Alberto BONDOLFI,
Gianantonio BORGONOVO, Paolo BRANCA, Pierre-Yves BRANDT, Angelo CALOIA,
Annamaria CASCETTA, Carlo CIROTTO, Maria Antonietta CRIPPA, Gabrio FORTI,
Giuseppe GARIO, Marcello GIUSTINANI, Andrea GRILLO, Ghislain LAFONT,
Gabiella MANGIAROTTI, Virgilio MELCHIORRE, FRANCESCO MERCADANTE,
Paolo MOCARELLI, Bruno MONTANARI, Mauro Maria MORFINO, Edoardo ONGARO,
Paolo PRODI (†), Ioan SAUCA, Adrian SCHENKER, Marco TROMBETTA,
Ghislain WATERLOT, Laura ZANFRINI

Comitato editoriale

Maria Cristina ALBONICO, Emanuela GAZZOTTI, Elena RAPONI, Monica RIMOLDI,
Elena SCIPPA, Anna SCISCI, Cristina UGUCCIONI, Davidia ZUCCHELLI



Progetto grafico: Raffaele Marciano.

In copertina: Andrés Moreira, *Times Square*; <https://www.flickr.com/photos/andrix/>.

Munera. Rivista europea di cultura. Pubblicazione quadrimestrale a cura dell'Associazione L'Asina di Balaam. Rivista registrata presso il Tribunale di Perugia (n. 10 del 15 maggio 2012). ISSN: 2280-5036.

© 2019 by Cittadella Editrice, Assisi. www.cittadellaeditrice.com

© 2019 by Associazione L'Asina di Balaam, Milano. www.lasinadibalaam.it

AMMINISTRAZIONE E ABBONAMENTI: Cittadella Editrice, Via Ancajani 3, 06081 Assisi (PG). E-mail: amministrazione@cittadellaeditrice.com; sito internet: www.cittadellaeditrice.com. Gli abbonamenti possono essere effettuati tramite versamento su conto corrente postale (n. 15663065) intestato a Cittadella Editrice o bonifico/versamento su conto corrente bancario intestato alla Pro Civitate Christiana (IBAN: IT 17 I 05018 03000 000000237357; BIC: CCRTIT2T84A – Banca Popolare Etica, Perugia).

Prezzo di copertina della rivista: € 9,00 (formato pdf: € 5,00)

Quota abbonamento annuale «ordinaria» Italia: € 25,00 (formato pdf: € 12,00)

Quota abbonamento annuale «ordinaria» Europa: € 35,00

Quota abbonamento annuale «ordinaria» Paesi extraeuropei: € 50,00

La rivista «Munera» è acquistabile nelle librerie cattoliche e dal sito www.muneraonline.eu, dove è anche possibile abbonarsi o acquistare singoli articoli.

Ogni saggio pervenuto alla rivista è sottoposto alla valutazione di due esperti secondo un processo di referaggio anonimo. La rivista riceve da ogni esperto un rapporto dettagliato e una scheda sintetica di valutazione, sulla base dei quali la redazione stabilisce se pubblicare o meno il saggio o se richiederne una revisione. La decisione definitiva sulla pubblicazione di ogni saggio compete alla redazione.

VOLUME PUBBLICATO GRAZIE AL CONTRIBUTO
DELLA LIBERA UNIVERSITÀ MARIA SS. ASSUNTA DI ROMA.

rivista europea di cultura

m · u · n · e · r · a

Contemporary Humanism /
Quaderno 2019

cittadella editrice

«Questa è la sfida di Munera: leggere i fenomeni e le creazioni del diritto, dell'economia, dell'arte, della letteratura, della filosofia, della religione nella loro unità, ovvero come creazioni profondamente umane: come scambi di "munera" e, dunque, come luoghi di umanizzazione. Come tentativi, messi in campo da un essere umano sempre alla ricerca di sé stesso, di appropriarsi in pienezza di una umanità che certamente gli appartiene, ma della quale è anche sempre debitore (e creditore) nei confronti dell'altro: nel tempo e nello spazio. Un compito che Munera intende assumersi con serietà e rigore, ma volendo anche essere una rivista fruibile da tutti: chiara, stimolante, essenziale, mai banale» (dall'editoriale del n. 1/2012).

Indice

<i>Editoriale / Editorial</i>	7/10
CARD. GIANFRANCO RAVASI <i>Interrogativi antropologici contemporanei</i>	13
CLAUDIO ROLLE <i>Una etapa de la lucha por la dignidad humana. La Iglesia católica y los derechos humanos desde 1948 a 1978</i>	27
RODRIGO POLANCO <i>The Latin American Theology as a Humanist Proposal. A Liberation of the Non-Person</i>	45
FRANÇOIS MOOG <i>La contribution de l'éducation catholique à la promotion d'un humanisme contemporain</i>	59
GIUSEPPE TOGNON <i>Humanism. Reflections on an Eponymous Idea</i>	73
JÉRÔME DE GRAMONT <i>Retour sur une vieille querelle. L'anti-humanisme</i>	97
STEFANO BIANCU <i>Competing Paradigms. A Century of Humanism and homo symbolicus</i>	111
FEDERICA CACCIOPPOLA <i>Educazione alla Cittadinanza Globale. Fragilità e potenzialità di un costruito emergente</i>	129
JEYVER RODRÍGUEZ <i>Fragility, Vulnerability and Flourishing of All Beings</i>	139

DOMENICO CAMBRIA	
<i>L'umano tra scrittura e lettura. A partire dal pensiero di Jacques Derrida</i>	147
FRANCESCA SIMEONI	
<i>Fragilità e forza. Il paradosso dell'attenzione in Simone Weil</i>	157
KAMILA DRAPAŁO	
<i>On Plants and Jewels. Martha Nussbaum's Vulnerability Approach</i>	169
MARIA BEATRICE VENANZI	
<i>Alla ricerca di un nuovo umanesimo.</i>	
<i>Figure di consonanza tra Mallarmé e Debussy</i>	179
ALESSANDRO VETULI	
<i>«Con materna tenerezza». Figure d'umanesimo</i>	
<i>in Giovanna Maria della Croce (1603-1673)</i>	191

Educazione alla Cittadinanza Globale

Fragilità e potenzialità di un costrutto emergente

L'educazione alla Cittadinanza Globale, o *Global Citizenship Education* (d'ora in poi GCE) rappresenta una categoria piuttosto recente non ancora consolidata in letteratura. Le rilevazioni nazionali e internazionali sinora condotte riguardano il costrutto di Educazione alla Cittadinanza; è ancora da verificare la connessione di questi dati, e, quindi, la trasferibilità, al costrutto di Educazione alla Cittadinanza Globale.

L'esigenza di approfondire il concetto di GCE è legata all'urgenza di rafforzare la responsabilità di ciascuno al fine di orientare nuovi modelli di sviluppo economico sostenibile al bene comune.

E questo a partire dai luoghi di formazione nei quali vengono poste le basi della società: per educare cittadini criticamente formati, informati e educati al pensiero critico e alla complessità, occorre ridare valore alla centralità dei processi educativi e formativi.

La fragilità del concetto di GCE è legata al bisogno di una società che sia globale e cosmopolita nonostante i localismi territoriali, i conflitti e le disuguaglianze. Considerare gli aspetti epistemologici della questione diviene ancor più significativo nell'era della globalizzazione, dell'economia dell'insicurezza e dei grandi flussi migratori in cui, peraltro, scuola e università non fungono più da volano. Collocare le soggettività al centro di una società civile e di una sfera pubblica tanto locale quanto globale richiede l'analisi di una molteplicità di fattori.

* Dottoranda di ricerca in "Contemporary Humanism", Università di Roma-LUMSA / Australian Catholic University.

L'Educazione alla Cittadinanza Globale: fragilità e potenzialità di un costruito emergente

La GCE costituisce una tematica d'interesse di grande attualità dei vari organismi europei, degli istituti di ricerca internazionali e delle politiche scolastiche dei singoli Paesi. Si inserisce all'interno del vasto campo di ricerca sull'educazione alla cittadinanza, la cui concezione è passata dalla sfera nazionale a quella globale come uno degli effetti del processo di globalizzazione. L'educazione alla cittadinanza, quando impostata in chiave globale, forma "cittadini del mondo" prima ancora che cittadini del proprio Paese di appartenenza, al di là delle differenze di nazionalità, classe o appartenenza sociale, fedeli in primo luogo alla comunità umana: dal momento che la nascita in una determinata comunità è dovuta al caso, diventa necessario educare i giovani a riconoscere l'umanità e a coltivare le sue componenti fondamentali quali, ad esempio, la ragione o la capacità di scelta morale (Nussbaum, 1999).¹

La GCE nasce negli Stati Uniti e in Gran Bretagna sotto l'impulso degli studi sviluppati negli anni Settanta al fine di formare gli studenti alla comprensione dei principi di giustizia e uguaglianza all'interno di nuovi contesti di diversità culturale e cambiamento globale (Osler & Starkey, 2006).² Il concetto alla base della GCE è la «promozione di una consapevolezza civica mondiale» (Damiani, 2016),³ raggiungibile attraverso gli strumenti concettuali della democrazia, della pace e dei diritti umani (Pike, 2008).⁴ L'elemento distintivo della GCE ha a che fare con la comprensione che il singolo individuo non solo debba esercitare il proprio ruolo di cittadinanza attiva all'interno della società, ma possa addirittura influenzare i processi decisionali a livello mondiale, con effetti sugli altri singoli individui nella prospettiva del bene comune. La GCE, pertanto, si interroga sulla natura dei problemi globali e sulle modalità con le quali, a partire dal livello locale, diventi possibile un'azione responsabile a livello globale.

In letteratura (Oxley & Morris, 2013)⁵ emergono due accezioni di "cittadinanza globale".

¹ M. C. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.

² A. OSLER – H. STARKEY, *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005*, «Research Papers in Education», XXI (2006), 4, pp. 433-466.

³ V. DAMIANI, *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*, Anicia, Roma 2018, p. 64.

⁴ G. PIKE, *Global Education*, in J. ARTHUR – I. DAVIES – C. HAHN (a cura di), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Sage, London 2008, pp. 468-480.

⁵ L. OXLEY – P. MORRIS, *Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions*, «British Journal of Educational Studies», LXI (2013), 3, pp. 301-325.

La prima accezione è connotata da elementi cosmopolitici che trasformano il concetto di cittadinanza da una serie di diritti ben definiti (Marshall, 1950)⁶ a uno «*status, a feeling and a practice at all levels, from local to the global*» (Osler, 2011).⁷ Essa comprende quattro distinte concettualizzazioni di cittadinanza globale: politica, economica, morale e culturale. In linea generale, e senza entrare nello specifico delle polarità del dibattito legate a ciascuna concettualizzazione, si illustrano brevemente le caratteristiche di ognuna.

La cittadinanza globale politica sostiene la nascita di un governo globale democratico basato sul rafforzamento di organizzazioni sovranazionali; anche se, dal versante opposto, viene rilevato criticamente come tale visione sottintenda il principio che tutti gli esseri umani abbiano un orizzonte di valori pressoché simile, con la supremazia di alcune forme di cittadinanza (e dei relativi apparati istituzionali) su altre. La cittadinanza globale economica fa riferimento a un'equa globalizzazione, innestata su modelli di imprese, iniziative e sviluppi eticamente responsabili, la quale, di converso, fa intravedere il pericolo della competizione individuale, economica e votata al consumismo. La cittadinanza globale morale trova le sue radici nelle teorie classiche del cosmopolitismo, dagli stoici dell'antica Grecia alle idee di Kant. Nel dibattito accademico internazionale emergono due tipologie di cosmopoliti morali: i "cosmopoliti forti", secondo i quali gli obblighi morali sono del tutto arbitrari, e i "nuovi cosmopoliti" che li definiscono, al contrario, come «elementi ineluttabili della vita morale» (Waks, 2008).⁸ La cittadinanza globale culturale è correlata alla formazione di una identità personale cosmopolita sulla base di un'apertura nei confronti degli altri e delle culture diverse dalle proprie, esperite in maniera diretta attraverso viaggi, letture e relazioni personali.

Criticità di questa prima connotazione di GCE cosmopolita è che una forma di cittadinanza globale così intesa, volta alla nascita di uno stato mondiale o di una democrazia universale, richiede l'esistenza di una *governance* globale (come ad esempio le organizzazioni sovra-nazionali quali le Nazioni Unite) che, sulla base di finalità cooperative e di una giustizia sociale globale, celi una intrinseca prospettiva universalista e l'idea tipicamente occidentale secondo cui tutti gli uomini possano condividere gli stessi valori fondamentali.

⁶ T.H. MARSHALL, *Citizenship and Social Class*, Cambridge, New York 1950.

⁷ A. OSLER, *Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities*, «Journal of curriculum studies», XLIII (2011), 1, p. 2.

⁸ L.J. WAKS, *Cosmopolitanism and Citizenship Education*, in M. PETERS – A. BRITTON – H. BLEE (Eds.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Sense, Rotterdam 2008, p. 210.

Le teorie cosmopolitiche hanno influenzato il discorso sulla GCE sia perché il significato di cittadinanza globale presuppone il concetto di cittadino del mondo, vale a dire una comunanza e uguaglianza degli esseri umani in quanto tali, sia perché l'ideale cosmopolitico ad oggi è considerato come una delle chiavi di lettura più efficaci del mondo globalizzato (Damiani, 2016).⁹

La seconda accezione, di natura più relativista, risulta caratterizzata dal concetto di *advocacy*, che si definisce come complesso di azioni da parte di soggetti collettivi (ad esempio, associazioni di tutela e promozione dei diritti) a vantaggio di terzi. All'interno di tale accezione rientra una concezione critica della cittadinanza globale che mira a promuovere una controegemonia mondiale per destrutturare le strutture oppressive globali e generare trasformazioni sociali.

Comprende anch'essa quattro sotto-concettualizzazioni di cittadinanza globale: sociale, ambientale, critica e spirituale. La cittadinanza globale sociale fa riferimento a quei movimenti, come il femminismo, che hanno mirato a costruire una società civile globale. La cittadinanza globale ambientale si focalizza sulla natura complessa e globale di tematiche ecologiche. La cittadinanza globale critica si pone l'obiettivo di decostruire le strutture globali oppressive generando cambiamenti a livello sociale. La cittadinanza globale spirituale fa riferimento alla nozione di "caring" che rappresenta nei lavori di Noddings (2003)¹⁰ una fondamentale caratteristica umana, correlata con il concetto di "relatedness". Preservando l'unicità di ogni incontro umano e l'«aspetto soggettivo dell'esperienza» in cui si è «consapevoli di noi stessi che ci sentiamo» (p. 132) (*ibid.*), Noddings si schiera in favore della gioia quale riconoscimento e conoscenza «of the actual or possible caring in relation» (p. 134), piacere che si realizza nella relazione con ogni persona.

Il dibattito sul tema solleva innumerevoli questioni e posizioni valoriali e ideologiche contrastanti, rendendo inattuabile il tentativo di applicare un unico modello teorico «ad un fenomeno estremamente variegato per teorie, contesti politici, economici e socio-culturali di riferimento» (Damiani, 2016).¹¹ A ciò si aggiunge la fragilità principale connessa con il costrutto, così com'è presente in ambito accademico, il quale sembra legato soprattutto ai contesti nei quali è stata elaborato, prevalentemente occidentali. Una ricerca sulla produzione accademica in lingua inglese inerente la GCE

⁹ V. DAMIANI, *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*, cit.

¹⁰ N. NODDINGS, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, p. 49.

¹¹ V. DAMIANI, *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*, cit., p. 75.

(Parmenter, 2011)¹² ha confermato questa tendenza, rilevando che tutti gli articoli reperiti nel database WorldCat (199 articoli) pubblicati nell'arco di dodici anni (1997-2009) riguardano una fascia sviluppata del globo, il che comporta concettualizzazioni condizionate da schemi occidentali, poco aperte alle diverse "prospettive globali" (p. 370), con il rischio di protrarre, a livello conscio o inconscio, i passati modelli coloniali.

In virtù di quanto esposto, la mancata definizione univoca e condivisa di GCE all'interno del mondo accademico è dovuta all'interessamento di diversi settori di ricerca che se ne sono occupati negli ultimi vent'anni, che hanno originato un'abbondante molteplicità di approcci teorici e metodologici. Le basi concettuali della GCE, pertanto, vanno rintracciate non all'interno di un unico campo d'indagine, ma nell'intersezione degli argomenti che caratterizzano i diversi settori di ricerca (Parmenter, 2011),¹³ quali, ad esempio, per l'ambito educativo, tra la *global education* e l'educazione alla cittadinanza (Davies, Evans & Reid, 2005).¹⁴

A conclusione di questa prima disamina, è possibile configurare la GCE come un concetto multidimensionale che ha origine e sviluppo in contesti pluridisciplinari, contraddistinti di volta in volta dal focus su uno o più temi predominanti. Ad oggi, pertanto, ogni definizione di GCE, sia pur possibile, risulta parziale, non rigorosa dal punto di vista scientifico, né verificabile dal punto di vista intersoggettivo.

Il presente approfondimento affronta, all'interno di una prospettiva educativo-psicologica-sociale, alcune questioni metodologiche connesse alla GCE, riflettendo criticamente sulle modalità operative con le quali è possibile indagare una realtà tanto multiforme quanto complessa. Si tratta di una riflessione su alcuni nodi concettuali problematici che potrebbero essere approfonditi nel corso di ricerche future, dispiegati all'interno della cornice concettuale dell'Umanesimo.

Educare alla Cittadinanza Globale per sviluppare la propria umanità

La definizione più operativa di GCE è fornita dall'UNESCO e, lungi dall'essere definitiva, annovera gli assunti teorici più frequenti nel dibattito sul tema ed è facilmente trasponibile al contesto educativo. Essa individua come finalità principale quella di «preparare gli studenti a vivere e ad

¹² L. PARMENTER, *Power and Place in the Discourse of Global Citizenship Education*, «Globalisation, Societies and Education», IX (2011), 3-4, pp. 367-380.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ I. DAVIES – M. EVANS – A. REID, *Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'*, «British Journal of Educational Studies», LIII (2005), 1, pp. 66-89.

agire in contesti di cambiamento mondiale, interdipendenza e diversità, condizionando così l'evoluzione del processo di globalizzazione» (Damiani, 2016)¹⁵ e chiama in causa alcuni elementi: la conoscenza dei problemi globali, le azioni per determinare un cambiamento e i valori (Richardson, 1976).¹⁶

Coinvolge, inoltre, tre dimensioni concettuali fondamentali che sono interrelate e comuni a varie interpretazioni: cognitiva, socio-emotiva e comportamentale (UNESCO, 2015, p. 15).¹⁷ La dimensione cognitiva è correlata all'acquisizione di un pensiero critico, basato sulla conoscenza e sulla comprensione dei fenomeni, rispetto alle questioni globali e locali. La dimensione socio-emotiva ha a che fare con il senso di appartenenza a un'umanità comune, sulla base di una responsabilità e di valori condivisi, nonché del rispetto per le differenze e la diversità. La dimensione comportamentale è connessa con l'azione efficace e responsabile a tutti i livelli (locale, nazionale, globale) per un mondo più pacifico e sostenibile.

Tra le dimensioni concettuali individuate, quelle che sviluppano gli aspetti socio-emotivi della GCE riportano il discorso, in misura maggiore rispetto alle altre, al riconoscimento della centralità dell'uomo e alla sua capacità di incidere sulla società attraverso l'educazione.

Una educazione che sia fondata sull'osservazione partecipante, sulla valorizzazione dei talenti di ciascuno e sulla relazione tra individuo e società si rifà a quella tradizione pedagogica che affonda le sue radici nel pensiero degli umanisti (come Vergerio il Vecchio, Maffeo Vegio o Leon Battista Alberti) fino ad arrivare ai grandi maestri del XX secolo (Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, don Lorenzo Milani, Alberto Manzi, Danilo Dolci) e che attribuisce una forte centralità agli studi liberali per formare cittadini e governanti. Una educazione così intesa, pertanto, diventa una educazione «capace di futuro» (UNESCO, 2018)¹⁸ che formi cittadini consapevoli di immaginare futuri alternativi e di poter effettivamente incidere sulle sorti del pianeta attraverso l'esercizio dei propri diritti e doveri in un mondo interrelato e in costante evoluzione.

Diverse concettualizzazioni della GCE riportano il discorso alla dimensione socio-emotiva.

¹⁵ V. DAMIANI, *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*, cit., p. 89.

¹⁶ R. RICHARDSON, *Learning for Change in World Society: reflections, activities and resources*, World Studies Project, London 1976, in D. HICKS, *Thirty Years of Global Education: A Reminder of Key Principles and Precedents*, «Educational Review», LV (2003), 3, p. 266.

¹⁷ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, 2015: [online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.

¹⁸ UNESCO, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, 2018, p. 8: [online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002618/261836ita.pdf>.

L'OXFAM (2015a;¹⁹ 2015b²⁰) individua alla base dell'educazione degli studenti l'incoraggiamento, richiamando l'attenzione sull'importanza del clima e delle relazioni di classe per lo sviluppo dei propri valori e opinioni nel rispetto di quelli altrui.

Center for Universal Education at the Brookings Institution, UNESCO e *U.N. Secretary General's Education First Initiative Youth Advocacy Group* (GEFI-YAG) (2017)²¹ hanno identificato, tra le competenze che promuovono la GCE, l'empatia e la capacità di comunicare e collaborare con gli altri al fine di identificare strumenti e procedure di misura del costrutto.

L'UNESCO (2014;²² 2015;²³ 2016²⁴), che promuove la GCE tra le sue tre priorità educative sin dal 2012, correla la GCE all'essere socialmente coinvolti e rispettosi dell'alterità. La dimensione globale della cittadinanza, infatti, inizia da quando i discenti imparano a conoscere la propria identità e il proprio ruolo all'interno delle loro molteplici relazioni familiari, amicali, scolastiche e comunitarie. In tal modo diventano maggiormente consapevoli delle differenze e dell'alterità (sessuale, di genere, culturale, linguistica o religiosa), riflettono sui valori comuni che trascendono le differenze e «sviluppano le conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti necessari per rispettare le differenze e vivere insieme agli altri» (UNESCO, 2015).²⁵

La GCE, pertanto, senza sottovalutare l'interdipendenza di fattori politici, economici, sociali e culturali nelle loro dimensioni locale, nazionale e globale, parte da un lavoro di responsabilizzazione degli studenti ad assumere ruoli attivi per affrontare le sfide globali e diventare cittadini proattivi: la costruzione di un senso di appartenenza a una comunità più ampia e a un'umanità condivisa passa attraverso lo sviluppo socio-emotivo dell'identità e dell'impegno sociale orientato alla soluzione di problemi globali.

¹⁹ OXFAM, *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*, 2015(a): [online] <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>.

²⁰ OXFAM, *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*, 2015(b): [online] <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-classroom-a-guide-for-teachers>.

²¹ CENTER FOR UNIVERSAL EDUCATION AT BROOKINGS, UNESCO & GEFI-YAG, *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*, 2017: [online] https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf.

²² UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, 2014: [online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>.

²³ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, 2015: [online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.

²⁴ UNESCO, *The ABCs Of Global Citizenship Education*, 2016: [online] <https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/The%20ABCs.pdf>.

²⁵ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, cit., pp. 23-24.

L'idea che la costruzione di una cittadinanza globale debba iniziare dall'educazione è sostenuta anche da Morin (2015),²⁶ il quale afferma che l'educazione all'era planetaria richiede tre riforme interdipendenti: una riforma del nostro modo di conoscere, una riforma del nostro modo di pensare e una riforma dell'insegnamento. Questo è possibile grazie a un'educazione che trasmetta la conoscenza della conoscenza, dell'umano e dell'era planetaria; in breve, un'educazione alla libertà la quale rimuova quelle catene della schiavitù che colonizzano le menti ancor prima delle persone e dei popoli, nell'accezione montessoriana che «chi è servito, è lesa nella sua indipendenza» (Montessori, 1909/2006).²⁷

E se lo sviluppo della persona e della comunità passa necessariamente dall'educazione, che rappresenta la via principale per raggiungere ideali di pace, libertà e giustizia sociale (Delors, 2000),²⁸ l'educazione passa necessariamente dalla scuola, che si qualifica quale primo luogo di promozione dei valori di cittadinanza.

Una scuola così intesa si connota quale primo luogo istituzionale, così come prevede la Costituzione, del pluralismo e del confronto, centro privilegiato per la formazione dei cittadini, per la costruzione di comunità solidali che si fondano sul rispetto e sul bene comune; una scuola che apra le menti e «rimuova gli ostacoli che impediscono lo sviluppo delle persone e la loro effettiva partecipazione attiva e responsabile alle scelte della società nel mondo globale d'oggi» (De Mauro, 2011).²⁹

Dall'analisi fin qui presentata, diventa possibile collocare la GCE all'interno di una concezione di Umanesimo attuale, sostenibile e veicolabile, globale e globalizzato, comunitario e relazionale, che mette in risonanza l'uomo con l'uomo e con il mondo (in quanto essere umano e cittadino del pianeta). Un Umanesimo che si interroga su come operare la trasformazione antropologica e sociale del nostro tempo e che cerca nella GCE una delle possibili vie da percorrere, chiedendosi come sviluppare la nostra umanità per far coesistere l'umanità.

E se, percorrendo questa strada, l'Umanesimo si connotasse di una dimensione globale, potrebbe aprire uno spazio di riflessione nel quale interrogarsi sulle specificità di questo Umanesimo Globale.

E se, sempre percorrendo questa strada, la GCE si denotasse come ambito nel quale l'esplorazione di problemi globali chiami sempre in causa valori, problemi, azioni e contesto, potrebbe aprire un ulteriore spazio di

²⁶ E. MORIN, *Lectio Magistralis Educare all'era planetaria*, 2015: [online] <https://www.unibg.it/sites/default/files/documenti/26-05-2015/lhmorin.pdf>.

²⁷ M. MONTESSORI, *Educare alla Libertà*, Mondadori, Milano 2016, p. 32.

²⁸ J. DELORS, *Nell'educazione un Tesoro*, Armando, Roma 2000.

²⁹ T. DE MAURO, *Introduzione*, in M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 15.

approfondimento nel quale interrogarsi sull'esistenza e le specificità di una dimensione tipicamente umana che li riguardi tutti e quattro, collocandosi a livello individuale e sociale.

La dimensione socio-emotiva della GCE potrebbe costituire quella fondamentale capacità umana che contribuisce a trasformare i valori e i problemi in azioni e processi trasformativi e divenire un criterio di analisi della natura umana e del reale.

Si tratta di uno studio problematizzato della realtà, con l'apertura all'eventualità che «il non ancora sia sempre possibile» (Zappatore, 2016),³⁰ nella prospettiva di una formazione umana in grado di promuovere lo sviluppo della persona e di costruire «un futuro non affatto predeterminato, ma che dipende dalla capacità di visione e di immaginazione» (Bocchi & Ceruti, 2004).³¹

Considerazioni finali e questioni aperte

La realizzazione della GCE è legata necessariamente alla scuola, da intendere quale prima istituzione e comunità nella quale gli studenti sono inseriti in quanto futuri cittadini, membri attivi e responsabili di una società più giusta ed equa.

Per analizzare la GCE dal punto di vista del modello di Richardson, che, come sopra citato, chiama in causa la conoscenza dei problemi globali, i valori e le azioni per determinare un cambiamento sociale effettivo, si potrebbe ipotizzare che gli elementi che non convertano i valori condivisi e l'analisi dei problemi in azioni concrete di cittadinanza attiva all'interno del proprio contesto di appartenenza riportino il discorso alla dimensione socio-emotiva della GCE, applicabile al contesto scolastico.

Nell'ambito degli studi sulla educazione civica e alla cittadinanza, infatti, è stato dimostrato che la percezione da parte degli studenti della presenza in classe di un clima favorevole alla discussione sia un fattore decisivo nella comprensione dei vantaggi dei valori e delle pratiche democratiche (Hooghe & Quintelier, 2013).³²

L'associazione positiva tra la percezione di un clima di classe favorevole alla discussione e i risultati positivi di apprendimento delle conoscenze civiche, confermato dalla vasta letteratura prodotta dagli studi sulla edu-

³⁰ T. ZAPPATORE, *Cittadinanza a scuola. Studio di caso: una ricerca tra e con i protagonisti della scuola*, 2016: [online] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536012>, p. 236.

³¹ G. BOCCHI – M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004, p. 6.

³² M. HOOGHE – E. QUINTELIER, *The Relationship between Political Participation Intentions of Adolescents and a Participatory Democratic Climate at School in 35 Countries*, «Oxford Review of Education», XXXIX (2013), 5, pp. 567-589.

cazione civica e alla cittadinanza (Schultz *et al.*, 2017)³³, potrebbe riportare l'attenzione sugli eventi comunicativi attraverso i quali l'insegnante intende realizzare l'educazione civica e alla cittadinanza. L'osservazione di tali eventi comunicativi dal punto di vista non solo verbale, legato alla trasmissione di contenuti, ma anche non verbale, che esprime elementi di soggettività e affettività, risulta un aspetto inesplorato nell'ambito degli studi sulla educazione civica e alla cittadinanza. Tra l'altro, un'ampia letteratura (Aðalsteinsdóttir, 2004;³⁴ Argyle, 1978;³⁵ Bateson, 1984;³⁶ Caccioppola, 2017;³⁷ Kendon, 1973;³⁸ Cozzolino, 2003;³⁹ Richmond & McCroskey, 2004⁴⁰) conferma che il comportamento non verbale degli insegnanti influenzi non solo il clima d'aula e le relazioni che si creano al suo interno, ma migliori addirittura il rendimento scolastico.

In conclusione, sulla base delle considerazioni finora avanzate, l'associazione positiva tra la percezione di un clima di classe favorevole alla discussione e i risultati positivi di apprendimento delle conoscenze civiche potrebbe portare la ricerca verso l'esplorazione di quegli elementi che favoriscano entrambi e che potrebbero emergere nel momento in cui si realizzano in classe, durante la discussione di questioni sociali e politiche orientata alla educazione civica e alla cittadinanza.

Le modalità comunicative dell'insegnante nella sua interazione verbale e non verbale con gli studenti, attivata durante le discussioni socio-politiche, potrebbero essere concettualizzate, per la prima volta nella letteratura sul tema, quale prodotto degli aspetti verbali e non verbali, attraversati da un aspetto simbolico che, istituendo identità (sul piano del mutuo riconoscimento tra insegnante e allievi) e relazioni (sul piano della generazione umana che quella generazione produce), implica un riconoscimento e una relazione tra persone, produttivi di umanità.

³³ W. SCHULZ – J. AINLEY – J. FRAILLON – B. LOSITO – G. AGRUSTI – T. FRIEDMAN, *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA, Amsterdam 2017.

³⁴ K. AÐALSTEINSDÓTTIR, *Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom*, Taylor & Francis Group Journals, Philadelphia 2004.

³⁵ M. ARGYLE, *Il corpo e il suo linguaggio – Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli, Bologna 1978².

³⁶ G. BATESON, *Mente e natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

³⁷ F. CACCIOPPOLA, *Una proposta di video-osservazione e analisi del comportamento non verbale dell'insegnante in classe*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XV (2017), 3, pp. 163-172.

³⁸ A. KENDON, *The Role of Visible Behaviour in the Organization of Social Interaction*, in M. VON CRANACH – I. VINE (a cura di), *Social Communication and Movement*, Academic Press, London-New York 1973.

³⁹ M. COZZOLINO, *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*, Carla Amore, Roma 2003.

⁴⁰ V. P. RICHMOND – J. C. MCCROSKEY, *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*, Allyn & Bacon, Boston 2004⁵.

Contemporary Humanism

Questioning an Idea: a Time of Fragility, a Time of Opportunity?

Stefano Biancu, Benedetta Papasogli >> *Editoriale / Editorial*

Gianfranco Ravasi >> *Interrogativi antropologici contemporanei*

Claudio Rolle >> *Una etapa de la lucha por la dignidad humana.*

La Iglesia católica y los derechos humanos desde 1948 a 1978

Rodrigo Polanco >> *The Latin American Theology as a Humanist*

Proposal. A Liberation of the Non-Person

François Moog >> *La contribution de l'éducation catholique*

à la promotion d'un humanisme contemporain

Giuseppe Tognon >> *Humanism. Reflections on an Eponymous Idea*

Jérôme de Gramont >> *Retour sur une vieille querelle.*

L'anti-humanisme

Stefano Biancu >> *Competing Paradigms. A Century of Humanism*

and homo symbolicus

Federica Caccioppola >> *Educazione alla Cittadinanza Globale.*

Fragilità e potenzialità di un costruito emergente

Jeyver Rodríguez >> *Fragility, Vulnerability and Flourishing of All Beings*

Domenico Cambria >> *L'umano tra scrittura e lettura.*

A partire dal pensiero di Jacques Derrida

Francesca Simeoni >> *Fragilità e forza. Il paradosso dell'attenzione*

in Simone Weil

Kamila Drapała >> *On Plants and Jewels. Martha Nussbaum's*

Vulnerability Approach

Maria Beatrice Venanzi >> *Alla ricerca di un nuovo umanesimo.*

Figure di consonanza tra Mallarmé e Debussy

Alessandro Vetuli >> *«Con materna tenerezza». Figure d'umanesimo*

in Giovanna Maria della Croce (1603-1673)



www.muneraonline.eu



[facebook.com/muneraonline](https://www.facebook.com/muneraonline)



twitter.com/muneraonline