



GLOBAL ISSUES GLOBAL SUBJECTS

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Progetto “Global Issues – Global Subjects”

(CSO-LA/2017/388-121)

Prof.ssa Valentina Grion (coord.),

dott.sse Lorenza Da Re, Concetta Tino, Roberta Bonel

Agosto 2018



Global Issues - Global Subjects è un progetto
co-finanziato dalla Commissione Europea



REPORT DI RICERCA

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Progetto “Global Issues – Global Subjects”

(CSO-LA/2017/388-121)

Prof.ssa Valentina Grion (coord.),

dott.sse Lorenza Da Re, Concetta Tino, Roberta Bonel

Agosto 2018

Sommario

1. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	4
EDUCAZIONE GLOBALE: UNA DEFINIZIONE	4
EDUCAZIONE GLOBALE COME APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO	5
LE FINALITÀ DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE	6
ASPETTI CONTENUTISTICI DELL'ECG	7
ECG E PROGETTO GLOBAL ISSUES - GLOBAL SUBJECTS	11
2. LA RICERCA	12
IL DISEGNO DELLA RICERCA	12
LA DEFINIZIONE DEL PROBLEMA DI RICERCA	12
STRUMENTI UTILIZZATI	14
DESTINATARI, TEMPISTICHE E STRUTTURA DELL'INDAGINE	14
RISULTATI	16
INFORMAZIONI BIOGRAFICHE E DI CONTESTO	16
PRIMA DIMENSIONE INDAGATA: ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI RISPETTO ALL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE E RUOLO DELLA STESSA NELLA SCUOLA	21
SECONDA DIMENSIONE INDAGATA: BISOGNI E ASPETTATIVE DEGLI INSEGANTI RISPETTO A RISORSE DISPONIBILI E/O NECESSARIE PER INTEGRARE L'EDUCAZIONE GLOBALE NELL'INSEGNAMENTO DELLE DISCIPLINE	28
TERZA DIMENSIONE INDAGATA: NECESSITÀ DI FORMAZIONE E CULTURA SCOLASTICA	29
ALCUNI APPROFONDIMENTI	33
3. PRINCIPI-GUIDA PER UNA CITTADINANZA GLOBALE	41
BIBLIOGRAFIA	46
ALLEGATO 1: IL QUESTIONARIO	47

1. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

EDUCAZIONE GLOBALE: UNA DEFINIZIONE

Per poter comprendere al meglio un concetto complesso come quello di “educazione globale”, è innanzitutto necessario condividere una definizione a cui fare riferimento, che possa aiutare a comprendere il tema del *report* qui proposto partendo da una prospettiva comune.

“Educazione globale” può essere considerato un termine ombrello riferito a concetti pedagogici relativi alla realtà del mondo di oggi (Da Silva *et al.*, 2008: p. 20). Essa indica un approccio educativo specifico, avente come *focus* principale le interazioni in una società complessa, con l’intento di promuovere una migliore comprensione degli attuali problemi del mondo e i loro effetti a livello globale e locale (Surian, 2018). È un concetto aperto, in evoluzione, a carattere multidimensionale (Da Silva *et al.*, 2008).

Come sostengono Da Silva e colleghi (2008) è necessario essere obiettivi sui rischi e sulle criticità emersi in seguito alla globalizzazione a livello sociale, economico e ambientale:

- vi è stato un aumento della povertà, con un crescente divario fra Paesi sviluppati e in via di sviluppo, e fra persone privilegiate e marginalizzate. Ancora persistono bassi standard di vita, malattie, migrazioni forzate e violazioni dei diritti umani, sfruttamento di gruppi sociali deboli, pregiudizi, conflitti, insicurezza e crescente individualismo;
- a livello ambientale ed ecologico, la società di oggi si sta rendendo consapevole di importanti minacce, come l'effetto serra, il cambiamento climatico, l'inquinamento e l'esaurimento delle risorse naturali.

Gli stessi autori sostengono che le cause di tali effetti negativi non possono essere ricercate in capri espiatori, accusando le imprese multinazionali, i governi e le decisioni politiche o comunque “il comportamento umano” in generale. La responsabilità risiede nelle azioni di ogni cittadino, che con il proprio comportamento crea effetti sul territorio e sulle persone.

La consapevolezza del cambiamento globale verso uno sviluppo più giusto e sostenibile e il bisogno di cooperazione internazionale - temi a cui spesso si fa riferimento nei documenti internazionali, dichiarazioni ufficiali e campagne politiche - dovrebbero essere tematiche affrontate anche in educazione (Surian, 2018). Quest’ultima si configura come un fondamentale e potente agente di

cambiamento ed *empowerment* del singolo, promuovendo consapevolezza e spirito critico. In questi termini, l'educazione globale può essere considerata come un processo di crescita sia individuale che collettiva, che può permettere la trasformazione e l'auto-trasformazione, in ottica attiva e partecipativa. È possibile quindi considerare l'educazione globale come un'azione trasformativa, che non vuole porre solo basi teoriche e astratte, ma vuole configurarsi anche come competenza e pratica sociale. Essa può essere considerata una “preparazione” permanente per la vita, nella quale l'acquisizione di competenze operative ed emotive per analizzare e pensare criticamente la realtà rende possibile, per gli educandi, di diventare soggetti sociali attivi e consapevoli. (Da Silva *et al.*, 2008).

Si sostiene sempre più quindi che l'educazione possa offrire opportunità per una valutazione informata e realistica dei problemi contemporanei del nostro mondo, in ottica però di fioritura ed *empowerment*, non promuovendo sentimenti negativi o di predestinazione verso un futuro che potrebbe diventare sempre più oscuro. Si avverte quindi la necessità di creare, all'interno dei percorsi di studio, maggiori opportunità per discutere con razionalità e creatività sui diversi futuri possibili, mettendosi in gioco in prima persona (Da Silva *et al.*, 2008).

EDUCAZIONE GLOBALE COME APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

Come già anticipato, l'educazione globale può configurarsi come un potente mezzo per superare l'individualismo e il nazionalismo, e muoversi verso una cultura di partenariato, basata sul dialogo e la cooperazione (Da Silva *et al.*, 2008).

L'educazione come apprendimento trasformativo, nello specifico, promuove percorsi di cittadinanza globale che sollecitano a pensare il mondo dal punto di vista della sua trasformazione. Come sottolinea Surian (2018: p. 19): “questo atteggiamento riguarda sia l'attenzione per i beni comuni e per l'analisi dei territori e delle relazioni in quanto sistemi potenzialmente aperti, sia la capacità di affrontare i conflitti in chiave trasformativa, imparando innanzitutto a sostare nel conflitto, esplorandone la dimensione di apprendimento, a partire dalle emozioni che possono venir riconosciute e rispettate”.

Sfortunatamente, il modello attuale di educazione, che propone un sapere molto compartimentalizzato, non risulta particolarmente efficace per raggiungere gli obiettivi prefissati. La divisione per “materie” di insegnamento crea un sapere frammentato, e risulta difficile far emergere la trasversalità e l'interconnessione del sapere (Da Silva *et al.*, 2008).

E' indispensabile dunque una metodologia didattica fondata su un' “*inter-poli-trans-*

disciplinarietà” che aiuti la formazione di una testa ben fatta capace di un pensiero complesso, adeguato alla comprensione delle dinamiche esigenze *dell’interdipendenza planetaria*, una didattica capace di formare l’attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi attraverso il *pensiero ecologicizzante*, perché questa è una qualità fondamentale della mente umana e si tratta di svilupparla, non di atrofizzarla; è necessario assicurare una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è anche un modo di pensare e di aiutarci a pensare in modo aperto e libero (Morin, 1993).

L'apprendimento trasformativo attraverso l'educazione globale potrebbe implicare un profondo spostamento strutturale, proponendo un sapere trasversale e interconnesso, creando nuove possibilità per ottenere più uguaglianza, giustizia sociale, comprensione e cooperazione fra i popoli (Da Silva *et al.*, 2008). L'educazione globale come apprendimento trasformativo coinvolge gli educandi in prima persona, ponendo l’accento su ciò che può fare il singolo cittadino per migliorare la situazione attuale: implica quindi processi decisionali partecipativi per rendere gli educandi capaci di fronteggiare problemi globali. Ciò significa che l'educazione globale potrebbe offrire gli strumenti per produrre cambiamenti a livello locale ma che influenzino anche il globale: la responsabilità ricade su ogni cittadino e non cerca un “capro espiatorio” generale e astratto, e rende tutti partecipi in prima persona (Da Silva *et al.*, 2008).

LE FINALITÀ DELL’EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

L’educazione alla cittadinanza globale invita a immaginare un futuro comune con condizioni di vita migliori per tutti, connettendo le prospettive locali con quelle globali, e riflette su come rendere possibile e reale questa visione, iniziando dal più vicino contesto di vita. L'apprendimento trasformativo rende le persone capaci di modellare la visione condivisa di un mondo più giusto e sostenibile per tutti. È perciò cruciale, in tale prospettiva trasformativa, concentrarsi sul tipo di futuro che si desidera ottenere. L'educazione alla cittadinanza globale può contribuire ad essere consapevoli del processo, ma può anche giocare un ruolo nella realizzazione e attuazione di nuovi metodi che diano rilevanza ai movimenti sociali e ai processi non-formali di apprendimento, in ragione del fatto che essi danno spazio a valori, temi e approcci non centrali nell'apprendimento formale e danno voce a tutte le persone, incluse quelle marginalizzate.

Sintetizzando un efficace quadro proposto da Da Silva e colleghi (2008), si può rilevare che l’educazione alla cittadinanza globale :

- mira a educare i cittadini alla giustizia sociale e allo sviluppo sostenibile;
- mira a aprire una dimensione globale e una prospettiva olistica nell'educazione, al fine di aiutare le persone a capire le realtà complesse e i processi del mondo di oggi e a sviluppare valori, comportamenti, conoscenze e abilità che le metteranno in grado di fronteggiare le sfide del mondo di oggi;
- aiuta a capire alcuni dei processi complessi che conducono alla violenza e al conflitto a livello sia individuale che collettivo, nazionale e globale, e ad essere consapevoli di alcuni dei modi in cui questi conflitti possono essere prevenuti o risolti;
- nel promuovere la comprensione di culture differenti e il ruolo delle persone quali giocatori dinamici per un mondo più giusto ed equo per tutti, mira a sviluppare comportamenti che conducano alla risoluzione costruttiva e non-violenta dei conflitti;
- mira a sviluppare comunità di apprendimento nelle quali chi apprende e chi educa siano incoraggiati a lavorare cooperando su questioni globali;
- mira a stimolare e motivare chi impara e chi educa a trattare questioni globali attraverso metodi pedagogici e d'insegnamento innovativi;
- insegna a mettere in discussione i programmi e le pratiche educative formali e non formali, introducendo propri contenuti e metodologie;
- mira a formare gli educandi ad accettare l'alterità e l'interdipendenza, e a creare le condizioni in cui gli altri possano esprimere se stessi e sviluppare comportamenti di solidarietà;
- aiuta a sviluppare alternative nel momento in cui si prendono decisioni personali o relative alla vita pubblica e a riflettere sulle conseguenze delle proprie scelte, coltivando così uno spirito di "responsabilità globale dei cittadini del mondo";
- promuove la partecipazione nell'azione. Essa incita chi impara e chi educa ad agire dinamicamente per un mondo più giusto ed eguale per tutti.

ASPETTI CONTENUTISTICI DELL'ECG

I contenuti nell'educazione alla cittadinanza globale si configurano come un ponte di collegamento fra i problemi di un contesto micro/locale e le questioni globali: partendo dalla realtà vicina (famiglia, vicinato, scuola, città), si sposta l'attenzione sulla realtà intermedia (regione, stato) e poi su quella più lontana e ampia (mondo globale), affrontando tematiche come diritti umani, intercultura, pace, sostenibilità, comprensione e cooperazione. (Surian, 2018). È molto importante avere una traccia di tali problemi e questioni a tutti i diversi livelli, per indagare con precisione e

costanza la relazione fra micro e macro¹ (Da Silva *et al.*, 2008). In questa direzione, l'educazione globale, come già detto, non può e non deve essere considerata una “disciplina”, perpetuando una concezione di apprendimento frammentario e compartimentalizzato, ma piuttosto un approccio metodologico (Surian, 2018). Essa è trasversale, non punta a introdurre contenuti nuovi, ma piuttosto permette di arricchire i concetti e i contenuti di tutte le discipline e di tutti i campi dell'educazione relativi allo sviluppo globale. In tal senso è possibile individuare alcuni costrutti (conoscenze, processi, azioni didattiche) che, più di altri, sarebbe opportuno prendere in considerazione in un discorso sull'educazione alla cittadinanza globale (Da Silva *et al.*, 2008):

A) Conoscenza del processo di globalizzazione e lo sviluppo della società mondiale (giustizia sociale, sviluppo sostenibile, condizioni di vita a livello locale e in altre parti del mondo, società multiculturali, contesti sociali, politici economici e culturali, violenza strutturale e diretta, interdipendenza fra regioni, paesi e continenti e le limitate risorse naturali, società dell'informazione e i media).

B) Conoscenza della storia e della filosofia dei concetti universali di umanità (diritti umani, democrazia e buon governo, economia, giustizia sociale, commercio equo, uguaglianza di genere, pace e trasformazione di conflitti, cittadinanza, diversità, dialogo interculturale e interreligioso, sviluppo sostenibile, sanità ed uguale accesso ai risultati del progresso scientifico e tecnologico).

C) Conoscenza degli elementi comuni e delle differenze (le culture, le religioni e le generazioni. Le persone hanno emozioni, gioie e dolori in tutte le parti del mondo. La conoscenza delle caratteristiche in comune e delle differenze rende più facile rispettare la diversità).

D) Competenze trasversali:

Pensiero critico ed analisi

L'ECG può aiutare gli educandi ad affrontare i problemi con una mente aperta e critica, riflettendo su di essi e considerando le proprie opinioni alla luce di nuove evidenze e di argomenti razionali. Gli educandi dovrebbero quindi essere in grado di riconoscere e contrastare comportamenti negativi, quali il pregiudizio, l'indottrinamento e la propaganda. Il pensiero critico rende gli apprendenti in grado di decostruire le informazioni e comprendere come sono state costruite socialmente (Surian, 2018).

Prospettive o approccio multi prospettiva

L' ECG mira a rendere gli educandi capaci di cambiare le proprie prospettive e di guardare alle situazioni da diversi punti di vista, promuovendo un pensiero dinamico e non statico.

¹ Cfr la Dichiarazione di Maastricht e le altre definizioni di Educazione Globale, Cap. A, pag. 9.

Riconoscimento di stereotipi negativi e pregiudizi

L' ECG mira a promuovere negli apprendenti la capacità di riconoscere stereotipi negativi e pregiudizi, e di contrastarli attraverso il proprio comportamento attivo. (Da Silva *et al.*, 2008). Ciò porta al concetto di cittadinanza attiva, cioè saper operare scelte informate ed applicare il sapere nella pratica (Surian, 2018).

Competenze interculturali nella comunicazione

L' ECG dovrebbe spingere gli educandi a comprendere la varietà culturale di linguaggi e codici per favorire il raggiungimento di una comprensione reciproca. Nella varietà culturale odierna è necessario accettare l'idea che ogni gruppo socio-culturale possa contribuire all'arricchimento della nostra vita comunitaria attraverso lo scambio di elementi di identità, il dialogo e il coinvolgimento di tutti i membri della comunità multiculturale.

Lavoro di gruppo e cooperazione

L'ECG globale dovrebbe aiutare gli educandi a capire e apprezzare il valore di cooperare in attività condivise e di lavorare insieme ad altre persone e gruppi per obiettivi comuni.

Empatia

L'ECG dovrebbe rendere gli apprendenti capaci di comprendere con sensibilità i punti di vista e i sentimenti degli altri, con particolare riferimento a coloro che appartengono a gruppi, culture e nazioni diversi dalla propria.

Dialogo

L'ECG dovrebbe sviluppare abilità di comunicazione sociale, come l'ascolto attivo, capacità di dialogo e il rispetto per le idee altrui e l'assertività costruttiva. Surian (2018) sottolinea l'importanza delle pratiche collaborative e dialogiche nell'affrontare i problemi e nei processi decisionali. L'autore continua poi con il concetto di maieutica reciproca: *“specifico dell'Educazione alla cittadinanza globale è lo sviluppo delle capacità discorsive e argomentative e l'adozione di un approccio dialogico e collaborativo che sappia valorizzare le domande e le dinamiche maieutiche nella tradizione già consolidata in Italia da Danilo Dolci, ricercando contesti di comunicazione nonviolenta che suscitino interesse reciproco e permettano di cogliere i punti di vista altrui”* (p. 19).

Assertività

L'ECG dovrebbe promuovere negli educandi la capacità di comunicare in maniera chiara e assertiva con gli altri: ciò significa insegnare a non rapportarsi né in modo aggressivo che neghi i diritti degli altri né in modo passivo che neghi i propri.

Trattare con la complessità, le contraddizioni e l'incertezza

L'ECG dovrebbe promuovere la comprensione della complessità del mondo, la consapevolezza delle contraddizioni e delle incertezze, oltre che l'impossibilità di proporre soluzioni unidimensionali per problemi complessi.

Affrontare i conflitti e la trasformazione dei conflitti

L'ECG dovrebbe rendere gli educandi capaci di fronteggiare i conflitti e di trattarli in modo costruttivo e sistematico.

Creatività

L'ECG dovrebbe stimolare l'immaginazione a pensare e lavorare su questioni globali in modo creativo e divertente.

Ricerca

L'ECG dovrebbe rendere gli educandi capaci di cercare informazioni e notizie inerenti questioni globali servendosi di fonti di diversa natura.

Processi decisionali

L'ECG dovrebbe rendere gli apprendenti capaci di partecipare ai processi decisionali e di prendere iniziative attraverso procedure democratiche.

Trattare con i media

L'ECG dovrebbe aiutare gli educandi a sviluppare consapevolezza sulle dinamiche proprie dei *mass media*, imparando a avvicinarsi alle informazioni con mente critica. Surian (2018: p. 22) sottolinea, inoltre, che il mondo dei media può contribuire a sostenere l'ECG in varie direzioni:

- “Favorendo l'accesso a fonti di informazioni primarie verificate, utilizzando reti nazionali e internazionali di giornalismo indipendente.
- Sostenendo un'informazione che lavori sullo scardinamento dello stereotipo e del pregiudizio, offrendo informazione di qualità per favorire processi di riflessione critica nell'opinione pubblica. Ciò si traduce nell'abilità di saper presentare la complessità dei fenomeni sociali, la molteplicità dei punti di vista, non soltanto come elemento problematico da gestire sul piano economico e sociale, ma anche come occasione di approfondimento, innovazione, elemento positivo e critico di apertura mentale.
- Garantendo una copertura accurata, trasparente e verificata delle notizie dal mondo.
- Prevedendo spazi di approfondimento strutturati sui temi dell'ECG, della sostenibilità e dell'Agenda 2030”.

Trattare con la scienza e la tecnologia moderna

L'ECG dovrebbe fornire agli educandi le abilità necessarie per un uso responsabile della nuova scienza e delle novità tecnologiche (Da Silva *et al.*, 2008).

ECG E PROGETTO GLOBAL ISSUES - GLOBAL SUBJECTS

La Commissione Europea supporta l'educazione alla cittadinanza globale attraverso il programma DEAR (Development Education and Awareness Raising). Nell'ambito di tale programma, un consorzio di 10 organizzazioni non governative ha implementato il progetto Global Issues - Global Subjects (GIGS). Il progetto si propone di migliorare le conoscenze e competenze di educazione alla cittadinanza globale degli insegnanti, attraverso momenti di autoformazione e didattica in aula. A supporto delle azioni del progetto è stata quindi svolta una ricognizione di competenze, conoscenze e bisogni degli insegnanti riguardo all'ECG. Questo report è il prodotto di tale ricerca.

2. LA RICERCA

IL DISEGNO DELLA RICERCA

La ricerca qui presentata ha avuto l'obiettivo di indagare la percezione degli insegnanti di diverso ordine e grado rispetto al concetto di educazione alla cittadinanza globale, considerando diversi aspetti della tematica. Si tratta di una ricerca svolta tramite *mixed methods* (Kumar, 2014): sono pertanto stati utilizzati metodi tipici sia dell'analisi quantitativa che qualitativa, al fine di indagare il fenomeno nel modo più completo possibile, traendo la maggiore efficacia dagli strumenti e dal tempo a disposizione.

La definizione del problema di ricerca

Seguendo quanto proposto da Gianturco (2004) discutendo del problema di ricerca, partendo da un generale interesse verso la tematica sopra definita, esso è stato tradotto in un concetto investigabile. Con l'intento di ottenere dati a supporto dell'implementazione del progetto Global Issues - Global Subjects (2017-2020), si è fatto specifico riferimento ai documenti sull'educazione globale precedentemente citati nel presente report e/o prodotti nell'ambito del precedente progetto educativo dello stesso consorzio (cfr. Centre for Citizenship Education, 2013-15) o elaborati da gruppi di ricercatori di altre nazioni nel contesto dello stesso progetto. In tale direzione il problema di ricerca è stato declinato secondo tre dimensioni individuate a partire da quanto suggerito dall'organizzazione polacca, capofila del progetto (documento interno, visibile in tab 1) con l'articolazione in possibili sottodimensioni da indagare:

Prima dimensione: "Atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'educazione alla cittadinanza globale e ruolo della stessa nella scuola".

Seconda dimensione: "Bisogni e aspettative degli insegnanti rispetto a risorse disponibili e/o necessarie per integrare l'educazione alla cittadinanza globale nell'insegnamento delle discipline".

Terza dimensione: "Necessità di formazione e cultura scolastica".

Tabella 1: Documento interno al progetto Global Issue – Global Subject, cui si è fatto riferimento per individuare le dimensioni che articolano la domanda di ricerca e costruire lo strumento d'indagine

RESEARCH AREA	RESEARCH QUESTIONS
Teachers' attitudes to global education and place of global education in school	<ul style="list-style-type: none"> • How do teachers understand global education? • Do teachers see a place for global education at school? Do they think that this is both necessary and realistic? • To what extent are teachers prepared to conduct global education? What competences do they lack? • Can teachers identify topics on global interdependencies in their subjects (including the core curriculum)? • According to teachers, do topics of global education in their subjects appear in textbooks? How are they included? • What factors facilitate and hinder the implementation of global interdependence threads? (Researcher: This is a question of a higher order - in fact, most of the other questions lead to its answer. So in my opinion, this is more a research area than a question of research.)
The needs and expectations of teachers regarding the support that would help them to integrate global education issues into the subject areas (mainly Mathematics, Polish Language, Geography, Ethics and Religious Ed.)	<ul style="list-style-type: none"> • What complementary materials do teachers use to supplement textbooks when they decide to include global education in their classroom? • What criteria do teachers follow when choosing materials to supplement textbooks for their classes? • To what extent do teachers use educational materials created by NGOs in the field of global education? • What do teachers need in order to make greater use of the materials created by NGOs? (Researcher: In my opinion, this question duplicates the second question - because it is generally about criteria for supporting materials and the question whether they have been issued by an NGO or a company is rather irrelevant.) • What kind of support helps teachers to integrate new topics into their classroom? (Researcher: The "new topics" should be specified - as "the global education topics", and of course teachers sometimes talked about this broadly, but in the report we refer to the issue of EG and not to the broadly understood "new topic".)
Perception of the global learning framework in Polish conditions	<ul style="list-style-type: none"> • To what extent do teachers see the opportunity and need for more systematic inclusion of global education in their teaching? • To what extent are existing concepts of global education understood by teachers? • What conditions must global education tools fulfil in order to make them useful for Polish teachers and teachers in their work? (Researcher: In my opinion, this is also a question referring to the materials and support that were given in the previous section.)

Strumenti utilizzati

Al fine di indagare le domande di ricerca, è stato predisposto uno strumento *ad hoc*. Nello specifico, ci si è serviti di un questionario comprendente domande strutturate e semi-strutturate, costruito per essere distribuito come indagine CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*) attraverso la funzione Moduli di Google. Il questionario è stato distribuito tramite mail e grazie ai social network (Facebook) a insegnanti degli ordini e gradi oggetto dell'indagine (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado). Il campione ottenuto è definibile come *campione di convenienza* (Saumuren & Given, 2008).

Visto l'alto numero di soggetti che si voleva raggiungere con l'indagine, si è scelto di utilizzare uno strumento comprendente la maggior parte di domande chiuse, complessivamente 22 (tra *single* e *multi item*) su 28 presenti nel questionario, di cui le prime sei relative alle informazioni anagrafiche e di contesto. Le domande chiuse, pur conservando limiti nella capacità di andare in profondità, sono però lo strumento più usato quando si vogliono perseguire considerazioni a livello di ricorrenze statistiche, o se si dispone di un campione grande da intervistare. Lo strumento presenta, dunque, nelle domande chiuse, il maggior grado di direttività e standardizzazione possibile. Le domande sono state determinate in riferimento a un disegno di ricerca costruito *ex ante* all'interno del quadro teorico riferito ai precedenti lavori di ricerca nell'ambito di progetti educativi analoghi sopra menzionati.

Nonostante tale tipologie di domande presentino un basso grado di ambiguità, poiché il rispondente può scegliere solo tra gli item proposti senza fornire risposte "creative" o libere (Bichi, 2007), esse implicano anche il rischio di ridurre la complessità e non permettere di cogliere le sfumature di opinione, oltre al fatto che la categorizzazione *ex ante* potrebbe comunque non essere costruita adeguatamente e/o essere incompleta.

Con l'intento di superare (almeno in parte) tale limite, si sono individuate alcune domande aperte, complessivamente 6. In queste ultime entra in gioco la peculiarità di ciascun rispondente: ogni individuo è lasciato relativamente libero di esprimere la propria opinione, una volta fornitogli il tema della domanda. È possibile, in questo caso, che le domande vadano "fuori tema" o che non si ottengano le risposte ipotizzate, tuttavia le risposte risultano "più profonde" e rispecchiano maggiormente l'effettivo e specifico punto di vista dei singoli intervistati.

Destinatari, tempistiche e struttura dell'indagine

L'indagine è stata rivolta a insegnanti di vario ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, operanti nel territorio di Padova e Rovigo. L'indagine è stata condotta

nel mese di giugno 2018. La somministrazione è avvenuta online, tramite lo strumento Moduli Google, che permette la compilazione del questionario a chiunque possieda il *link* fornito dalle ricercatrici, riuscendo così a coinvolgere ‘un campione’ di 151 insegnanti, un numero non molto elevato, ma soddisfacente in considerazione del periodo (fine anno scolastico) in cui l’indagine ha potuto essere attivata.

Lo strumento si compone delle seguenti parti:

- *Messaggio di benvenuto*: piccolo paragrafo introduttivo in cui si spiegano gli obiettivi della ricerca, chi è l’ente promotore e alcune informazioni riguardanti la compilazione;
- *Informazioni generali*: sezione che contiene domande volte a definire le caratteristiche del campione analizzato (età, sesso, titolo di studio, ecc.);
- *Conoscenze e atteggiamenti*: sezione che indaga qual è il significato attribuito dagli insegnanti al concetto di ECG e le competenze e la percezione di utilità rispetto ad essa;
- *Bisogni formative e aspettative*: sezione dedicata a esplorare come viene affrontata l’ECG a livello didattico (materiali utilizzati, spazio dedicato alla tematica negli insegnamenti, ecc.);
- *Percezioni rispetto alla policy*: domande rispetto alle possibilità di aumentare, diffondere e implementare la conoscenza dell’argomento e la sua presenza a livello didattico.

Nel processo di costruzione dello strumento d’indagine sono state effettuate diverse prove per verificare l’affidabilità dello stesso e per affinare e migliorare la versione finale. Nello specifico è stato realizzato uno studio pilota con soggetti con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti, studio attraverso il quale sono stati valutati alcuni aspetti relativi al tempo di risposta, e alla comprensione e chiarezza degli item. Gli esiti dello studio pilota ci hanno consentito di chiarire alcuni item poco chiari e di semplificare alcune domande.

Il metodo di analisi delle risposte ha fatto riferimento alla statistica descrittiva per quanto riguarda gli item a risposta chiusa, mentre le domande a risposta aperta sono state analizzate mediante analisi “carta-matita”, con riferimento alle dimensioni *ex ante* precedentemente presentate.

Per approfondire ulteriormente l’indagine, sono anche state messe in relazione due variabili statistiche, come specificato nel paragrafo dei risultati dedicato.

RISULTATI

In questa sezione² presenteremo i principali risultati relativi alla domanda di ricerca ipotizzata per il presente studio, articolandoli secondo tre dimensioni individuate nella fase di definizione del problema di ricerca.

Informazioni biografiche e di contesto

In questa sezione saranno presentate alcune informazioni generali, che aiutano a comprendere meglio le caratteristiche dei rispondenti. Nello specifico, saranno indagate le seguenti variabili di contesto:

Genere

Età

Tipo di titolo di studio (diploma o laurea)

Area specifica del titolo di studio

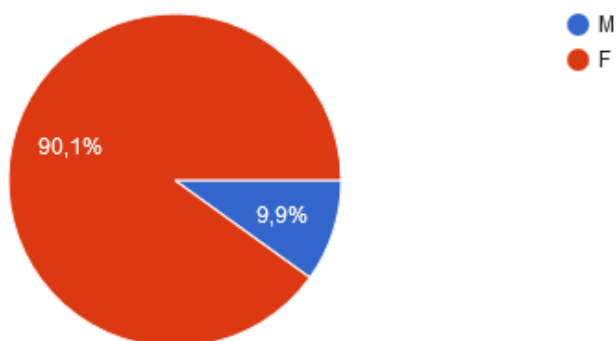
Materia insegnata

Anni di insegnamento

Ordine di scuola in cui si insegna.

In totale, i questionari restituiti sono 151 (completi 149).

Rispetto al genere (Grafico 1), vi è una fortissima presenza di rispondenti di genere femminile (più del 90% sul totale).

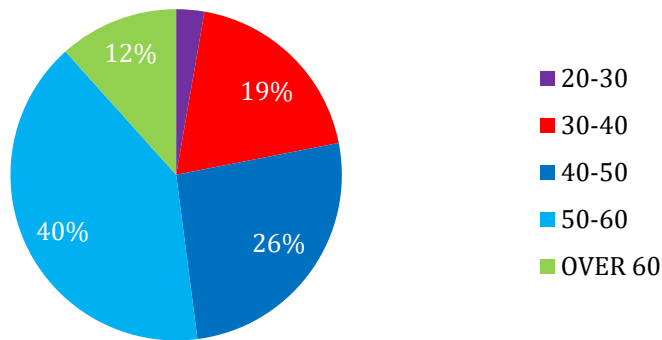


² Si segnala che il concetto di “educazione alla cittadinanza globale”, ricorrente nel testo, sarà abbreviato con “ECG” per una maggior scorrevolezza dell’esposizione.

Graf. 1: genere

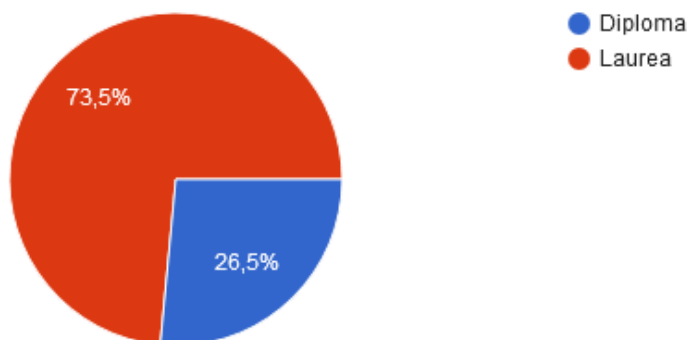
Per quanto riguarda invece l'età dei rispondenti, è possibile notare come il campione presenti, per più della metà, un'età superiore ai 50 anni. La media generale dell'età è di 49 anni.

La distribuzione specifica dell'età è riassunta nel Grafico 2.



Graf. 2: Età

Rispetto al titolo di studio più alto posseduto, come emerge dal Grafico 3, il 75% dei rispondenti dichiara di essere in possesso di una laurea, mentre i restanti di un diploma.



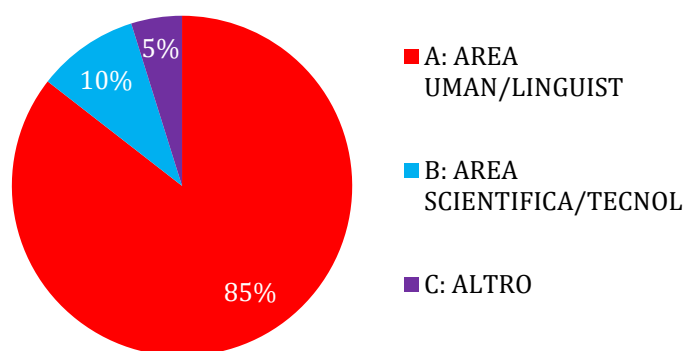
Graf. 3: Titolo di studio

Approfondendo poi l'area specifica in cui è stato conseguito il titolo di studio più alto, emerge che l'85% dei rispondenti ha un titolo di studio di area umanistica/linguistica. Tale categoria comprende titoli di studio di area letteraria, filosofica/antropologica, sociale, linguistica, pedagogica, diploma magistrale.

L'area scientifico/tecnologica comprende invece non solo le scienze "dure", come matematica, chimica, fisica ecc., ma anche titoli di area economica.

La categoria "Altro" comprende l'area di scienze motorie, teologia/scienze religiose, specializzazione al sostegno e eventuali altre aree non incluse nelle precedenti sezioni.

Il "Grafico 4" offre una panoramica della distribuzione delle aree sopra citate.



Graf. 4: Titolo di studio

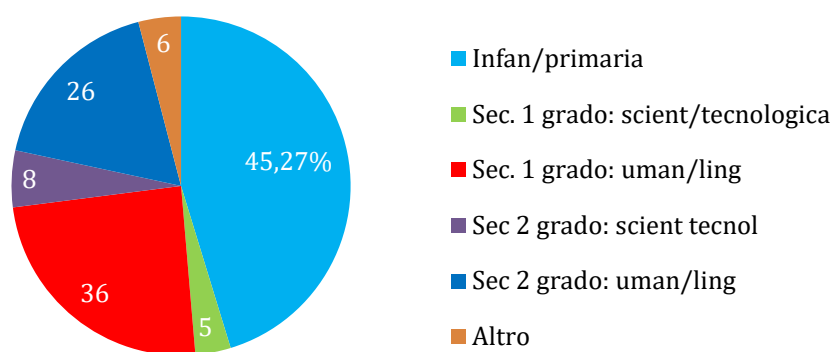
Rispetto alla domanda a risposta aperta "Quale disciplina insegna?" abbiamo creato un indice di sintesi, e verificato che vi è una significativa presenza di insegnanti operanti nell'ambito umanistico (62,44%). Sostanzioso è anche il numero di insegnanti di scuola infanzia/primaria (67,45%), i quali sono stati raggruppati in un'unica categoria senza divisione per disciplina di insegnamento dal momento che, con la presenza della figura del "maestro prevalente" nelle scuole primarie, non sarebbe stato rilevante operare una divisione per disciplina insegnata.

Nel Grafico 5 è possibile avere una visione specifica delle diverse aree di insegnamento, divise anche a seconda del grado di scuola di appartenenza. Si precisa che:

- L'etichetta "infan/primaria" raggruppa l'insieme degli insegnanti della scuola primaria o dell'infanzia (n=149), anche se è importante specificare che solo 2 rispondenti operano nella scuola dell'infanzia.
- "Sec. 1 grado: scient/tecnologica" racchiude materie di area scientifica (matematica, scienze, chimica, fisica, ecc.), tecnologica (informatica, tecnologia, disegno tecnico, ecc.) e

economica (diritto e economia) riferite alla scuola Secondaria di primo grado.

- Lo stesso vale per “Sec 2 grado: scient/tecnol” che racchiude la stessa categoria, ma riferita a insegnanti di Scuola secondaria di Secondo grado.
- “Sec 1 grado: uman/linguistica” comprende insegnanti di materie letterarie, linguistiche, umanistiche, antropologiche, sociali e filosofiche della Scuola Secondaria di primo grado.
- Lo stesso vale per “Sec 2 grado: uman/ling” che racchiude la stessa categoria, ma riferita a insegnanti di Scuola secondaria di Secondo grado.
- “Altro” comprende l’area di educazione motoria, religione, specializzazione al sostegno e eventuali altre aree non incluse nelle precedenti sezioni.



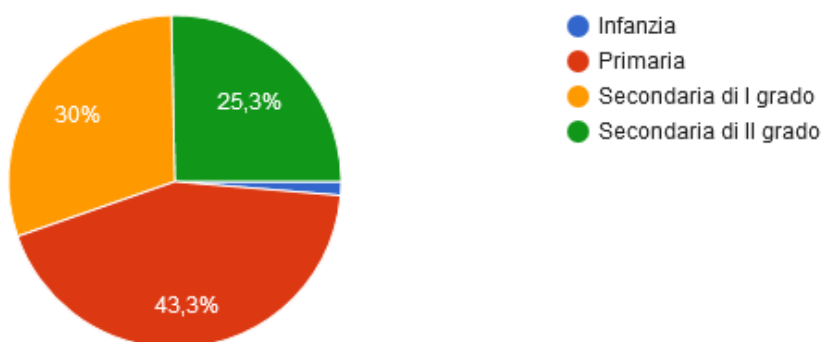
Graf. 5: Disciplina insegnata e grado di scuola di servizio dei rispondenti

Per quanto riguarda gli anni di insegnamento, come si evince dalla tabella 2, il collettivo è formato quasi totalmente da insegnanti non novizi, ossia con più di 5 anni di esperienza. La media degli anni di insegnamento è di 22,6.

Tabella 2: Anni di insegnamento

N ANNI INSEGNAMENTO	
0-5	8
6-10	18
11-15	22
16-20	19
21-25	11
26-30	30
>30	20
>36	20

Per quanto riguarda, infine, l'ordine di scuola in cui si opera, come emerge dal Grafico 6, è possibile notare una ingente presenza di insegnanti di scuola primaria (43%), e una minima presenza di insegnanti di scuola dell'infanzia (2 su 149 rispondenti), mentre per scuole secondarie di primo e secondo grado vi è una rappresentanza di un numero d'insegnanti di almeno un quarto del totale per ciascun ordine scolastico.



Graf. 6: Ordine di scuola di insegnamento

Prima dimensione indagata: Atteggiamenti degli insegnanti rispetto all'educazione alla cittadinanza globale e ruolo della stessa nella scuola

In questa sezione saranno presentati i dati ottenuti dalle domande del questionario inerenti alla prima dimensione indagata. Come si evince dall'allegato 1, le domande che articolano questa dimensione sono 13, di cui 9 sono quesiti chiusi e 4 sono domande aperte.

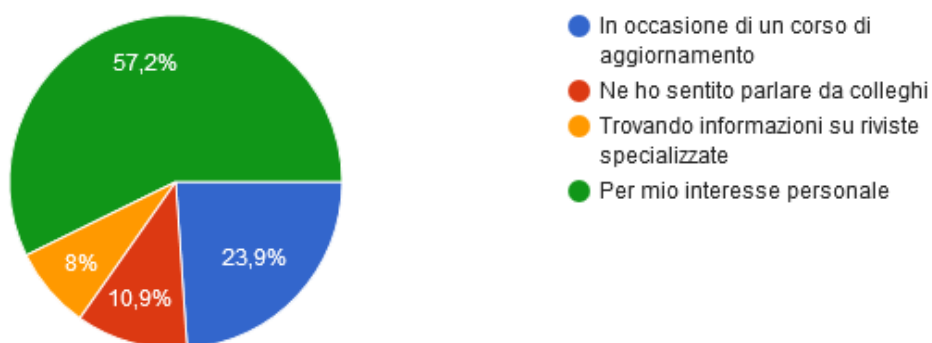
Nella domanda "1) Conosce il significato del concetto di educazione alla cittadinanza globale?", come emerge dal Grafico 7, più dell'80% dei rispondenti afferma di conoscere il significato del concetto di educazione alla cittadinanza globale, del quale quasi la metà (48,7%) risponde "Sì, ne conosco a grandi linee il significato" e 34% "sì, ne conosco bene il significato". Il 14% ne ha sentito parlare, ma non saprebbe dare una definizione e 5 rispondenti (3,3%) non ne hanno mai sentito parlare.



Graf. 7: Conoscenza ECG

Nel "Grafico 8" vengono specificate, invece, occasioni e situazioni in cui il campione è venuto a conoscenza del concetto e significato di ECG.

L'interesse personale rappresenta, per oltre la metà dei rispondenti, la motivazione all'acquisizione di conoscenze in merito al tema dell'educazione alla cittadinanza globale. Quasi un quarto dei partecipanti ne è invece venuto a conoscenza durante corsi di aggiornamento (23,9%). L'interazione con colleghi e l'informazione data da riviste specializzate sono le altre due cause di diffusione delle conoscenze riguardanti il tema in oggetto.



Graf. 8: Modalità/occasione di conoscenza del concetto

Per analizzare la domanda aperta “Quale significato attribuisce al concetto di "educazione alla cittadinanza globale"?", sono state individuate macro categorie con griglia matrice ex ante.

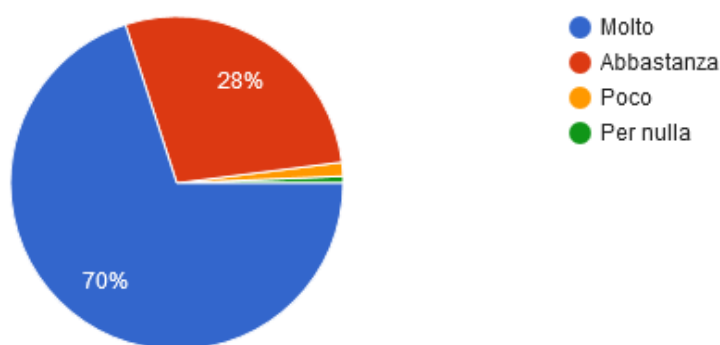
Come emerge dalla Tabella 3, si rileva una grande eterogeneità di risposte. Il concetto maggiormente emergente riguarda l’“insegnare a essere cittadini del mondo”; molto presenti tematiche legate a “rispetto” e “accettazione/ per il diverso”; vi sono poi i richiami a tematiche sociali ed ecologiche. In tabella 3 sono codificate le definizioni più ricorrenti.

Tabella 3: Significato attribuito

SIGNIFICATO ATTRIBUITO	
Cittadini del mondo	33
Rispetto	19
Accettazione/ tolleranza per il diverso	17
Consapevolezza	16
Società globale	15
Inclusione	15
Sostenibilità (tematiche ambientali)	14
Conoscere le problematiche e caratteristiche globali	12
Responsabilità	12
Convivenza pacifica	9
Attivi/costruttivi	8
Condivisione	6
Conseguenze	6
Interculturalità	6

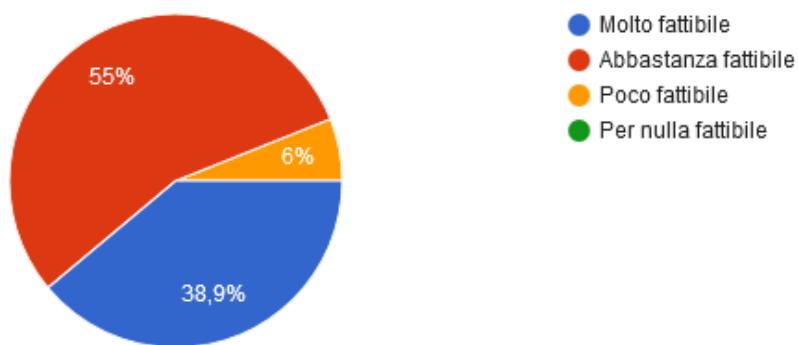
Fondamentale	4
Rapporti/scambi/relazioni	4
Conoscenza e rispetto delle norme	4
Uguaglianza	4
Cambiamento	3
Pace	3
Complessità	2
Diritti/doveri	2
Disciplina trasversale	2
Empatia	1
Giustizia	1

La domanda “4) Quanto ritiene sia significativo dare spazio a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel Suo insegnamento?” ha ottenuto un responso molto positivo: la quasi totalità dei rispondenti (98%) ha dimostrato di accogliere l'importanza dell'argomento, indicandolo come “molto” o comunque “abbastanza” significativo nel proprio insegnamento (cfr. “Grafico 9”).



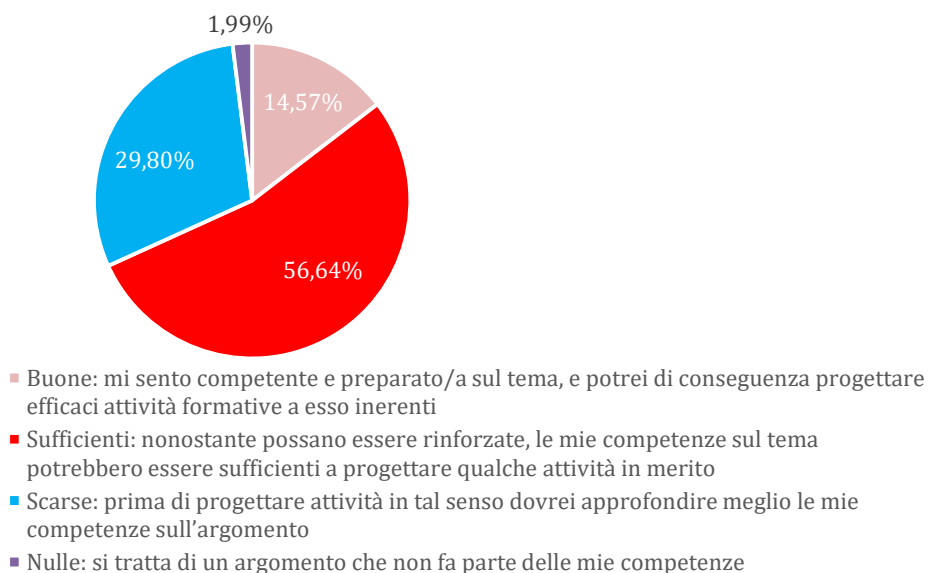
Graf. 9: Significatività ECG

Anche per quanto riguarda la fattibilità dell'inserire argomenti inerenti al tema dell'educazione alla cittadinanza globale nell'insegnamento, sono emersi riscontri molto positivi: il 94% lo ritiene “fattibile”, di cui quasi il 40% “molto fattibile”. Nessuno lo ha indicato come “Per nulla fattibile” (Grafico 10).



Graf. 10: Fattibilità ECG

Nella domanda “6) Come giudica le Sue attuali competenze rispetto al tema dell'educazione alla cittadinanza globale?”, quasi il 70% dei rispondenti dichiara di avere già competenze almeno sufficienti per progettare attività sull’argomento, anche se più della metà dei rispondenti rilevano che tali competenze potrebbero essere potenziate. Rimane comunque un significativo 30% di docenti che ritengono di non avere attualmente le competenze per progettare attività educative inerenti alla educazione alla cittadinanza globale, come emerge dal “Grafico 11”.



Graf. 11: competenze percepite riguardo alla tematica

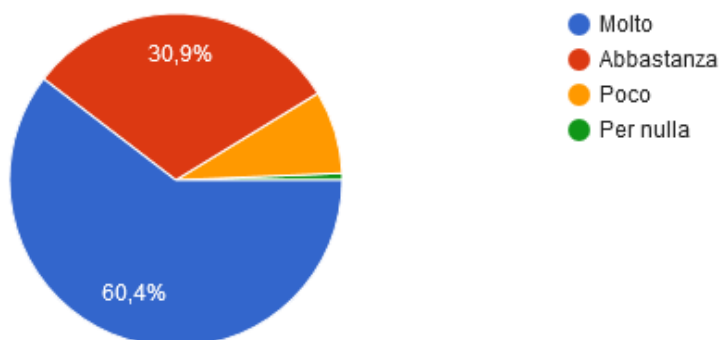
Per ottenere un'idea più precisa degli atteggiamenti gli insegnanti rispetto all'ECG, si sono indagate le loro concezioni sull'argomento. In tal senso, sono state proposte alcune definizioni verso le quali i rispondenti dovevano esprimere il grado di accordo/disaccordo su una scala a cinque valori (1 per niente d'accordo e 5 molto d'accordo). Nella Tabella 4 sono indicate le medie delle risposte date a ciascuna delle definizioni.

Hanno ottenuto un punteggio molto alto “una strategia per attivare pratiche di cittadinanza attiva e responsabile” e “una modalità per imparare a vivere bene insieme tra persone di culture differenti, che risultano quindi essere, nell'immaginario del campione analizzato, i concetti più riconducibili al concetto di ECG. I punti considerati meno coerenti sono: “un'alternativa all'educazione alla sostenibilità” e “un approccio tipico dell'educazione non formale”.

Tabella 4: Definizione di ECG

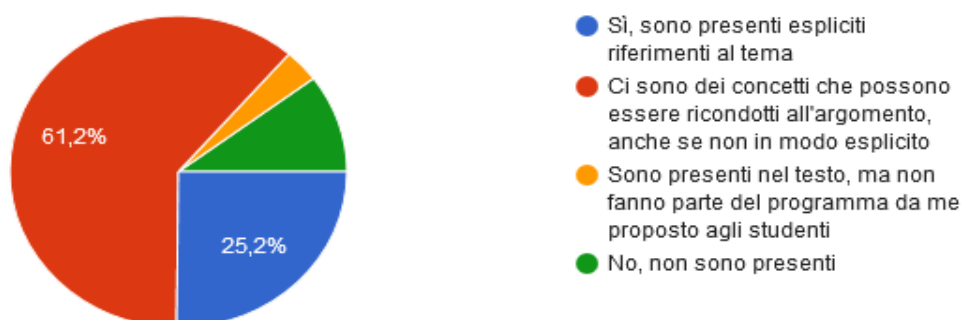
Definizione ECG	Media
Una strategia per attivare pratiche di cittadinanza attiva e responsabile	4,6
Una modalità per imparare a vivere bene insieme tra persone di culture differenti	4,5
Un percorso di apprendimento da vivere lungo tutto l'arco della vita	4,5
Un'attitudine per pensare globalmente ed agire localmente	4
Un approccio ai problemi trasversale a tutte le materie scolastiche	4
Un approccio per attivare coscienza politica nei giovani	3,9
Un'evoluzione dell'educazione civica	3,9
Una materia per insegnare i diritti umani	3,8
Una proposta di attività legate allo sviluppo sostenibile	3,8
Un percorso per approfondire i problemi della globalizzazione	3,7
Un insieme di strumenti per fare intercultura	3,7
Un insieme di conoscenze sul sistema economico e politico globale	3,6
Una metodologia per risolvere i conflitti in classe	3,6
Una proposta per arricchire l'offerta formativa extrascolastica	3,3
Un'alternativa all'educazione alla sostenibilità	3
Un approccio tipico dell'educazione non formale	3

Rispetto alla domanda “8) Ritiene che attraverso l'educazione alla cittadinanza si possano proporre dei temi inerenti alla sua disciplina di insegnamento?” il responso è molto positivo: più del 90% dei rispondenti ritiene che, grazie all'educazione alla cittadinanza globale, possano essere veicolati concetti relativi al proprio insegnamento (60,4% Molto e 30,9% Abbastanza) (Grafico 12).



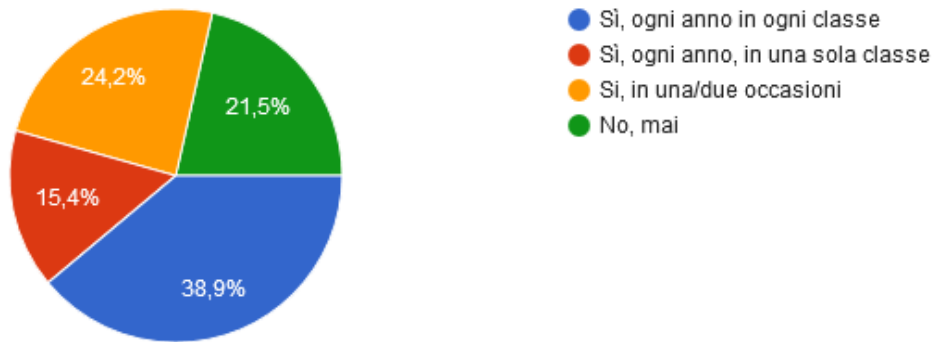
Graf. 12: Coerenza con l'insegnamento

Le risposte alla domanda “9) Nei libri di testo da Lei utilizzati nel Suo insegnamento, sono presenti degli argomenti inerenti all'educazione alla cittadinanza globale?” circa un quarto dei rispondenti riferisce che tali temi sono presenti, mentre un'ampia maggioranza (61,2%) indica che nei libri di testo, pur essendo presenti argomenti riconducibili all'ECG, non se ne fa esplicito riferimento. Circa il 14% (di cui 10,2% “No, non sono presenti” e 3,4% “Sono presenti nel testo, ma non fanno parte del programma da me proposto agli studenti”) afferma che o non sono presenti, o di non inserirli nel curriculum del proprio insegnamento (Grafico 13).



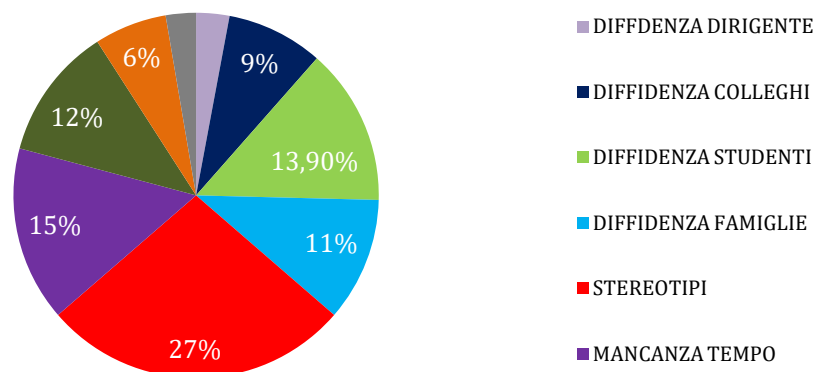
Graf. 13: ECG nei testi

Nella domanda “10) Negli ultimi tre anni ha proposto il tema della cittadinanza globale nel programma svolto con le sue classi?”, i rispondenti si collocano più o meno in due gruppi omogenei: circa la metà mantiene una certa regolarità nel proporre argomenti inerenti l’educazione globale (38,9% ogni anno in ogni classe e 15,4% ogni anno in una sola classe), mentre il 45% si mantiene tra il saltuariamente e mai (Grafico 14).



Graf. 14: Frequenza ECG

Per quanto riguarda i fattori che possono ostacolare lo sviluppo di un dibattito sulla ECG e la sua applicazione (Grafico 15), l’ostacolo percepito dagli insegnanti come il più pressante riguarda gli stereotipi (27, 27%), insieme a una mancanza di tempo (15, 51%) e alla diffidenza delle famiglie (10,96%) e degli studenti (13,90%). La mancanza di supporti tecnologici e diffidenza del dirigente sono gli ostacoli meno percepiti come tali (circa 3% ciascuno).

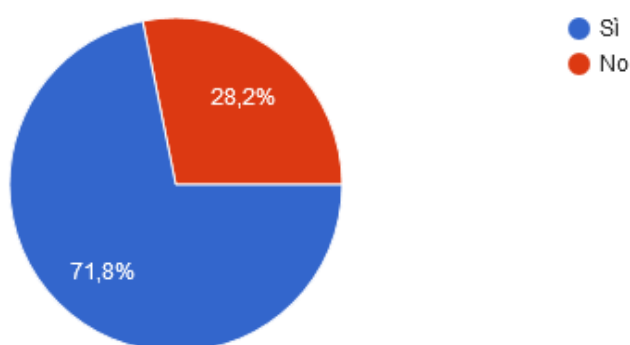


Graf. 15: Ostacoli dibattito ECG

Seconda dimensione indagata: Bisogni e aspettative degli insegnanti rispetto a risorse disponibili e/o necessarie per integrare l'educazione globale nell'insegnamento delle discipline

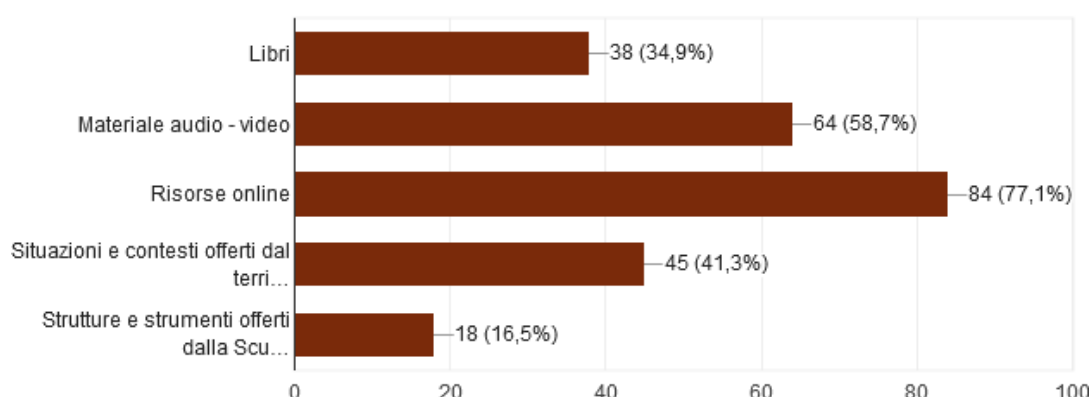
In questa sezione saranno presentati i dati ottenuti dalle domande del questionario inerenti alla seconda dimensione indagata. Come si evince dall'allegato 1, le domande che articolano questa dimensione sono 6 quesiti chiusi (tra *single* e *multi item*).

Secondo i rispondenti, l'utilizzo di materiali aggiuntivi e specifici (oltre al libro di testo) per introdurre argomenti legati all'educazione alla cittadinanza globale risulta essere molto diffuso (70%), come da grafico sotto riportato (Grafico 16).



Graf. 16: materiali supplementari

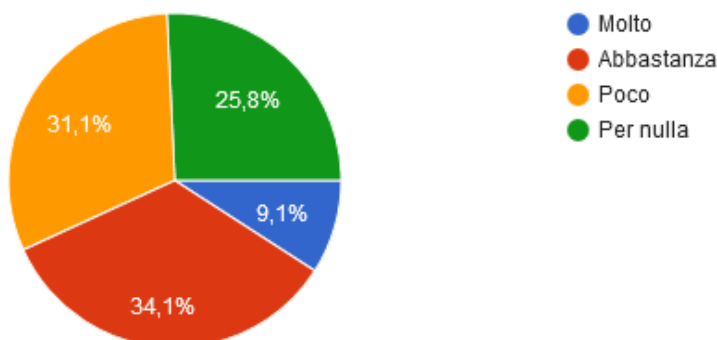
Nello specifico, come emerge dal Grafico 17, le risorse online e i materiali audio/video sono tra gli strumenti più usati a supplemento dei libri di testo.



Graf. 17: Materiali utilizzati oltre ai libri di testo

L'utilizzo di materiali provenienti da ONG (Grafico 18), invece, non è molto diffuso e viene

utilizzato da meno della metà dei rispondenti: solo il 9,1% afferma che essi sono “Molto” utilizzati e il 34% “Abbastanza” utilizzati. Il 56,9% degli insegnanti colloca l’utilizzo di materiali provenienti da ONG tra “poco” e “per nulla”.



Graf. 18: Utilizzo materiali ONG

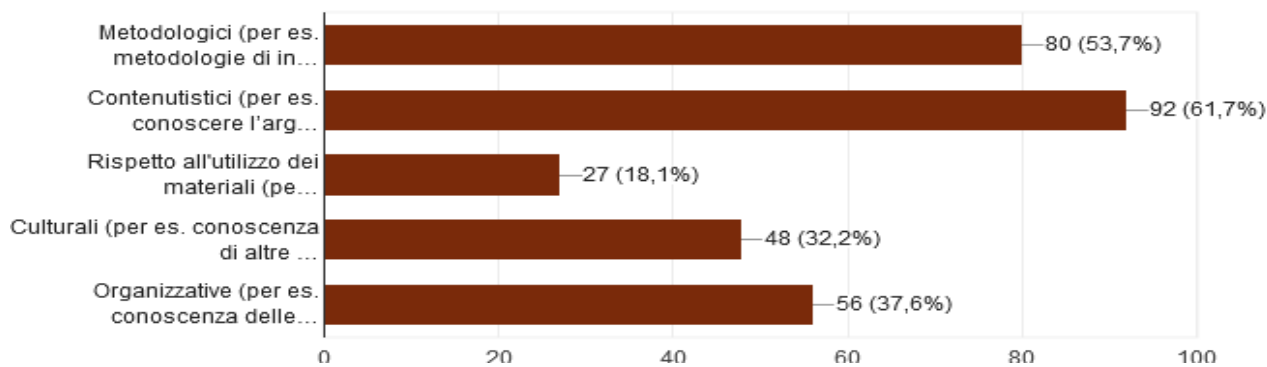
Terza dimensione indagata: Necessità di formazione e cultura scolastica

In questa sezione saranno presentati i dati ottenuti dalle domande – quattro quesiti chiusi (tra *single* e *multi item*) - del questionario inerenti alla terza dimensione.

Nel Grafico 19 sono analizzati gli aspetti che i rispondenti sentono di dover approfondire rispetto alla ECG:

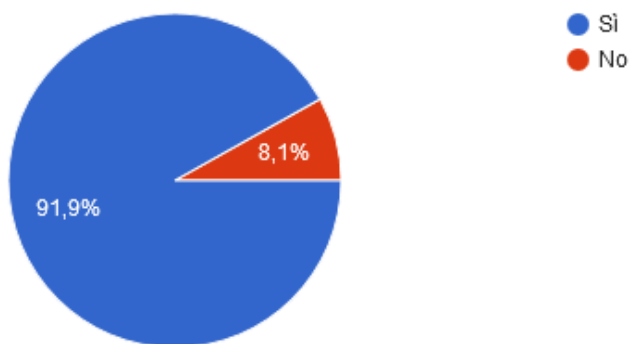
- Metodologici (per es. metodologie di insegnamento, confronto con i colleghi e autoformazione; attività ludiche; attività laboratoriali, ecc.),
- Contenutistici (per es. conoscere l’argomento in maniera più approfondita; ricevere formazione aggiornata sul concetto di sostenibilità; approfondire la relazione tra le tematiche specifiche e la materia d’insegnamento; ecc.),
- Rispetto all'utilizzo dei materiali (per es. quali sussidi scegliere: libri, video, siti, ecc.),
- Culturali (per es. conoscenza di altre esperienze a livello nazionale ed internazionale),
- Organizzativi (per es. conoscenza delle istituzioni e degli enti che promuovono l’educazione alla cittadinanza globale; conoscenza di esperienze attive sul territorio e opportunità di contatto).

Il bisogno di approfondimento riguarda prevalentemente gli aspetti contenutistici (61,7%) e metodologici (53,7%), mentre l’utilizzo dei materiali risulta l’aspetto meno richiesto (18%).



Graf. 19: Aspetti da approfondire

Vi è una positiva propensione e desiderio verso la partecipazione a un percorso formativo nell'ambito dell'ECG: il 90% dei rispondenti, infatti, parteciperebbe (Grafico 20).



Graf. 20: Corso formativo

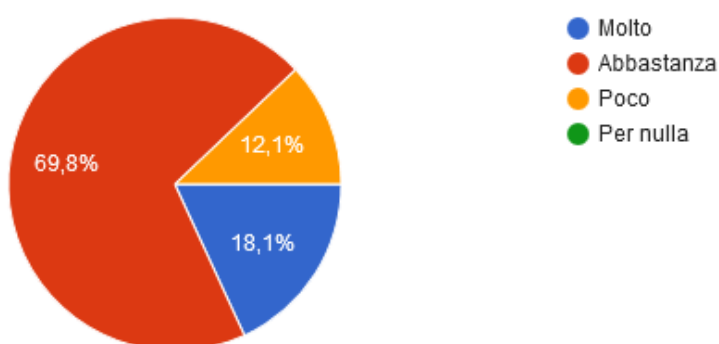
Per indagare nello specifico quali tematiche potrebbero interessare di più i partecipanti ad un eventuale corso di formazione, sono state proposte alcune opzioni verso le quali i rispondenti potevano esprimere un interesse su una scala a cinque valori (da 1 per esprimere poco interesse a 5 per il molto interesse). Come da tabella sotto riportata, tutti i temi da noi proposti nel questionario riscuotono un interesse medio pressoché omogeneo. Nella Tabella 5 sono riportate le medie dell'interesse verso le seguenti tematiche:

- Approfondire il tema in generale
- Conoscere meglio le sue applicazioni a livello disciplinare
- Acquisire nuovi strumenti didattici
- Confrontarmi con realtà esterne al mondo della scuola
- Acquisire strumenti per poter trattare in classe tematiche “controverse” (quali genere, migrazioni, eutanasia, aborto, ecc).

Tabella 5: Outcomes corso di formazione

16) Cosa si aspetterebbe di ottenere da una formazione sull'educazione alla cittadinanza globale?				
Approfondire il tema in generale	Conoscere meglio le sue applicazioni a livello disciplinare	Acquisire nuovi strumenti didattici	Confrontarmi con realtà esterne al mondo della scuola	Acquisire strumenti per poter trattare in classe tematiche controverse (quali genere, migrazioni, eutanasia, aborto, ecc.)
3,5	3,7	3,8	3,6	3,7

Nella domanda “18 In che misura sente il bisogno di aumentare lo spazio dedicato a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel suo insegnamento?”, quasi il 90% dei rispondenti afferma di sentire il bisogno di aumentare lo spazio dedicato a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel proprio insegnamento. Dal “Grafico 21” si evince inoltre che nessuno ha dichiarato di essere “Per Nulla” interessato a aumentare lo spazio dedicato alla ECG.



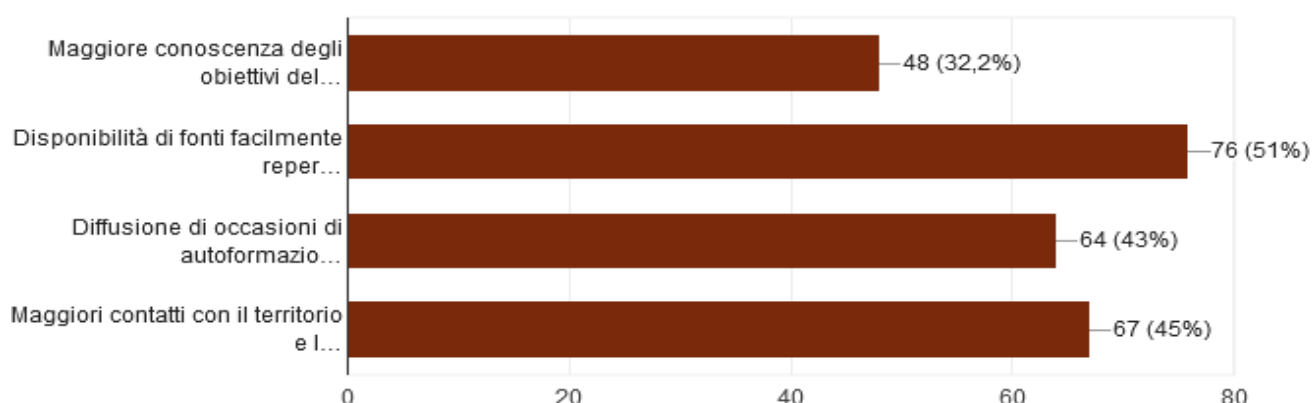
Graf. 21: Aumento spazio ECG

Rispetto alla domanda “19) Cosa ritiene potrebbe esserLe utile per integrare nel Suo insegnamento nuovi argomenti legati all'educazione alla cittadinanza globale?”, la disponibilità di fonti facilmente reperibili e selezionate risulta essere la necessità più segnalata dai docenti (51%) rispetto alle opzioni proposte:

- Maggiore conoscenza degli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza globale
- Disponibilità di fonti facilmente reperibili e opportunamente selezionate

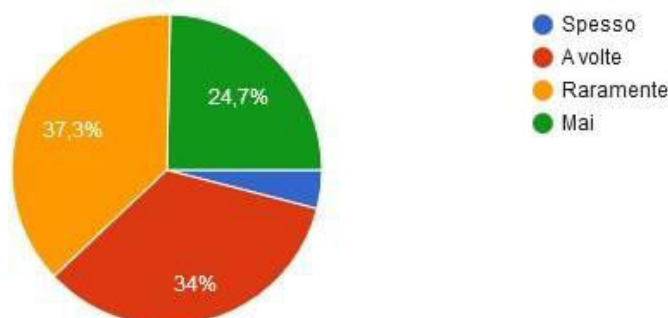
- Diffusione di occasioni di autoformazione tra docenti sui temi dell'educazione alla cittadinanza globale a partire da buone pratiche didattiche
- Maggiori contatti con il territorio e le opportunità offerte all'esterno della scuola in modo da facilitare la realizzazione di compiti di realtà adeguati.

Come emerge dal “Grafico 22”, tutte le opzioni hanno avuto un riscontro pressoché omogeneo, con un'emergenza delle “disponibilità di fonti facilmente reperibili e opportunamente selezionate” (51%).



Graf. 22: Nuovi argomenti

Nella domanda “20) In che misura il tema della educazione alla cittadinanza globale viene affrontato anche a livello di équipe/collegio docenti?”, la maggior parte dei rispondenti rileva una scarsa condivisione dell'argomento a livello di collegio docenti (37,3% raramente e 24,7% mai).



Solo il 4% afferma di condividere “Spesso” l'argomento in equipe (Grafico 23).

Graf. 23: ECG nel collegio docenti

Alcuni approfondimenti

L'indice di sintesi "contesto formativo del docente"

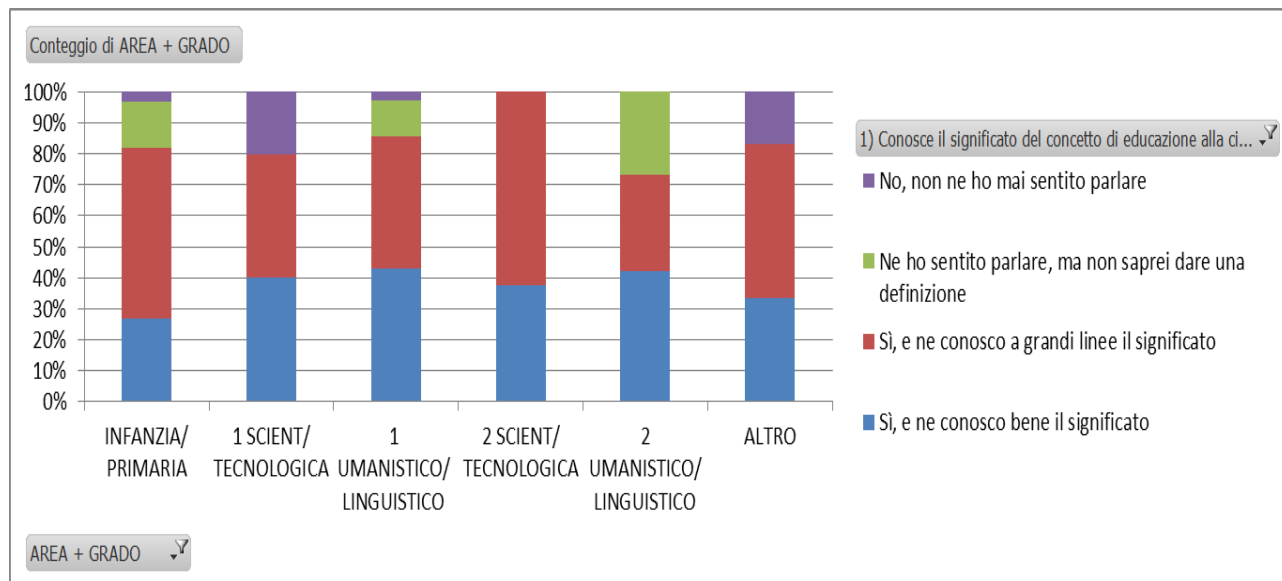
Abbiamo creato un indice di sintesi, chiamato "contesto formativo del docente" che unisse il grado scolastico in cui il docente insegna all'area di insegnamento. Questa variabile è stata correlata con alcuni degli item del questionario che sembravano maggiormente significativi per approfondire la conoscenza dell'oggetto d'indagine.

Le aree di insegnamento/grado scolastico dei rispondenti sono state divise in 6 gruppi:

- *Scuola infanzia/primaria:* in questa categoria non c'è un riferimento a una disciplina in particolare, poiché le attività sono gestite da un insegnante prevalente che si occupa spesso di tutte le aree di insegnamento;
- *Area scientifico tecnologica di scuola secondaria di primo grado, la cui etichetta abbreviata è 1 scient/tecnologica:* comprende insegnanti di discipline scientifiche (matematica, chimica, fisica, ecc.), tecnologiche (informatica, tecnologia, educazione tecnica, ecc.) o economiche operanti nella scuola secondaria di primo grado;
- *Area scientifico tecnologica di scuola secondaria di secondo grado, la cui etichetta abbreviata è 2 scient/tecnologica:* comprende insegnanti di discipline scientifiche (matematica, chimica, fisica, ecc.), tecnologiche (informatica, tecnologia, educazione tecnica, ecc.) o economiche operanti nella scuola secondaria di secondo grado;
- *Area umanistico/linguistica di scuola secondaria di primo grado, la cui etichetta abbreviata è 1 umanistico/linguistico:* comprende insegnanti di discipline letterarie, sociali, pedagogiche, antropologiche, tra cui storia, geografia, italiano, arte, musica) operanti nella scuola secondaria di primo grado;
- *Area umanistico/linguistica di scuola secondaria di secondo grado, la cui etichetta è 2 umanistico/linguistico:* comprende insegnanti di discipline letterarie, sociali, pedagogiche, antropologiche, tra cui storia, geografia, italiano, arte, musica) operanti nella scuola secondaria di secondo grado;
- *Altro:* comprende le materie non inseribili nelle precedenti aree (tra cui sostegno e religione), indipendentemente dal grado della scuola di insegnamento.

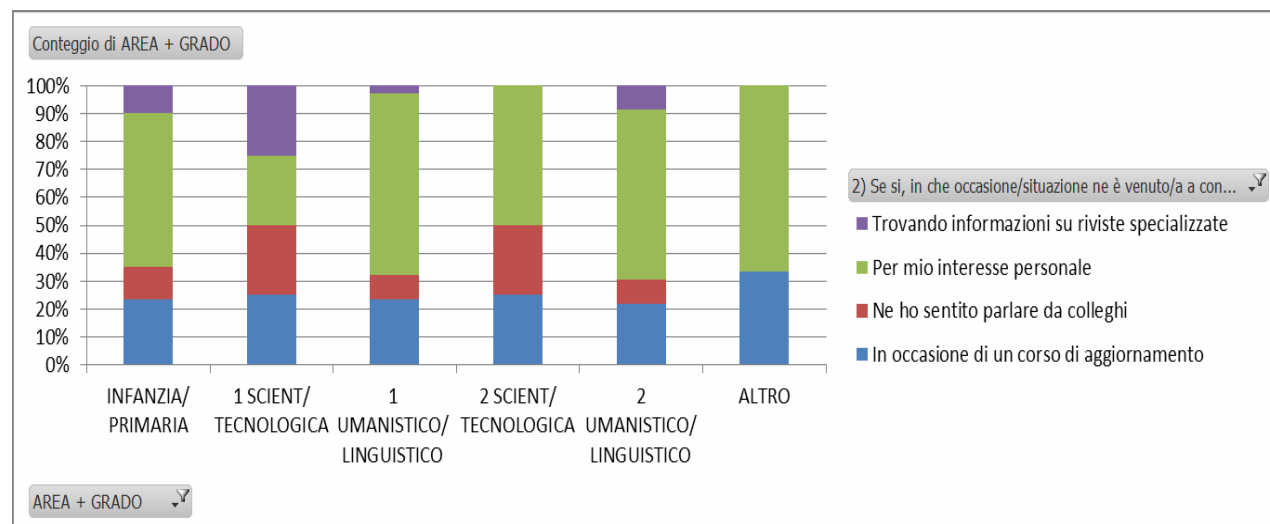
Per quanto riguarda la domanda "1) Conosce il significato del concetto di educazione alla cittadinanza globale?", gli insegnanti di area scientifico/tecnologica di Scuola secondaria di secondo grado si ritengono i più preparati sul significato di "educazione alla cittadinanza globale"

(Grafico 24, colonne blu/rosse). In ogni caso, in ogni ordine e grado vi è sempre una netta maggioranza di insegnanti che dichiarano di conoscere, bene o a grandi linee, il significato del concetto analizzato.



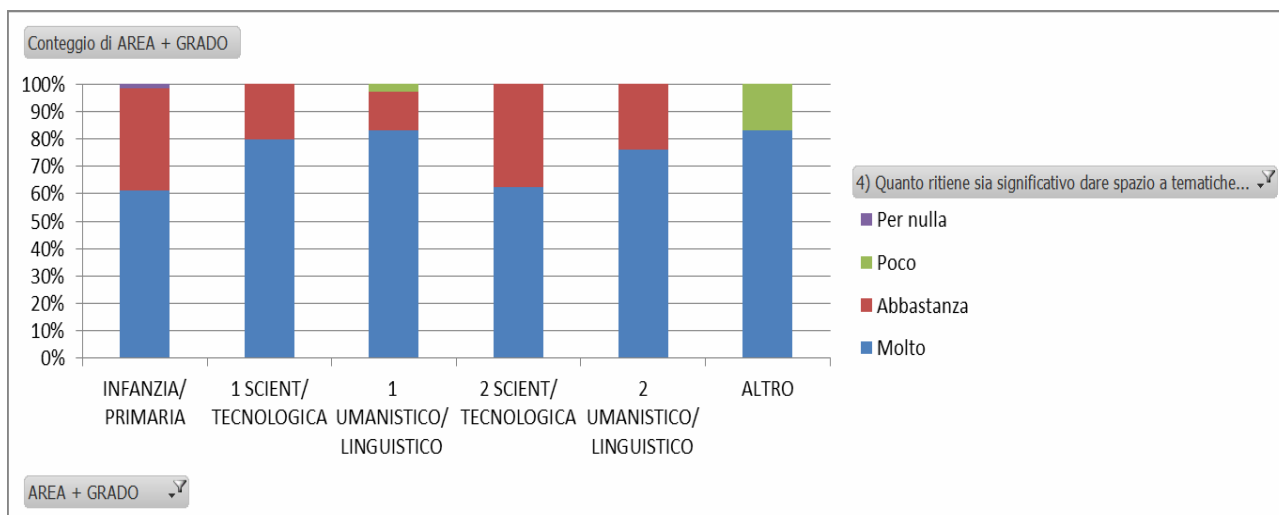
Graf. 24: Conoscenza significato ECG e contesto formativo

Rispetto alla domanda “2) Se sì, in che occasione/situazione ne è venuto/a a conoscenza” (riferito all’ECG) emerge come, in ogni ordine e grado, è stato l’interesse personale la principale fonte di informazione sull’argomento (Grafico 25, colonna verde), e anche i corsi di aggiornamento sono stati indicati più delle altre opzioni previste (colonna blu). Il meno presente riguarda le “informazioni su riviste specializzate” (colonna viola).



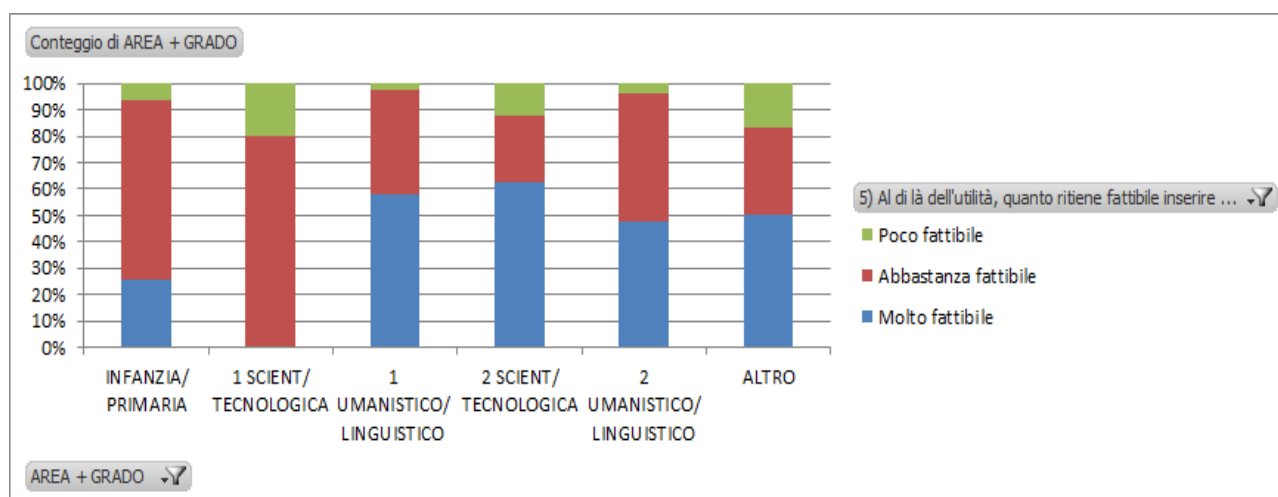
Graf. 25: Modalità conoscenza ECG e contesto formativo.

Rispetto alla domanda “Quanto ritiene sia significativo dare spazio a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel Suo insegnamento?”, in ogni ordine e grado vi è un responso positivo (Grafico 26, colonne blu/rosso), con una lieve maggioranza di “molto significativo” nelle aree umanistiche. Il “Per nulla” è presente in minima parte solo nell'area “Infanzia/primaria”.



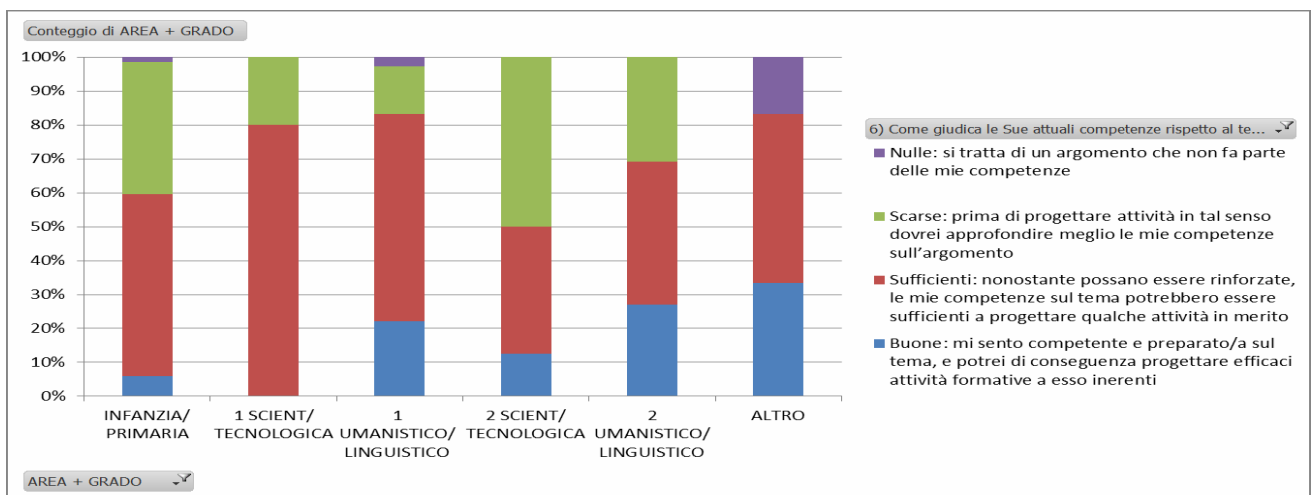
Graf. 26: Significatività ECG e contesto formativo

Nella domanda “Al di là dell'utilità, quanto ritiene fattibile inserire argomenti dell'educazione alla cittadinanza globale nel Suo insegnamento?”, tutti i rispondenti, di ogni ordine e area di insegnamento, hanno dato un responso molto positivo rispetto alla fattibilità di inserire argomenti legati all'educazione alla cittadinanza globale nel proprio insegnamento (Grafico 27, colonne blu e rosse). Nessuno ha affermato “per niente fattibile”.



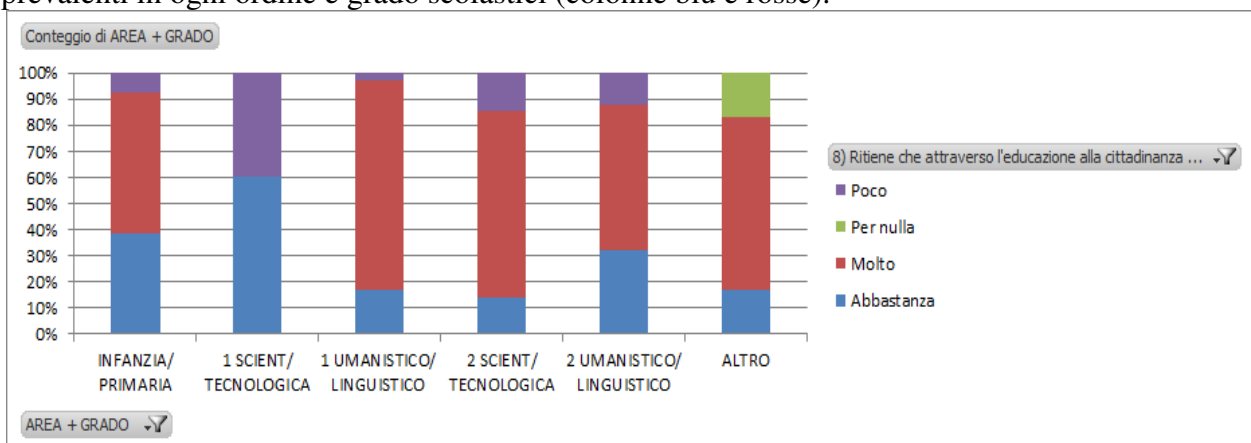
Graf. 27: Fattibilità e contesto formativo

L'analisi della domanda "6) Come giudica le Sue attuali competenze rispetto al tema dell'educazione alla cittadinanza globale?" fa emergere che gli insegnanti di area scientifico/tecnologica, soprattutto di scuola secondaria di secondo grado, seppure si sentano di possedere più conoscenze dell'ECG (come si evince dal graf. 24) si percepiscono meno capaci nella progettazione riguardo l'educazione globale rispetto alle altre aree, con un 50% di rispondenti che dichiara di non sentirsi sufficientemente pronto e preparato a progettare in tal senso (Grafico 28, colonne verdi e viola). Il miglior responso è dato invece dall'area umanistica (Secondaria primo grado) e "Altro", cioè materie non rientranti nelle altre categorie.



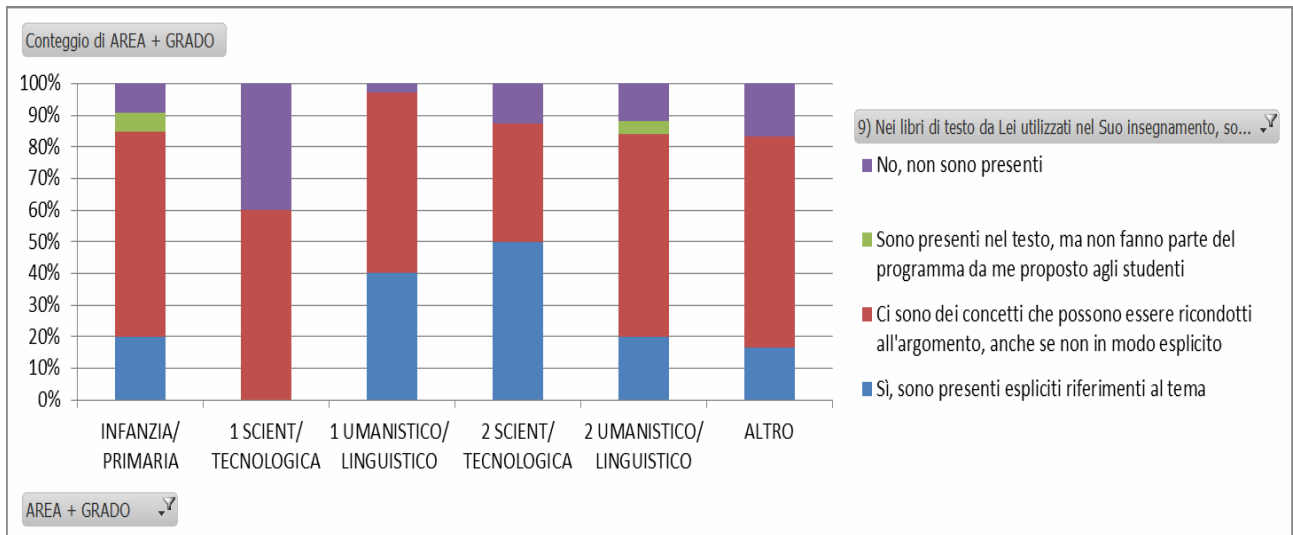
Graf. 28: competenze ECG e contesto formativo

Rispetto a "8) Ritiene che attraverso l'ECG si possano proporre dei temi inerenti alla sua disciplina di insegnamento?", emerge che il tema della educazione alla cittadinanza globale sembrerebbe essere meno integrabile negli insegnamenti di area scientifica di Scuola Secondaria di Primo grado (colonne viola e verdi, Grafico 29). In ogni caso, i responsi positivi in merito alla domanda sono prevalenti in ogni ordine e grado scolastici (colonne blu e rosse).



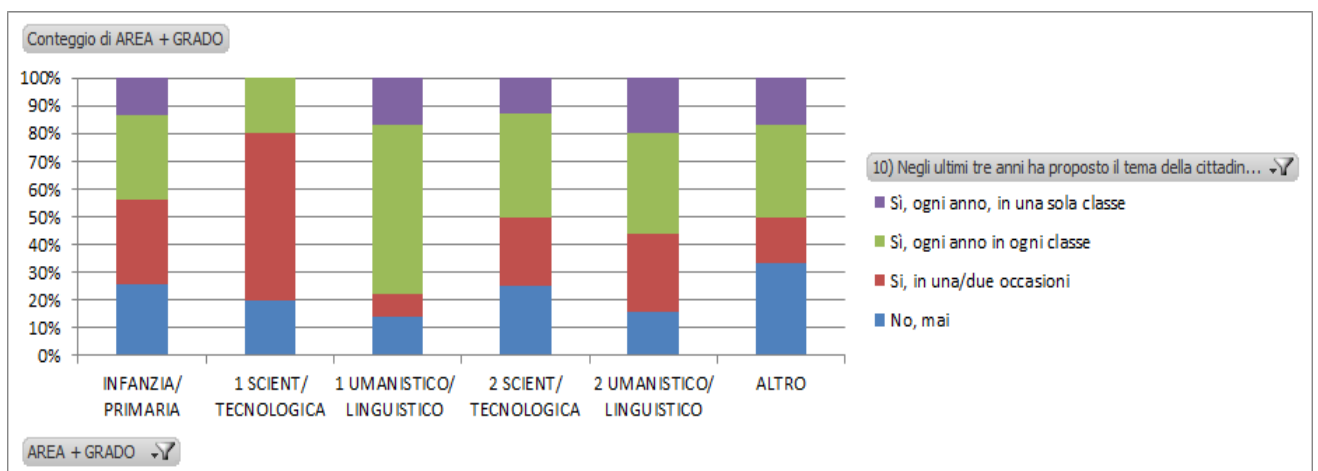
Graf. 29: Contenuti ECG e contesto formativo

Rispetto alla domanda “9) Nei libri di testo da Lei utilizzati nel Suo insegnamento, sono presenti degli argomenti inerenti all'educazione alla cittadinanza globale?”, in ogni ordine e area di insegnamento vi è un riferimento al tema dell’educazione globale nei libri di testo utilizzati, esplicitamente o implicitamente (Grafico 30, colonne blu e rosse).



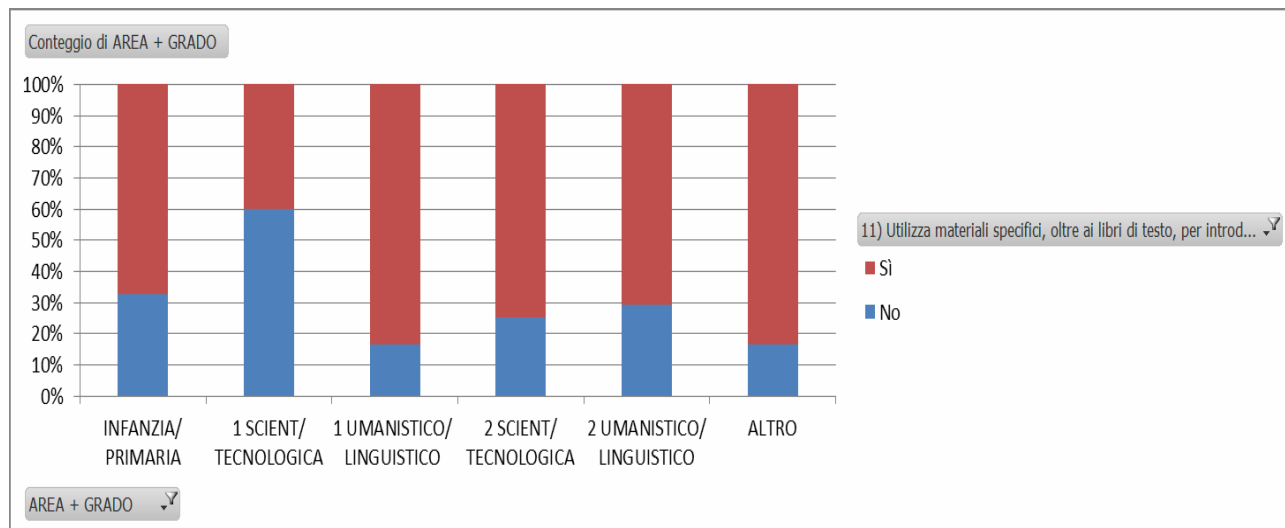
Graf. 30: Contenuti testo e contesto formativo

Nella domanda “10) Negli ultimi tre anni ha proposto il tema della cittadinanza globale nel programma svolto con le sue classi?” possiamo ritrovare una maggiore regolarità e frequenza nel presentare l’argomento nelle materie umanistiche della Scuola secondaria di primo grado (Grafico 31, colonne viola e verdi), e la minore regolarità negli insegnamenti di area scientifico tecnologica di Scuola secondaria di primo grado.



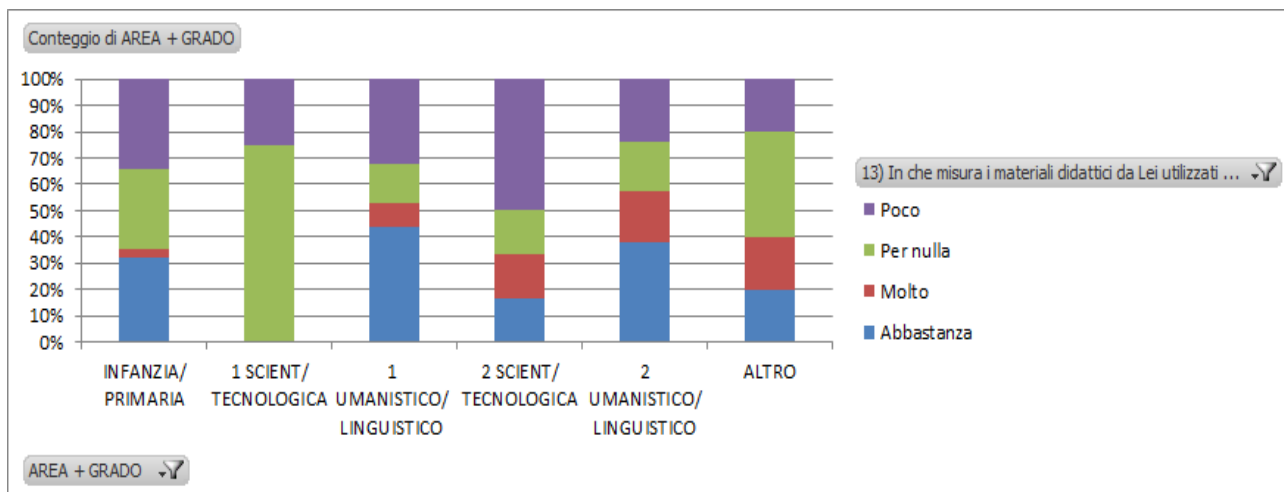
Graf. 31: Frequenza ECG nel programma e contesto formativo

Rispetto all'utilizzo di materiali supplementari, oltre ai libri di testo, per introdurre argomenti legati all'educazione alla cittadinanza globale, la maggior parte dei rispondenti di ogni ordine e grado (tranne l'area scientifico-tecnologica della scuola secondaria di primo grado in cui sono la minoranza), afferma di usare materiali aggiuntivi oltre ai libri di testo, come emerge dal Grafico 32.



Graf. 32: materiali supplementari e contesto formativo

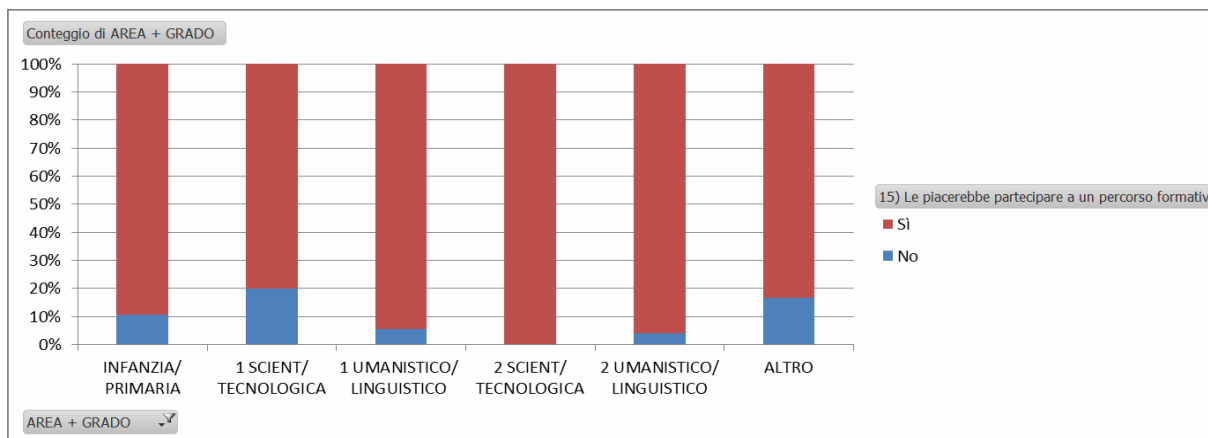
L'utilizzo di materiali provenienti da ONG è prevalente negli insegnamenti di ramo umanistico, sia nelle Secondarie di primo che di secondo grado (Colonnine blu e rosse Grafico 33), ed è minore nell'area Scientifico Tecnologica di Scuola Secondaria di primo grado.



Graf. 33: materiali ONG e contesto formativo

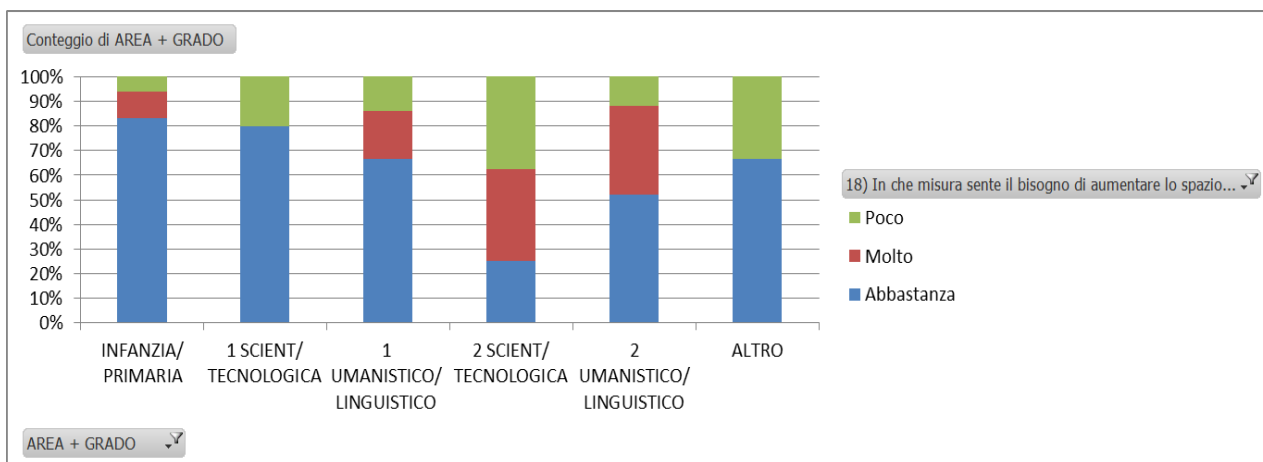
Nella domanda "15) Le piacerebbe partecipare a un percorso formativo nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza globale?" tutti i rispondenti, di ogni ordine e area di insegnamento, si dichiarano molto interessati a affrontare un percorso educativo sul tema della

cittadinanza globale, con risposte ampiamente positive come emerge dal grafico (Grafico 34, colonna rossa).



Graf. 34: corso formativo ECG e contesto formativo

Alla domanda 18) "In che misura sente il bisogno di aumentare lo spazio dedicato a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel suo insegnamento?" emerge che, in ogni ordine e area di insegnamento, vi è un responso positivo rispetto al bisogno di aumentare lo spazio dedicato a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel proprio insegnamento (Colonne blu e rosse, Grafico 35). Nessuno ha risposto di non sentire "per nulla" il bisogno di aumentare lo spazio dedicato a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel suo insegnamento.

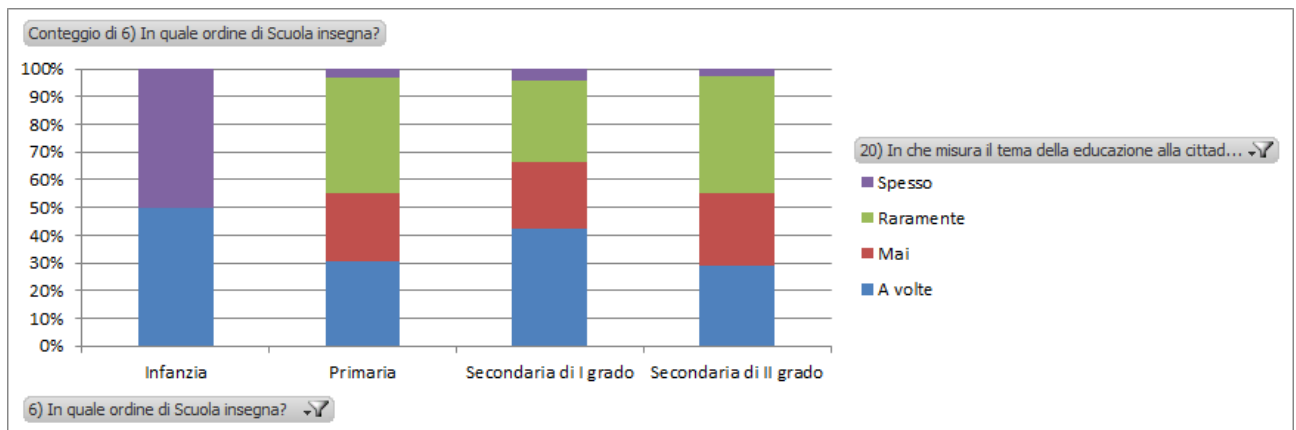


Graf. 35: tematiche ECG e contesto formativo

La domanda "20) In che misura il tema della educazione alla cittadinanza globale viene affrontato

anche a livello di équipe/collegio docenti?” è stata analizzata considerando solo il grado della scuola di insegnamento e non la specifica disciplina insegnata, dal momento che il collegio docenti è formato da tutti i docenti indipendentemente dall’area.

In ogni ordine considerato (a parte la scuola dell’infanzia che però è rappresentata da soli due rispondenti), la condivisione in équipe di tematiche inerenti l’argomento risulta essere non molto frequente: più della metà dei rispondenti stima la frequenza tra raramente e mai (colonne blu e rosse Grafico 36).



Graf. 36: équipe e grado scolastico

3. PRINCIPI-GUIDA PER UNA CITTADINANZA GLOBALE

La lettura dei risultati della ricerca sopra presentata permette di individuare alcuni principi-guida per la diffusione dell'ECG e la sua valorizzazione negli ambiti scolastici. Tuttavia, si ritiene importante chiarire che la lettura delle considerazioni che seguono va svolta alla luce di alcuni limiti dell'indagine svolta. Essi si riferiscono in particolare al campione di riferimento per la raccolta e l'analisi dei dati.

Il primo di tali limiti riguarda la tipologia di campionamento dell'indagine: come "campione di convenienza" (Saumure & Given, 2008), esso non può condurre a risultati generalizzabili, né statisticamente rispecchianti la popolazione di riferimento. Va perciò considerato che le successive indicazioni derivano da un processo riflessivo e interpretativo dei dati e non da conclusioni di tipo statistico.

In secondo luogo, in relazione alla composizione del campione va osservato che esso è costituito soprattutto da persone di genere femminile e di età media abbastanza alta (49 anni). Sono dunque poco rappresentati sia gli uomini che i giovani. D'altra parte, però, tale composizione rispecchia, a grandi linee, le caratteristiche della popolazione degli insegnanti italiani che sono, come indicano recenti dati, per oltre l'80% donne e di età media oltre i 50 anni (Directafin, 2017). Riguardo alla composizione del campione, va ulteriormente segnalato che l'ampia presenza di insegnanti di area umanistico-linguistica, a discapito di quella scientifico-tecnologica, rappresenta un aspetto con una potenziale influenza di distorsione dei risultati.

Un terzo elemento da considerare rispetto alle risposte offerte dal campione, riguarda il fatto che chi ha risposto al questionario è presumibilmente una persona mediamente più interessata ai temi in discussione, l'educazione alla cittadinanza globale, rispetto a quelli che, appunto perché meno interessati, non si sono impegnati a prenderlo in considerazione. I valori positivi ottenuti in alcuni item, rispetto ad esempio all'interesse verso le tematiche su cui si richiedeva di esprimersi, vanno letti alla luce di questa considerazione.

Va d'altra parte rilevato che il campione risulta composto abbastanza equamente da insegnanti di ogni ordine scolastico, seppure con l'assenza quasi totale della scuola dell'infanzia (ordine di scuola che comunque non risultava essere un contesto di particolare interesse della presente indagine e per tale motivo non si sono cercati, in sede di somministrazione del questionario, specifici canali di diffusione presso i relativi insegnanti).

Pur nella consapevolezza dei limiti dichiarati, ci sembra possibile proporre alcune riflessioni, da cui

sono derivati anche i seguenti principi-guida.

PRIMO PRINCIPIO: favorire un approccio all'ECG coerente con i bisogni attuali e rispondenti alle reali competenze di cui gli studenti hanno bisogno

La ricerca condotta offre diverse sollecitazioni sia in riferimento agli orientamenti degli insegnanti, sia alle politiche educative/formative in atto. La riflessione che ne emerge porta a considerare che non esista una forte interdipendenza tra i due aspetti (politiche educative e orientamenti degli insegnanti). Infatti, seppure da un lato i documenti nazionali abbiano evidenziato, prima con la declinazione delle competenze di cittadinanza (MIUR, 2007), poi con l'introduzione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (L.169/2008), come sia importante favorire la conoscenza, la riflessione e il confronto attivo con i principi costituzionali e con i valori comunitari, e seppure i documenti europei (COM, 2010; EPC, 2006) abbiano messo in luce l'importanza di creare contesti di apprendimento per la promozione dello sviluppo delle otto competenze chiave di cittadinanza che assicurino l'inclusione, l'equità e la coesione sociale, oltre che l'attenzione ai temi dello sviluppo e della sostenibilità in un'ottica globale, dall'altro i dati raccolti testimoniano come la conoscenza del concetto di educazione alla cittadinanza globale risulti ancora vago, o perlomeno molto eterogeneo fra gli insegnanti (cfr. tab 4). Questo dimostra il disallineamento tra il reale bisogno formativo dei giovani, segnalato dalle politiche ed espresso nei documenti ministeriali e della Comunità europea e le pratiche didattiche realizzate nei contesti scolastici.

Considerato lo scenario economico-socio-culturale attuale, inoltre, l'educazione alla cittadinanza globale non dovrebbe derivare solo dall'interesse personale di alcuni insegnanti, o essere conseguenza di sporadici percorsi di aggiornamento, come sembrano segnalare i dati di ricerca (cfr. graf. 8), ma piuttosto essa dovrebbe costituire lo sfondo integratore su cui si fondano i principi cardini dell'identità delle istituzioni educative, sulla base dei quali implementare azioni e compiere scelte. In tal senso emergono evidenti la necessità di una maggiore diffusione della tematica e una sensibilizzazione degli insegnanti verso l'ECG come contenuto didattico e approccio metodologico coerenti con le attuali emergenze socio-culturali.

SECONDO PRINCIPIO: orientare la professionalità docente alla costruzione di una prospettiva condivisa, creando coerenza tra i livelli micro, meso, macro.

Dai dati, è emerso che il 98% degli insegnanti ritiene importante accogliere nel proprio insegnamento il tema dell'educazione alla cittadinanza globale (cfr. graf. 9) e il 94% ne sostiene la fattibilità (cfr. graf. 10); questo però non parrebbe risultare in linea con quanto viene realizzato in pratica, visto che solo il 34% dichiara di conoscere pienamente il significato dell'ECG e il 48.7% solo a grandi linee (graf. 7). La questione sulla quale riflettere può essere definita attraverso la seguente domanda: come si può insegnare o ritenere importante promuoverne la diffusione presso i giovani se non se ne ha una buona conoscenza?

A testimonianza dell'assenza di un concetto chiaro e condiviso dell'ECG fra gli insegnanti sono le risposte date anche alla domanda aperta in cui si chiede una definizione dell'ECG; ne sono infatti emersi i significati più disparati (cfr. tab. 3): da quelli molto ampi e generali che richiamano responsabilità collettive (cittadini del mondo, società globale, conoscenza delle problematiche globali, interculturalità, sostenibilità, convivenza, inclusione), ad altri del tutto astratti che invece sembrano fare riferimento maggiormente al ruolo dei singoli (responsabilità, tolleranza, consapevolezza, relazioni etc.). A riprova della scarsa condivisione del concetto e di azioni dirette a sviluppare concezioni comuni, gli insegnanti dichiarano esplicitamente che l'ECG risulta essere raramente, o non essere mai, tema di discussione dei team o dei colleghi docenti delle scuole (cfr. graf. 23), indipendentemente dal grado scolastico considerato (cfr. graf. 36).

Inoltre, lo scarso riferimento, svolto dagli insegnanti intervistati, ai documenti ministeriali ed europei riguardanti l'ECG, non denota solo poca conoscenza degli stessi, ma anche lo scollamento fra i diversi livelli in cui di ECG si dovrebbe riflettere e dovrebbe essere implementata.

L'assenza di un concetto comunemente interpretato non può che risultare un ostacolo particolarmente resistente alla diffusione di una cultura dell'ECG nella scuola. Ne deriva la necessità di promuovere azioni di orientamento alla diffusione di concetti maggiormente chiari e condivisi che permettano agli insegnanti di identificare con maggiore puntualità e chiarezza l'ECG per farne tema e approccio dei propri insegnamenti.

TERZO PRINCIPIO: innovare la cultura individuale e scolastica assumendo nuove pratiche

L'incoerenza tra politiche e bisogni educativi è riscontrabile anche nel supporto fornito ai docenti tramite strumenti, come i libri di testo, che sarebbero caratterizzati da tematiche

esplicitamente inerenti l'ECG solo per un quarto dei rispondenti, mentre il 14 per cento di soggetti dichiara che nei libri non siano per niente presenti temi legati all'ECG (cfr. graf. 13). Un primo significativo sostegno alla diffusione dell'ECG nella scuola potrebbe essere dunque promosso attraverso azioni di ampliamento/approfondimento di approcci e tematiche di ECG nei libri di testo, in particolare in quegli ambiti disciplinari dove non sembrerebbero essere presenti come – inaspettatamente – in quello scientifico-tecnologico delle scuole secondarie di primo grado (cfr. graf. 30).

Tuttavia, se come dichiarato dalla maggior parte dei partecipanti (61.2%), attualmente i libri di testo non propongono contenuti che fanno esplicito riferimento all'ECG, ma che ad essa potrebbero essere collegati, se ne può ricavare una certa responsabilità individuale nel proporre tematiche legate all'ECG, visto che ogni insegnante è libero di veicolare i contenuti della propria disciplina utilizzando modalità e strumenti diversi. Aspetto confermato anche dal quasi 40% dei soggetti intervistati che hanno dichiarato di affrontare temi di ECG con regolarità in tutte le classi (cfr. graf. 14) e dall'utilizzo da parte del 70% di supporti didattici diversi e/o alternativi al libro di testo per attivare percorsi didattici di ECG (graf. 16 e 17). Questi risultati permettono di spostare il problema della diffusione dell'ECG dall'attenzione al libro di testo e ai suoi contenuti, alla necessità di sviluppare una sensibilità e una cultura individuale dei docenti, e dell'istituzione scolastica di appartenenza, come d'altra parte precedentemente già evidenziato.

L'esigenza di innovare le pratiche e sostenere la cultura individuale e scolastica in relazione ai temi dell'ECG emerge anche in riferimento al discorso degli ostacoli percepiti dai partecipanti nell'implementazione di pratiche di ECG. La natura degli ostacoli allo sviluppo di un dibattito su ECG e concretizzazione delle relative pratiche (cfr. graf. 15) fa emergere la necessità che le istituzioni educative debbano includere nella loro cultura e nella loro policy pratiche quali il dialogo con tutti gli stakeholder, per fronteggiare temi così complessi come quelli legati all'ECG (esigenza evidenziata anche dagli insegnanti nel graf. 22); inoltre dovrebbero proporre attività autoformative interrogando e riflettendo sulle proprie culture interne per essere in grado di identificare le priorità educative (ancora nel graf. 22 gli insegnanti rilevano che le occasioni di autoformazione potrebbero rappresentare uno stimolo all'incremento delle attività di ECG), abbattendo anche l'idea stessa che il tempo possa essere un ostacolo a un obiettivo così importante come l'ECG.

QUARTO PRINCIPIO: progettare e offrire strumenti integrativi e/o alternativi al libro di

testo, facilmente reperibili

Di fronte alla quasi totalità di docenti che ritengono significativo dare spazio a tematiche inerenti l'educazione alla cittadinanza globale nel proprio insegnamento (cfr. graf. 9) e all'elevata percentuale (90%) che esprime il bisogno di incrementare lo spazio da destinarvi (cfr. graf. 21), risulta alta la percentuale (51%) di coloro che, nella realizzazione di questo intento, sono condizionati dalla possibilità di avere a disposizione risorse facilmente reperibili allo scopo (cfr. graf. 22). D'altra parte, le deboli conoscenze sul tema da parte di alcuni, la scarsa condivisione di concetti e pratiche legati all'ECG nelle comunità scolastiche di riferimento, gli ostacoli dichiarati alla sua implementazione si rispecchiano nella richiesta, da parte dei rispondenti, di avere a disposizione non solo maggiori risorse facilmente reperibili, ma anche già "selezionate". In tal senso risulta evidente il ruolo di associazioni e gruppi di esperti che non solo possono progettare e rendere disponibili risorse e materiali utili all'ECG, ma supportino anche gli insegnanti nella scelta adeguata degli stessi.

QUINTO PRINCIPIO: promuovere attività di formazione adeguata alle esigenze dei docenti

Le consapevolezze espresse dai partecipanti circa il proprio livello di competenze sul tema dell'educazione alla cittadinanza globale risultano eterogenee e si attestano a livelli diversificati (cfr. graf. 11): da coloro che dichiarano di possedere una preparazione solo sufficiente (70%) a un'assenza totale di competenze di progettazione dichiarata (30%). Ciò rende evidente la necessità di promuovere azioni di formazione "mirata"; azioni peraltro auspiccate dai docenti stessi che per il 90% dichiarano di essere desiderosi di partecipare a un percorso formativo, indipendentemente dall'ordine e grado di scuola di appartenenza e di area disciplinare insegnata (cfr. graf. 34).

Certamente, di fronte all'eterogeneità dei risultati ottenuti con la domanda relativa alle esigenze formative percepite (cfr. tab 5 e graf. 19), emerge la necessità di una formazione capace di spaziare a 360 gradi rispetto al costruito dell'ECG.

Va tuttavia rilevato che altri dati inducono la necessità di porre particolare attenzione alle *caratteristiche* e alla *qualità* delle azioni formative da proporre (una formazione "mirata", appunto). Ad esempio, osservando in particolare i dati relativi agli insegnanti di area scientifico tecnologica che, pur dichiarandosi più preparati a livello di conoscenze relative all'ECG (cfr. graf. 24), dicono di sentirsi poco capaci nella progettazione di percorsi ad essa riferiti (cfr. graf. 28), ne deriva che la formazione non possa realizzarsi come azione

generica e uguale per tutti, ma che sia importante considerare con attenzione, nei vari contesti, quali siano i contenuti più efficaci e utili ai particolari insegnanti che ci si trova di fronte. A partire dalle percezioni dei soggetti indagati, si evidenzia che per alcuni potrebbe essere necessario approfondire le conoscenze sul tema, per altri le strategie e i metodi d'insegnamento; si rileva, inoltre, che il possesso di maggiori conoscenze (perlomeno dichiarate) non corrisponde necessariamente a migliori capacità progettuali/didattiche.

Alla luce di quanto emerso, in generale, dal questionario si ritiene comunque che la formazione rappresenti l'esigenza maggiormente impellente rispetto alla diffusione dell'ECG nelle scuole, ma soprattutto lo "strumento" maggiormente efficace – più dell'ampliamento dei contenuti nei libri di testo o della produzione e messa a disposizione di risorse diverse – per assicurare un'adeguata disseminazione di pratiche di ECG nei contesti scolastici.

BIBLIOGRAFIA

- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e pensiero: Milano.
- Centre for Citizenship Education (2013-15). *World-Class Teaching*. In http://www.trialog.or.at/images/doku/wct_info_eng.pdf (consultato 20.08.18)
- Coggi, P. e Ricchiardi P., (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci Editore: Roma.
- Directafin (2017). *Infografica sugli insegnanti in Italia*. In <https://www.directafin.it/infografica-sugli-insegnanti-in-italia/> (Consultato il 08.08.2018).
- Da Silva, M.C. (Coord), Cabezudo, A., Christidis, C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., Mihai, G.P. (2008). *Linee Guida per l'educazione Globale. Concetti e metodologie sull'educazione globale per educatori e responsabili politici*. Reperibile al sito: http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/03_EDUCAZIONE-globale_it.pdf .
- Gianturco, G. (2004). *L'intervista qualitativa*. Guerini: Milano.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Saumure K. & Given, L. (2008). Convenience Sample. In L. Given (Ed), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications. doi: 10.4135/9781412963909.n68

Surian, A. (2018). *Strategia Italiana per l'educazione alla Cittadinanza Globale*. Ecg. Provincia Autonoma di Trento AOI/Concord Italia. Reperibile al sito: <http://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf> .

Kumar, R. (2014). *Research Methodology*. London: Sage.

Allegato 1: il questionario



**Questa pubblicazione è stata prodotta da A.C.S. -
Associazione di Cooperazione e Solidarietà.**

ACS – Associazione di Cooperazione e Solidarietà è una ONG laica e senza scopo di lucro nata nel 1991 per iniziativa di un gruppo di persone impegnate nell’ambito sindacale. Da oltre 20 anni operiamo in paesi esclusi dallo sviluppo economico o tormentati da guerre, attivando progetti contemporaneamente alla formazione delle persone interessate e in Italia promuovendo un’educazione alla cittadinanza globale e alla pace.

via Cornaro 1/a – 35128 Padova
Tel. e fax +39-0498648774
segreteria@acs-italia.it
www.acs-italia.it

Per maggiori informazioni:

stefania.cavallaccio@acs-italia.it

marianna.derenocche@acs-italia.it

www.acs-italia.it/gigs

Viene autorizzata la riproduzione di questo report, tutto o in parte, previa citazione della fonte.

Questa pubblicazione fa parte del progetto Global Issues - Global Subjects ed è finanziata con il sostegno della Commissione Europea, programma DEAR – Development Education and Awareness Raising. Le autrici sono le sole responsabili di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto dalle informazioni in essa contenute.

