

For a global education. A research-training project to integrate sustainable development and global citizenship

Per un'educazione globale. Una ricerca-formazione per integrare sviluppo sostenibile e cittadinanza globale

---

Anna Perazzone<sup>a</sup>, Paola Ricchiardi<sup>b</sup>, Federica Emanuel<sup>c</sup>, Emanuela M. Torre<sup>d</sup>, Marco Davide Tonon<sup>e,1</sup>

<sup>a</sup> *Università di Torino*, [anna.perazzone@unito.it](mailto:anna.perazzone@unito.it)

<sup>b</sup> *Università di Torino*, [paola.ricchiardi@unito.it](mailto:paola.ricchiardi@unito.it)

<sup>c</sup> *Università di Torino*, [federica.emmanuel@unito.it](mailto:federica.emmanuel@unito.it)

<sup>d</sup> *Università di Torino*, [emanuela.torre@unito.it](mailto:emanuela.torre@unito.it)

<sup>e</sup> *Università di Torino*, [marco.tonon@unito.it](mailto:marco.tonon@unito.it)

---

### Abstract

Although Education for Sustainable Development (ESD) and Global Citizenship (GDEC) are proposed as complementary in educational policy documents, they are still perceived as interrelated fields but with specificities that tend to depower projects aimed at either domain. The research-training project presented aimed to develop awareness in teachers of different school levels of what ESD and GDEC share, and then proceed with associations to co-design educational programs on global competence. Surveys to assess the starting level and the effectiveness of the diverse interventions are included. The paper presents the outcomes related to teachers' perceptions (N=219) at the beginning of the training and students' global competence (N=4.426) before the start of the interventions in schools.

**Keywords:** Research-training; Global Citizenship; Sustainable Development; Global skills.

---

### Sintesi

Sebbene l'Educazione alla Sviluppo Sostenibile (ESS) e alla Cittadinanza Globale (ECG) siano proposte come complementari nei documenti di politiche educative, sono ancora percepite come ambiti interrelati ma con specificità che tendono a depotenziare i progetti mirati all'uno o all'altro campo. Il progetto di ricerca-formazione presentato si propone di sviluppare negli insegnanti di diversi livelli scolastici consapevolezza su ciò che accomuna ESS e ECG, per poi procedere con associazioni ad una co-progettazione di percorsi didattici sulla competenza globale. Sono previste rilevazioni per valutare il livello iniziale e l'efficacia dei diversi interventi. Il contributo presenta gli esiti relativi alla percezione degli insegnanti (N=219) all'inizio del percorso formativo e alla competenza globale degli alunni (N=4.426) prima dell'avvio degli interventi nelle scuole.

**Parole chiave:** Ricerca-formazione; Cittadinanza Globale; Sviluppo Sostenibile; Competenze globali.

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è l'esito di un lavoro condiviso. In particolare si possono attribuire a: A. Perazzone, M. Tonon par. 1, 2, 4; P. Ricchiardi par. 3, 3.1, 3.2, 3.3; F. Emanuel par. 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7; E.M. Torre par. 5, 5.2 e Conclusioni.

## 1. ESS e ECG: come due facce di una stessa medaglia

La formulazione dell'obiettivo 4.7 dell' Agenda 2030 (ONU, 2015) si focalizza sull'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, "anche tramite un'educazione [...] ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile" (p. 17). Risulta evidente come l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS; ESD in inglese) si integri di fatto con l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG; GCED in inglese) come in effetti chiarito da un successivo importante documento dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (Unesco, 2017) dal titolo *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*: "ESD is explicitly recognized in the SDGs as part of Target 4.7 of the SDG on education, together with Global Citizenship Education (GCED), which Unesco promotes as a complementary approach" (Unesco, 2017, p. 8).

La complementarità educativa, qui finalmente formalizzata, fra i temi ambientali e quelli di cittadinanza ha radici lontane nel tempo, sebbene ECG e ESS vengano evocate distintamente e percepite come caratterizzate da specificità soprattutto in riferimento ai contenuti di conoscenza. In effetti fino all'Agenda 2030 le due storie si profilavano come ben distinte, anche se, per entrambe queste etichette, è il concetto di sviluppo a giocare un ruolo cruciale.

L'ESS tende a sostituire l'educazione ambientale (il cui sintagma si fa risalire alla Conferenza di Bangkok sulla Conservazione della Natura e delle Risorse Naturali del 1965) quando il termine sviluppo acquisisce l'aggettivo sostenibile, quindi a seguito del Rapporto WECD *Our Common Future* (ONU, 1987), a partire dagli anni '90, con la Conferenza ONU di Rio de Janeiro e, in particolare, con il Capitolo 36 di Agenda 21 (ONU, 1992).

Sono però in molti a considerare l'espressione sviluppo sostenibile un ossimoro che "comprende tanto la malattia", ovvero lo sviluppo inteso prioritariamente come crescita economica, "quanto l'effetto", ovvero il degrado ambientale e il depauperamento delle risorse (Sachs, 1998, p. 47). Il padre dell'economia ecologica Herman Daly ha per questo provato a spezzare l'identificazione fra sviluppo e crescita: "Sviluppo sostenibile è sviluppo senza crescita [...] Crescere significa aumentare di dimensioni mediante assimilazione o con crescita di materiali. Sviluppare significa espandere o realizzare le potenzialità di qualcuno o qualcosa; portare ad uno stato più pieno più grande o migliore. Qualcosa che cresce diventa quantitativamente più grande; quando si sviluppa diventa qualitativamente migliore, o almeno differente. Crescita quantitativa e miglioramento qualitativo sono leggi differenti. Il nostro pianeta si sviluppa nel tempo senza crescere. La nostra economia, un sottosistema della Terra – finita e non crescente – deve alla fine adattarsi a un analogo schema di sviluppo" (Daly, 1996, p. 112)

Nonostante ciò, in campo educativo alcuni preferiscono l'espressione educazione alla sostenibilità, o educazione sostenibile (Sterling, 2006) come a rivendicare valori che sono al tempo stesso sia umanistici che ecologici e, soprattutto, un completo cambiamento del paradigma educativo. "Così, mentre l'educazione per lo sviluppo sostenibile ha guadagnato negli ultimi anni una nicchia, l'intero paradigma educativo è rimasto invariato. All'interno di questo paradigma la maggior parte degli stili educativi dominanti sostengono l'insostenibilità, riproducendo acriticamente le norme, frammentando il sapere, selezionando vincitori e vinti, riconoscendo solo una piccola parte della vasta gamma di abilità e di bisogni umani" (Sterling, 2006, p. 17).

Anche i contenuti della cittadinanza globale compaiono negli anni Novanta del secolo scorso in contrapposizione al concetto di sviluppo che ha orientato le nazioni nel dopoguerra con il pensiero retrostante che il grado di civiltà di un Paese dipenda dal suo grado di produttività economica e tecnologica. Complice la teoria critica del post-colonialismo diventa rilevante comprendere le relazioni di potere, svelare le ipocrisie e mettere in discussione il modello di società occidentale a fronte delle disuguaglianze internazionali (Sachs 1998). Le nozioni di paesi sviluppati/sottosviluppati e del terzo mondo e l'idea di aiuto allo sviluppo che implicano una tendenza all'omologazione entrano in crisi e con loro l'idea di educazione allo sviluppo con approccio caritatevole e assistenzialista. Nel 1996 la Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo dell'Unesco pubblica il report *Learning: Treasure Within* il cui terzo capitolo della prima parte è emblematicamente intitolato, "Dalla crescita economica allo sviluppo umano": "Being aware, however, that the present growth model has obvious limits because of the inequalities it provokes and the human and ecological cost it entails, the Commission wishes to define education not, as hitherto, solely from the point of view of its impact on economic growth, but from the broader perspective of human development<sup>2</sup>" (Unesco 1996, p. 69).

Ma è a seguito della *Global Education First Initiative* del Secretariato Generale delle Nazioni Unite (ONU, 2012) che l'Unesco inizia a promuovere la cittadinanza globale e quindi l'ECG. Anche quest'ambito è caratterizzato da una diversità di prospettive e non mancano le critiche soprattutto in riferimento al termine globale che in alcuni ambiti viene percepito come un rischio per le diverse identità culturali e assimilato al concetto originario di globalizzazione in senso economico. In particolare, alcuni autori distinguono fra una *ECG soft* che mira ad una consapevolezza circa l'interdipendenza globale per dotarsi delle conoscenze e delle competenze richieste nel mondo competitivo e un ECG critica che invece si pone come obiettivo quello di far riflettere sulle questioni e i conflitti globali in termini di relazioni di potere (Andreotti, 2006; Chung & Park, 2016).

Ma che ormai ECG e ESS debbano essere viste come complementari, o come due facce di una stessa medaglia, risulta evidente anche dai documenti europei e dalla normativa del nostro Paese. Nella revisione del 2018 de *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*<sup>3</sup> i concetti di sostenibilità ambientale e cittadinanza si fondono, in particolar modo nella sesta competenza in materia di cittadinanza dove si parla di cambiamenti climatici, stili di vita sostenibili, responsabilità in campo ambientale. Nelle Linee guida alla L. n. 92/2019 viene precisato che il pilastro dello sviluppo sostenibile: "[...] non riguarda solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità" (Allegato A del DM n.35 22 giugno 2020, p. 2).

È forse Edgar Morin lo studioso che più di ogni altro, con il suo umanesimo planetario (Morin, 2012), riesce a mettere a sistema questi due ambiti educativi che hanno entrambi

---

<sup>2</sup> "Consapevole, tuttavia, che l'attuale modello di crescita presenta evidenti limiti a causa delle disuguaglianze che provoca e dei costi umani ed ecologici che comporta, la Commissione desidera definire l'istruzione non solo, come finora, dal punto di vista del suo impatto sulla crescita economica, ma nella prospettiva più ampia dello sviluppo umano".

<sup>3</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

l'ambizione di riorganizzare in modo transdisciplinare il pensiero e l'educazione, promuovendo quella che lui chiama *identità terrestre*" (Morin, 2011). Lavorare nella formazione sugli aspetti che connettono ESS e ECG – piuttosto che su quelli che separano – ci sembra particolarmente rilevante nell'ottica del potere trasformativo che sempre dovrebbe avere l'educazione. Ogni forma di educazione, infatti, dovrebbe proiettarsi al futuro, al cambiamento, all'azione; dovrebbe essere trasformativa rispetto ai comportamenti, ma anche al modo di vedere il mondo. Perché questo avvenga ogni dimensione del sapere deve legittimare le altre, inglobare al suo interno i valori che sono fondamentalmente ritenuti comuni e preoccuparsi delle competenze globali necessarie per affrontare le sfide che ci attendono (Perazzone, 2019). Lavorare in una prospettiva inter e transdisciplinare ci sembra necessario per far sì che i sistemi culturali ed educativi intraprendano quel cambiamento profondo che può portare alla comprensione del mondo presente e di cui uno degli imperativi è l'unità della conoscenza (Nicolescu, 2014).

## 2. ESS e ECG: fratture e percezioni

Processi di insegnamento e apprendimento efficaci nel campo dell'ESS e dell'ECG integrano in modo equilibrato e in ogni ordine scolastico le dimensioni cognitive, socio-emotiva e comportamentale dell'apprendimento. Questo il presupposto di partenza di uno studio dell'Unesco del 2019 che ha preso in esame il contenuto delle leggi nazionali, delle politiche educative e del curriculum formale nei quattro livelli di istruzione (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) di 10 paesi collocati in cinque diverse regioni del mondo. Lo scopo è stato quello di esaminare il modo in cui le tre dimensioni dell'apprendimento di cui sopra si riflettono nell'ESS e nell'ECG. In nessun paese le tre dimensioni ricevono livelli di attenzione simili in tutti e quattro i livelli di istruzione e, come è facile aspettarsi, l'enfasi sulla dimensione sociale ed emotiva diminuisce dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado, mentre aumenta la dimensione cognitiva. Ma l'aspetto per noi più interessante è come le tre dimensioni differiscano nei materiali codificati ESS o ECG, di cui questi ultimi nettamente predominanti (Unesco, 2019). La dimensione socio-emotiva sembra essere quella che meno viene enfatizzata nell'ESS che per contro si concentra maggiormente sulle conoscenze e in particolare su quelle di ambito scientifico. L'ECG, al contrario, predilige la dimensione socio-emotiva curandosi poco di quella comportamentale (Figura 1).

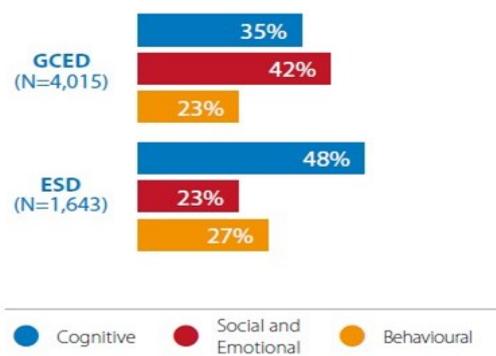


Figura 1. Percentuale di riferimenti all'apprendimento cognitivo, sociale, emotivo e comportamentale in ECG e ESS (fonte Unesco, 2020, p. 26).

Questi risultati ci spingono ad ipotizzare che l'ESS sia ancora intesa per lo più come

conoscenza delle problematiche ambientali e sia invece meno riferita all'idea di inclusione e appartenenza al pianeta che ci ospita. La componente socio-emotiva prevede infatti empatia, solidarietà e rispetto per l'umano, ma anche per il non-umano, nonché senso di responsabilità per il futuro di un pianeta che è casa comune di ogni e diversa forma di vita. Dal punto di vista educativo lavorare sull'identità ecologica di ciascuno, ovvero sulla capacità di sentirci connessi con i ritmi della Terra e gli ecosistemi ecologicamente produttivi da cui dipendiamo (Thomashow, 1996), può sicuramente contribuire a far maturare un'idea di cittadinanza globale nel senso più vero del termine: cittadine e cittadini responsabili che si sentono parte dei problemi ambientali e non delegano semplicemente agli esperti la loro risoluzione (Bertolino & Perazzone, 2018).

La nostra *eco-anxiety*, non quella paralizzante e patologica, bensì quella che viene definita *ansia pratica* capace di attivarci (Kurth & Pihkala, 2022), non è ancora evidentemente così forte da farci percepire il comune pericolo. Il sistema scolastico, che per definizione è rivolto verso il futuro, non può permettersi di fare del catastrofismo ed essere pessimista rispetto al mondo che verrà, ma lavorare sulle prospettive future temute e desiderate (Hicks, 1994; Pellegrino, 2019; Vanni & Pellegrino 2022) può essere un altro elemento importante che contribuisce al cambiamento auspicato e su cui ECG e ESS possono lavorare in modo complementare. Questa prospettiva di *Re-immaginare i nostri futuri insieme* è anche il titolo di una recente pubblicazione dell'Unesco (2023) che, nell'esaltare il potere trasformativo dell'educazione e nel ridefinirne gli obiettivi, critica pesantemente gli attuali sistemi educativi, lanciando segnali politicamente tutt'altro che soft: “[...] I sistemi educativi spesso riproducono e perpetuano le condizioni stesse che minacciano i nostri futuri condivisi – che si tratti di discriminazione ed esclusione o stili di vita insostenibili – limitando il potenziale dell'educazione di essere veramente trasformativa [...]. I sistemi educativi hanno erroneamente instillato la convinzione che le prerogative e le comodità a breve termine siano più importanti della sostenibilità a lungo termine. Hanno enfatizzato i valori del successo individuale, della competizione nazionale e dello sviluppo economico a scapito della solidarietà, della comprensione delle nostre interdipendenze e della cura reciproca e del pianeta. L'educazione deve mirare a unirici intorno a sforzi collettivi e a fornire la conoscenza, la scienza e l'innovazione necessarie per dare una forma a futuri sostenibili per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale. Deve rimediare alle ingiustizie del passato e prepararci ai cambiamenti ambientali, tecnologici e sociali che si profilano all'orizzonte” (Unesco, 2023, p. 11).

L'ECG e l'ESS potranno tanto più contribuire a riorientare in questo modo le finalità dell'educazione quanto più riusciranno ad integrarsi. Rilevare le percezioni degli insegnanti su quanto accomuna e su cosa invece separa ECG e ESS diventa allora strategico per poter cogliere le ripercussioni che queste hanno sull'agire didattico e lavorare, al di là delle etichette, nella prospettiva di massima integrazione.

### **3. Una ricerca-formazione per integrare ECG e ESS**

Gli insegnanti possono essere gli agenti più influenti nel promuovere nei loro allievi la competenza globale, a cui concorrono sia l'ESS sia l'ECG (Goren & Yemini, 2019). La formazione degli insegnanti è però cruciale perché la scuola diventi veicolo per il cambiamento sociale (Bourn, 2022): programmi mirati risultano, infatti, incidere significativamente su come e quanto tali temi vengono affrontati (Appleyard & McLean, 2011). Una review condotta dall'Unesco in questo ambito presenta alcuni fattori di efficacia dei percorsi formativi. Si evidenzia innanzitutto l'importanza che già a livello di

formazione docente ECG ed ESS procedano in parallelo. Indica, inoltre, come strategico coinvolgere gli insegnanti in formazione direttamente nella rilevazione della competenza globale dei loro allievi e nel successivo potenziamento della stessa. Valorizza, infine, le strategie didattiche ispirate al costruttivismo, che partono dalle concezioni e misconcezioni dei fruitori (Bourn, Hunt, & Bamber, 2017).

Su questa base è stato pianificato e attuato l'intervento di ricerca-formazione realizzato all'interno del progetto *Regione 4.7. Territori per l'educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*<sup>4</sup>.

### **3.1. I destinatari e l'iter formativo**

Il progetto ha coinvolto 280 insegnanti appartenenti a 48 autonomie scolastiche (252 classi), dalla scuola primaria alla secondaria di II grado. L'iter di formazione ha previsto una prima fase di rilevazione e riflessione sulle concezioni mostrate dal gruppo di insegnanti rispetto a ECG e ESS e alle relazioni tra le due educazioni. Il training è proseguito poi con un approfondimento dei temi centrali dell'ECG e dell'ESS in una prospettiva storica ma soprattutto di integrazione, con l'apporto di esperti di vari ambiti (accademici e non) e con il contributo delle Organizzazioni della Società Civile (OSC) aderenti al progetto.

Gli insegnanti sono stati coinvolti inoltre nella rilevazione delle competenze dei loro allievi in ECG e ESS (estese poi anche ai gruppi di controllo) e nella riflessione rispetto agli esiti. Il percorso si è focalizzato quindi sulle strategie didattiche efficaci per stimolare l'apprendimento degli studenti in questi ambiti. La formazione si è conclusa con la co-progettazione dei percorsi da attuare in classe, che vede una collaborazione attiva tra insegnanti e OSC del territorio. Segue l'attuazione dell'intervento con supervisione costante e la rilevazione finale, per valutare l'impatto degli interventi.

### **3.2. Il modello: le dimensioni della competenza globale**

Al di là delle specificità di ogni progetto che viene elaborato da insegnanti e OSC nelle diverse classi dopo la formazione, le rilevazioni e gli interventi sono fondati su un modello comune (Figura 2), elaborato a partire dal confronto tra il framework del PISA 2018 (OECD, 2020) e il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità (*Green Comp*). Il primo modello ha individuato come componenti della Competenza Globale: le conoscenze; gli atteggiamenti; i valori e le abilità, che comprendono sia quelle cognitive (per poter comprendere e analizzare) sia le skills per poter agire. Il *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022), che privilegia la sostenibilità ambientale, definisce invece 12 sotto-competenze (articolate in 4 aree) e integra aspetti innovativi connessi con le rappresentazioni del futuro. La prima area individuata dal GreenComp riguarda l'ambito valoriale: Incorporare il valore della sostenibilità. La seconda e la terza (Abbracciare la complessità nella sostenibilità e Visione di futuri) sono relative alle abilità cognitive necessarie per poter comprendere la complessità dei fenomeni globali e prefigurarsi scenari futuri alternativi (es. pensiero sistemico, pensiero critico, creatività, etc.). L'ultima dimensione riguarda il passaggio all'azione (Agire per la sostenibilità). Viene invece presupposta la dimensione delle conoscenze.

---

<sup>4</sup> Il progetto, finanziato dall'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo sviluppo (bando 2021) e coordinato dalla Regione Piemonte, ha i seguenti partner: Università di Torino, USR, IRES Piemonte, COP, CO.CO.PA, Anci, Acmos, Codiasco.

Sulla base dei due framework considerati, il gruppo di ricerca ha dunque elaborato il seguente modello che sintetizza le componenti contemporaneamente stimulate da ECG e ESS. Nella Figura 1 si evidenziano i legami tra i tre modelli.

Competenza globale (PISA, 2018)	Competenze di sostenibilità (Green Comp, 2022)	Modello originale UniTo
Conoscenze		Conoscenze (fenomeni globali, migrazioni, sostenibilità ambientale, sociale, economica)
Abilità (cognitive)	Abbracciare la complessità nella sostenibilità (pensiero sistemico, pensiero critico, inquadramento dei problemi) Visione di futuri (alfabetizzazione sul futuro, adattabilità, pensiero esplorativo)	Abilità cognitive: pensiero sistemico, capacità critica, creatività
Atteggiamenti	Visione di futuri (adattabilità).	Aspetti affettivi: empatia, motivazione, senso di efficacia
Valori	Incorporare i valori di sostenibilità (dare valore alla sostenibilità, sostenere l'equità, promuovere la natura)	Valori universali (appartenenza a un'umanità comune, sostenibilità, equità, solidarietà internazionale, inclusione, pace), che trovano poi una loro declinazione locale (Burn, 2022)
Abilità nell'azione	Agire per la sostenibilità (azione politica, azione collettiva, iniziativa individuale)	Comportamenti per contribuire a realizzare un mondo più equo e sostenibile

Figura 2. Le dimensioni stimulate da ECG e ESS.

Secondo il modello elaborato un cittadino globale deve dunque:

- possedere adeguate conoscenze di base relative ai fenomeni globali e alla sostenibilità;
- saper attivare i processi cognitivi superiori, quali il pensiero sistemico per comprendere i fenomeni globali, la capacità critica per discriminare le informazioni corrette e la creatività per trovare soluzioni a problemi complessi;
- aver interiorizzato valori universali, quali l'appartenenza a un pianeta e un'umanità comune, la sostenibilità, l'equità, la solidarietà internazionale, l'inclusione, la pace;
- possedere motivazione e senso di efficacia per attivarsi e realizzare nel suo quotidiano valori di equità e cittadinanza;
- nutrire empatia verso l'altro, l'indifeso, il diverso umano e non umano;
- saper realizzare azioni concrete per contribuire a realizzare un mondo più equo e sostenibile.

### 3.3. Il percorso educativo proposto: dalla spinta emotiva al comportamento stabile

Oltre agli obiettivi di riferimento per i percorsi, il team di ricerca ha proposto agli insegnanti di progettare interventi che tengano conto dell'iter che, secondo gli studi, consente alle persone di interiorizzare i valori in maniera stabile (Coggi et al., 2014). All'origine vi è

abitualmente una spinta emotiva (rabbia, frustrazione, empatia, compassione) che stimola ad attivarsi (anche grazie all'ingresso nella propria bolla prossimale dell'altro, del diverso, del vulnerabile, umano o non umano). Per dare sostanza all'azione, occorre però che a questa fase segua la rielaborazione cognitiva, l'approfondimento, la comprensione, il ragionamento, l'attivazione del pensiero critico e creativo (per trovare soluzioni ai problemi). Di qui si passa all'azione, prima guidata e poi sempre più autonoma, valorizzando l'effetto potenzialmente positivo del gruppo. In ultimo si procede con la riflessione verso la stabilizzazione: l'interiorizzazione dei valori consente di trasformare l'azione episodica in *habitus*.

Si è chiesto inoltre agli insegnanti di attuare questo percorso, al di là dei focus specifici (es. migrazioni, impronta ecologica, etc.), con riferimenti ad ambedue le educazioni.

#### 4. Gli esiti della rilevazione con gli insegnanti

All'avvio del processo di ricerca-formazione, come si è detto, abbiamo raccolto le concezioni dei docenti su ECG e ESS e sulle possibili interazioni. Hanno risposto al questionario 219 insegnanti di ogni ordine e grado (22.4% scuola primaria, 42% scuola secondaria di I grado, 35.6% scuola secondaria di II grado).

La Figura 3 evidenzia come la quasi totalità degli intervistati percepisca una relazione fra i due ambiti educativi anche se in modo diverso. Per capire in che modo le/gli insegnanti percepissero la relazione fra ECG e ESS abbiamo chiesto loro di scegliere uno dei modelli di Figura 4.



Figura 3. Opinione degli insegnanti su ECG e ESS.

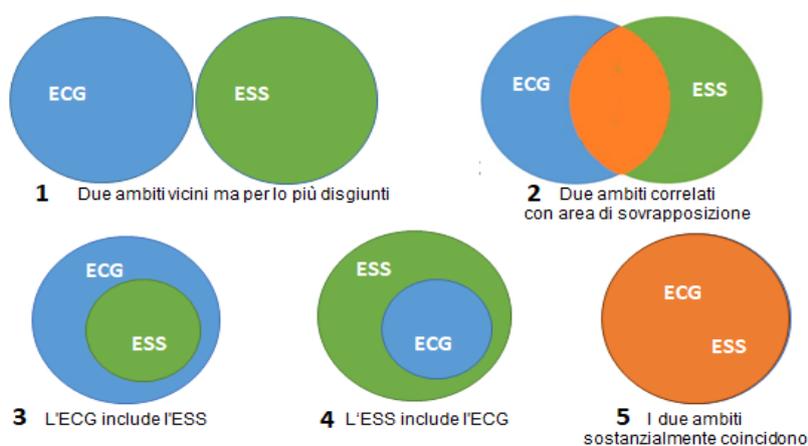


Figura 4. Modelli di ECG e ESS.



globale e sostenibilità, pensiamo abbia ripercussioni sull'agire didattico ed è sicuramente presupposto fondamentale per un progetto che ha l'ambizione di coniugare la formazione con la ricerca.

## 5. Gli esiti delle rilevazioni realizzate con gli allievi

Al fine di aiutare gli insegnanti a progettare interventi adeguati a sviluppare la competenza globale degli studenti e per verificarne poi l'efficacia è stata elaborata una batteria di prove semistrutturate per i diversi livelli scolastici coinvolti (dalla I primaria alla V della secondaria di II grado), costruite in modo da rilevare le diverse dimensioni del costrutto, secondo il modello presentato nel paragrafo 4.

Si presentano di seguito i punteggi complessivi ottenuti dagli studenti e alcuni esiti della rilevazione iniziale, con un focus sui contenuti più direttamente connessi alla sostenibilità e alla transizione ecologica e più utili per un confronto tra i diversi livelli scolastici<sup>5</sup>.

### 5.1. Campione e esiti globali

La Figura 6 presenta per ogni livello scolastico coinvolto nella ricerca, il numero dei partecipanti e il dettaglio dei punteggi complessivi conseguiti nella prova (baseline).

In generale si può osservare che tutti i gruppi si posizionano a un livello medio, rispondendo correttamente ad almeno il 50% della prova, senza superare la soglia del 60%, con un'ampia variabilità.

Livello scolastico	Partecipanti	Punteggio max*	Media e DS*	Risposte corrette (%)*
I primaria	N = 142	28	M=15,08 DS=2.9 min=5; max=21	53.9%
II primaria	N = 263	26	M=13,49 DS=6.97 min=5; max=24	51.9%
III primaria	N = 307	42	M=21,75 DS=3.60 min=0; max=42	51.8%
IV e V primaria	N = 566	39	M=23,93 DS=4,75 min=2; max=35.5	58.8%
Secondaria di I grado	N = 1.776 14.2% prima; 38.2% seconda, 47.6% terza	62	M=34,93 DS=7.16 min=10; max=48	56.4%

<sup>5</sup> Una descrizione più completa e integrata dall'analisi qualitativa delle risposte aperte sarà oggetto di successive pubblicazioni. Si è inoltre scelto di non presentare dati relativi alla dimensione dei valori perché nelle rilevazioni iniziali le occorrenze relative a concetti inerenti la sostenibilità sono molto basse. Tra gli oltre 3000 valori espressi dagli studenti in relazione alla loro vita la maggior parte si riferiscono ad aspetti legati alla rete familiare e amicale e a valori universali quali pace, rispetto... Pochi sono i riferimenti al tema della sostenibilità: es. "acqua" (N=22), "ambiente" (N=29), "sostenibilità" (N=10).

Secondaria di II grado	N = 1.372 8.1% prima, 25.4% seconda, 40% terza, 21% quarta, 5.5% quinta	73	M=41,64 DS = 8.10 min=11; max=58	57.0%
------------------------	--	----	-------------------------------------	-------

\* I punteggi riportati si riferiscono alle sole domande chiuse.

Figura 6. Punteggi complessivi (totale N=4.426).

## 5.2. Conoscenze e conoscenze percepite

La prima dimensione rilevata attraverso le prove è quella relativa alle conoscenze. Si tratta di una dimensione centrale, poiché fonda i processi di ragionamento, critica e creatività sui temi della competenza globale, che possono poi produrre atteggiamenti e comportamenti adeguati.

In tutte le classi è stata quindi rilevata la conoscenza sui concetti di base di sostenibilità e cittadinanza globale (significato e principali elementi costitutivi dei costrutti), utili a costruire successive conoscenze su temi specifici e a individuare misconcezioni utili a meglio orientare le attività educative successive. È stato inoltre chiesto agli studenti di autovalutare le proprie conoscenze su questi temi per meglio focalizzare i bisogni formativi.

Per quanto concerne le conoscenze, agli alunni delle classi quarta e quinta della scuola primaria e della scuola secondaria di I e II grado è stato chiesto, in particolare, di individuare la definizione corretta di *sostenibilità* e di *cittadinanza globale* tra quattro alternative proposte.

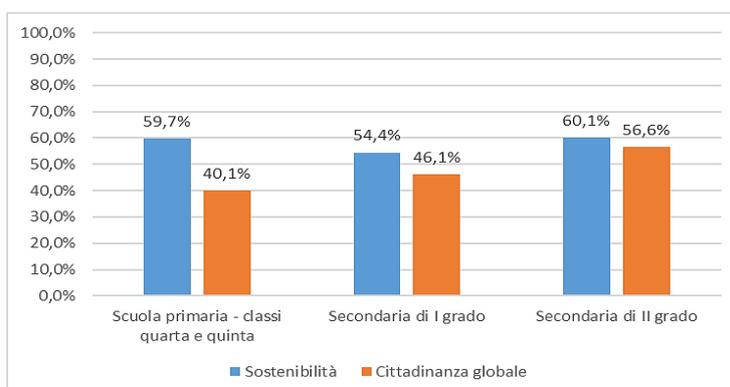


Figura 7. Conoscenza dei concetti di Sostenibilità e Cittadinanza globale (secondaria e IV e V primaria).

Le risposte fornite evidenziano (Figura 7) in tutti i livelli scolastici una conoscenza più sicura del concetto di *sostenibilità* (con percentuali di risposte corrette vicine al 60%) rispetto a quello di *cittadinanza globale* (sotto la soglia del 50% nelle classi inferiori). Tale discrepanza può essere legata alla frequenza con cui si affronta il tema, in particolare nelle prime classi scolastiche. La minore chiarezza di questo secondo concetto che si evidenzia negli alunni più giovani emerge anche nell'esplorazione delle altre dimensioni rilevate, descritta nei prossimi paragrafi.

Nel caso dei bambini dei primi anni della primaria le conoscenze rispetto a sostenibilità e cittadinanza globale, invece, sono state rilevate chiedendo di selezionare, tra più immagini, quelle pertinenti rispetto a contesti, situazioni e comportamenti riconducibili ai due temi

(classificare o collegare ai rispettivi termini immagini raffiguranti cambiamento climatico, inquinamento, spreco, migrazioni, convivenza pacifica, diritti dell'infanzia, inclusione). Gli esiti (Figura 8) evidenziano una maggiore difficoltà in tutte e tre le classi nel riconoscere nelle figure la rappresentazione di comportamenti non sostenibili (spreco energetico, alimentare). Emerge invece, soprattutto tra i più piccoli, la tendenza a riconoscere situazioni in cui viene negato un diritto, forse anche per la maggior forza evocativa delle immagini proposte nella prova.

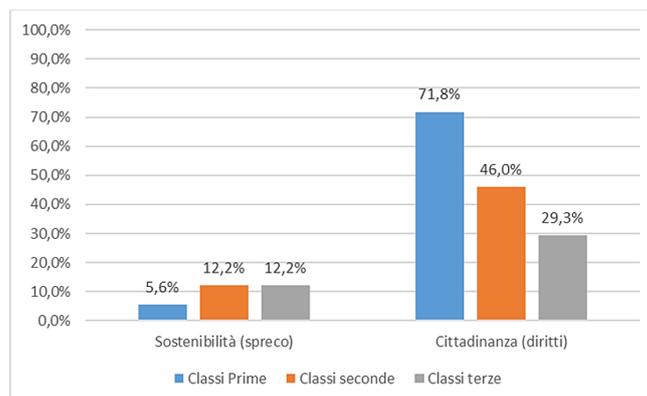


Figura 8. Conoscenza dei concetti di Sostenibilità e Cittadinanza globale (primaria, I, II e III).

Per l'elaborazione di percorsi di ECG e ESS è però di particolare interesse conoscere le misconcezioni degli alunni su questi temi. Può essere utile a questo fine esplorare le risposte errate scelte dagli studenti. Riportiamo a titolo esemplificativo quanto emerge nella scuola secondaria.

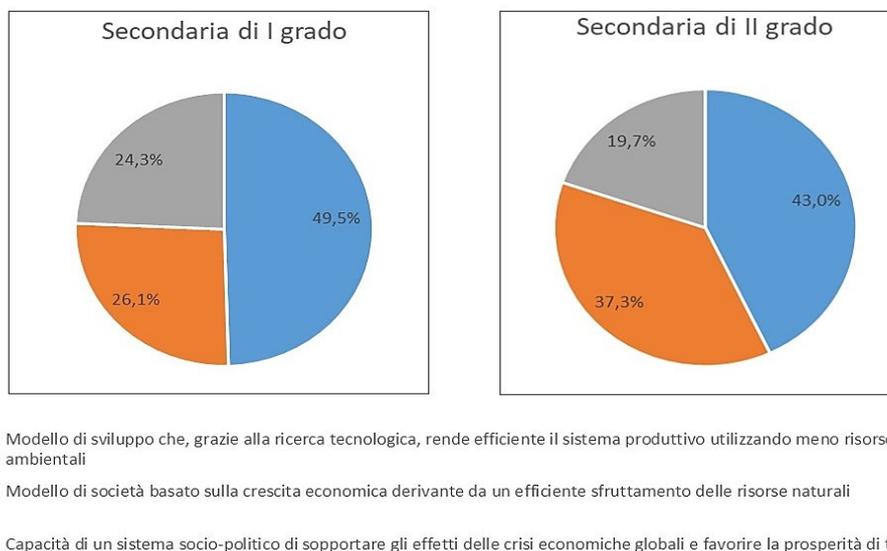


Figura 9. Risposte errate su Sostenibilità (secondaria di primo e secondo grado).

Rispetto alla sostenibilità (Figura 9), gli studenti che non individuano la risposta corretta, senza differenze sostanziali tra i due ordini di scuola secondaria, si polarizzano su alternative che ne propongono una visione orientata principalmente alle modalità di

sfruttamento delle risorse ambientali, ancora lontana dall'idea di identità ecologica prospettata in letteratura.

Relativamente al concetto di cittadinanza globale (Figura 10) le scelte errate ricadono su risposte che limitano il significato di globale ad aspetti economici o che delegano il rispetto dei diritti di tutti a vincoli normativi o ad esperti.

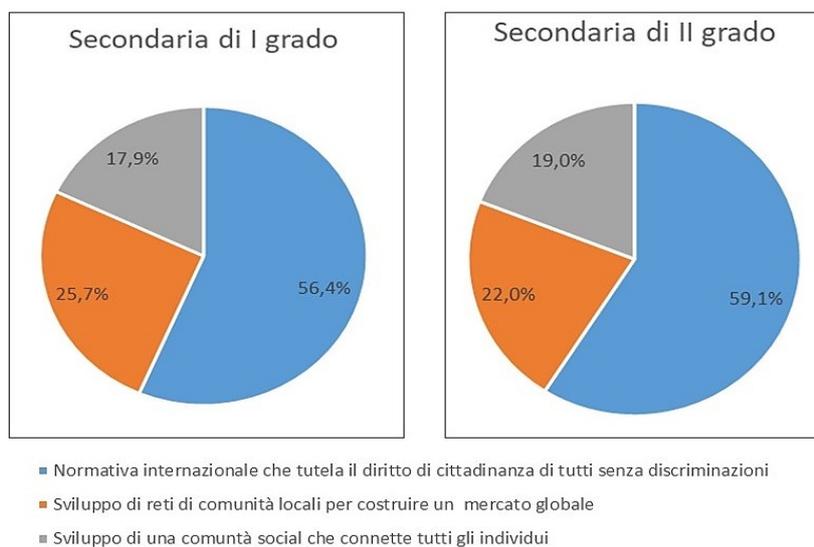


Figura 10. Risposte errate su Cittadinanza globale (secondaria di I e II grado).

A partire dalla classe terza primaria è stata proposta anche una domanda tesa a rilevare il livello di conoscenza percepito da parte degli stessi studenti su alcuni aspetti inerenti la sostenibilità e la cittadinanza globale. Tale elemento consente di meglio identificare i bisogni formativi degli alunni evidenziando, da un lato, le lacune percepite e, dall'altro, l'eventuale gap tra ciò che si pensa di conoscere e ciò che effettivamente si sa. Sono dunque stati proposti alcuni temi chiedendo ai rispondenti di indicare se li conoscevano e se sarebbero stati in grado di spiegarli correttamente a qualcun altro.

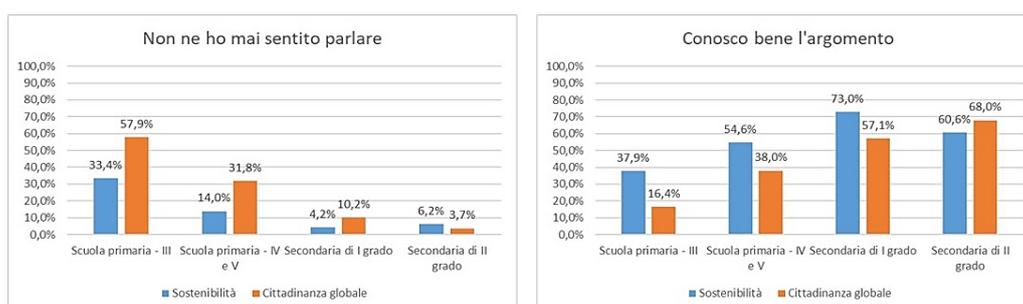


Figura 11. Autovalutazione delle conoscenze (classi terza, quarta, quinta primaria e secondaria).

Possiamo osservare (Figura 11) anche nell'autovalutazione degli alunni, un incremento delle conoscenze, sia sui temi più vicini alla sostenibilità sia su quelli maggiormente connessi alla cittadinanza globale, con il procedere del percorso scolastico. Non sempre vi è coerenza tra le conoscenze dichiarate e quelle effettivamente possedute, soprattutto per quanto riguarda le dimensioni più complesse del costrutto di competenza globale (come

messo in luce nei prossimi paragrafi).

Un primo elemento di riflessione riguarda l'elevata percentuale di alunni della scuola primaria che afferma di non aver mai sentito parlare di accoglienza dei migranti (tema categorizzato nella Cittadinanza globale), ma anche di temi quali riscaldamento terrestre, riduzione degli sprechi e inquinamento (temi categorizzati nella Sostenibilità).

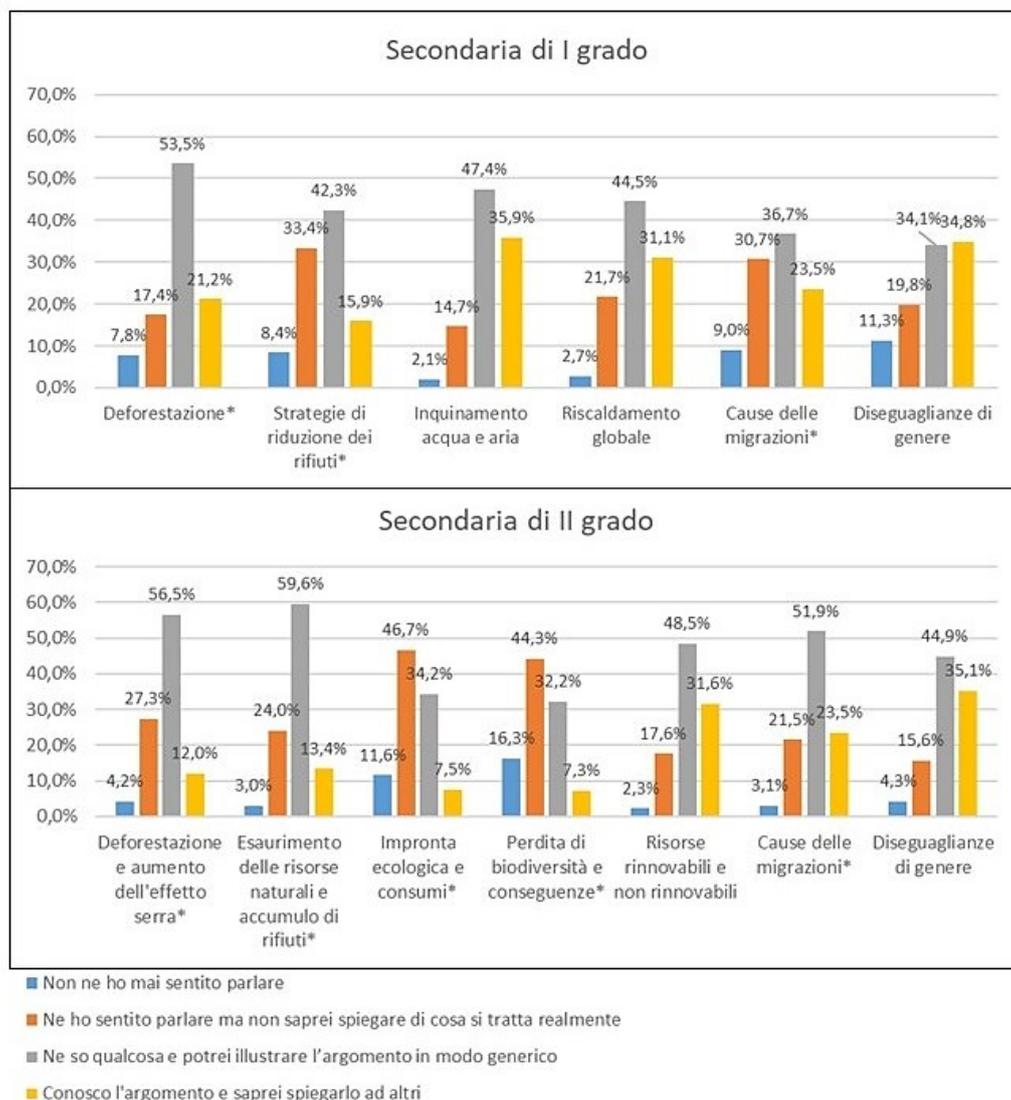


Figura 12. Autovalutazione delle conoscenze (secondaria).

Con riferimento alla secondaria, poi, occorre precisare che solo una porzione di studenti dichiara di conoscere alcuni dei temi proposti in maniera adeguata anche a poterli spiegare ad altri, elemento che potremmo considerare alla base di una assunzione personale di responsabilità rispetto ai problemi ambientali e di cittadinanza. Nei grafici seguenti (Figura 12) sono riportate le autovalutazioni rispetto ai temi specifici (con asterisco i temi su cui si sente adeguatamente preparato meno di un quarto dei rispondenti). Si tratta di un dato utile a definire i contenuti possibili degli interventi.

### 5.3. Pensiero critico

Tra le abilità cognitive inserite nel modello utilizzato in questa ricerca troviamo il pensiero critico e il pensiero sistemico.

Il pensiero critico consiste nel saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo; si sviluppa attraverso la ricerca, la riflessione, il confronto e il dialogo. Come afferma Nussbaum (2012) è “essenziale per una cittadinanza democratica responsabile” (p. 148); inoltre permette di riconoscere i fattori che influenzano pensieri e comportamenti propri ed altrui, senza farsi condizionare da impressioni soggettive, pregiudizi o notizie non attendibili. Il pensiero critico è uno strumento indispensabile per ottenere consapevolezza; infatti, è identificabile anche con la capacità di analizzare e valutare le informazioni. Chi pensa criticamente è in grado di esaminare gli argomenti in modo pertinente, sa sollevare domande e questioni, è capace di comunicare efficacemente con gli altri. Coloro che, al contrario, non esercitano il pensiero critico, possono risultare passivi e vittime di una visione del mondo limitata e incentrata solo su se stessi, vedendo il proprio punto di vista come l’unico sensato, evitando il dubbio, l’incertezza e l’assunzione di responsabilità.

Nelle prove elaborate sono state proposte alcune domande per rilevare il pensiero critico, chiedendo di indicare se alcune affermazioni fossero vere o false. Si presentano come particolarmente significativi gli esiti degli alunni delle classi quarta e quinta primaria e della secondaria.

Nella scuola primaria (Figura 13) emerge una consapevolezza maggiore in riferimento ad aspetti legati alla sostenibilità e alla migrazione; benché nel sentire comune siano innumerevoli le informazioni infondate o non complete sul tema, i partecipanti mostrano una buona consapevolezza. Il tema della sostenibilità applicato alle scelte quotidiane, ad esempio rispetto all’abbigliamento, risulta invece meno compreso perché il 75% dei partecipanti crede erroneamente che non ci sia un legame tra la qualità dei vestiti acquistati e il tema dei rifiuti.

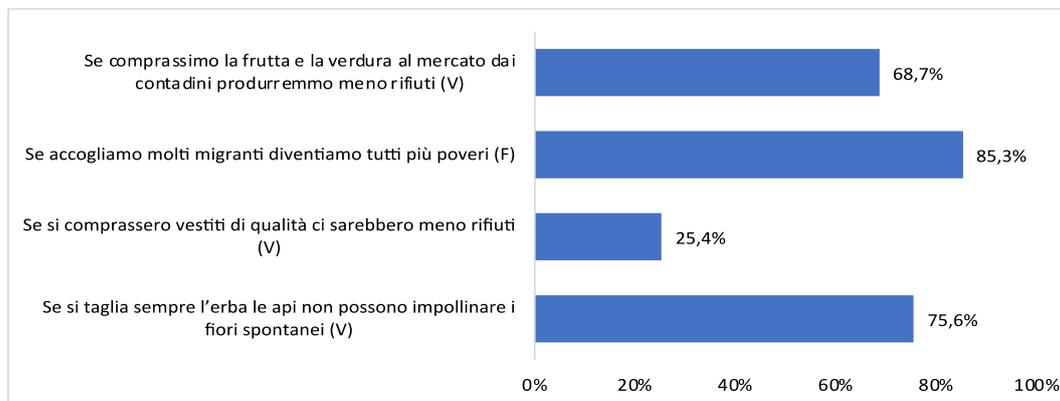


Figura 13. Pensiero critico (scuola primaria, IV e V).

I risultati della secondaria di I e di II grado (Figura 14) mostrano che studentesse e studenti non sono consapevoli che le donne, più degli uomini, sono colpite dagli effetti dei cambiamenti climatici, soprattutto nei paesi in via di sviluppo o colpiti da calamità naturali: solo il 19% (I grado) e il 11.8% (II grado) comprendono che l’affermazione è falsa. In generale, nei partecipanti della secondaria il pensiero critico appare più presente rispetto a quelli della primaria, probabilmente perché nel percorso scolastico sono stati approfonditi i temi della sostenibilità e della cittadinanza globale. In particolare, emerge consapevolezza sul tema dello sfruttamento del lavoro nel settore dell’abbigliamento, così come sul fenomeno migratorio, anche se nella secondaria di I grado è minore la capacità di leggere criticamente il tema in termini di implicazioni e difficoltà.

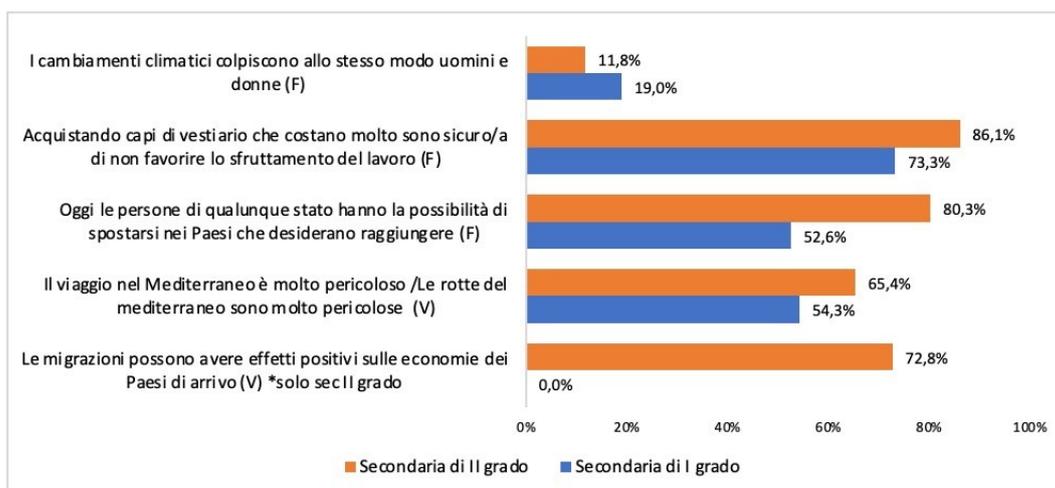


Figura 14. Pensiero critico (scuola secondaria di I e II grado).

#### 5.4. Pensiero sistemico

Il pensiero sistemico permette di affrontare tematiche e problematiche con uno sguardo d'insieme interdisciplinare, identificando le diverse prospettive e gli interessi di tutti gli attori ed evidenziando le varie interdipendenze che spesso impediscono di affrontare le questioni in termini di semplice rapporto lineare causa-effetto. Nel caso del progetto qui presentato, il pensiero sistemico permette di considerare le connessioni e i rapporti di interdipendenza tra ecologia, economia, società, salute, cultura, educazione...mettendo in relazione le sfide locali con quelle globali, e permettendo di individuare le cause profonde dei problemi e di vedere nuove opportunità (Meadows, 2008).

Nelle prove è stata proposta una immagine (diversa per i differenti gruppi di età, a partire dalla II primaria) che presenta con una metafora gli squilibri tra i paesi ricchi e poveri del mondo, in particolare:

- nelle classi iniziali della primaria l'immagine raffigura un bambino di un paese ricco che mangia un panino molto grande e alcune briciole sono destinate al bambino di un paese povero;
- nelle classi finali della primaria l'immagine raffigura da una parte gli abitanti del nord del mondo con una grande torta spartita tra loro in pochi pezzi, dall'altra gli abitanti del sud con una sola fetta di torta a disposizione;
- nella prova per la scuola secondaria l'immagine raffigura un pianeta in cui le parti Nord e Sud sono collegate da un cavo che mostra un prelievo di energia elettrica dal sud verso il nord, a indicare un mondo in cui i paesi benestanti, per soddisfare i propri bisogni, attingono alle risorse della parte più povera del pianeta.

Nella Figura 15 è indicata la percentuale di partecipanti che ha individuato la risposta corretta tra le diverse opzioni proposte. I risultati riportano una scarsa consapevolezza della problematica della distribuzione delle risorse: molti studenti, soprattutto della quarta primaria e secondaria di I grado, non hanno compreso la metafora rappresentata nelle immagini e in alcuni casi le hanno associate in modo erroneo ad una equa distribuzione delle risorse. Iniziative di informazione e sensibilizzazione su questi temi saranno essenziali per accrescere la consapevolezza e per aiutare studentesse e studenti a riconoscere i rapporti di interdipendenza tra i diversi aspetti legati alla sostenibilità e alla cittadinanza globale, con attenzione alle sfide sia locali sia globali.

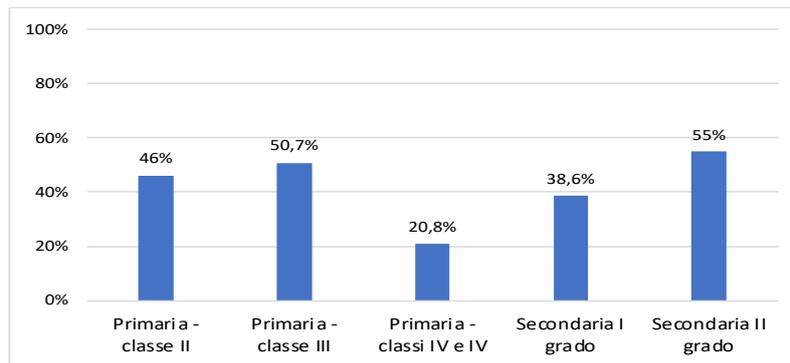


Figura 15. Pensiero sistemico.

### 5.5. Pensiero creativo

Il pensiero creativo è un'altra abilità cognitiva che si è cercato di rilevare e sostenere nel progetto, poiché permette di incrementare la sensibilità ai problemi attraverso la problematizzazione ma anche di osservare in modo più completo e flessibile le situazioni e individuare soluzioni anche insolite e originali. La creatività è stata rilevata nella classe I primaria in relazione al tema dell'inquinamento, chiedendo ai bambini di disegnare tutti i modi possibili in cui un/a bambino/a può non inquinare. Dall'analisi emerge che la metà dei bambini (52.8%) non riesce a rispondere a questa domanda e a individuare modalità per risolvere il problema proposto, il 41.5% riesce a individuare una sola possibilità per non inquinare (es. buttare i rifiuti nel cestino e non per terra) fino ad arrivare, in un solo caso, all'individuazione di 4 modi per non inquinare.

### 5.6. Comportamenti

I progetti educativi attuati in classe, come descritto nel modello, si propongono di aiutare i partecipanti a mettere in atto comportamenti sostenibili e attenti al mondo e alle persone che lo vivono, passando dalla riflessione all'azione. Per questo, sono state inserite alcune situazioni-problema legate al tema della sostenibilità, ad esempio nelle prove della primaria (terza, quarta e quinta). La situazione proposta fa riferimento a una gita scolastica in cui si devono prendere alcune decisioni, nel dettaglio: decidere quale bevanda portarsi, come comportarsi di fronte a una fontanella dell'acqua e cosa fare di alcuni panini avanzati dal pranzo al sacco. Se le scelte sono maggiormente sostenibili e attente all'ambiente (es. portare una borraccia, non sprecare l'acqua, non buttare i panini avanzati) il punteggio totale alla domanda è più alto (da 0 a 3). I rispondenti della III primaria ottengono un punteggio medio intorno al 2 ( $M=2.13$ ,  $DS=0.76$ ) e il 23.7% raggiunge il massimo dei punti. I rispondenti della IV e V primaria riportano un punteggio molto simile ( $M=2.18$ ,  $DS=0.75$ ) e il 25.4% dei rispondenti ottiene il massimo. In generale, solo il 20% circa dei partecipanti raggiunge il massimo del punteggio selezionando correttamente tutti i comportamenti sostenibili. Molti partecipanti hanno infatti scelto opzioni di risposta che indicano azioni non sostenibili (es. lasciare l'acqua aperta, buttare del cibo avanzato): sarà importante trattare questi aspetti nei momenti di informazione e informazione in aula nel corso della fase successiva del progetto.

### 5.7. Dimensione affettiva

Le prove hanno anche rilevato la dimensione affettiva, perchè lavorare sulle emozioni permette di conoscerle, riconoscerle e regolarle, ma anche di trasformare l'emozione in

azione: stimolare curiosità e interesse per problematiche complesse e considerate a volte lontane permette di generare empatia, accompagnare il passaggio dall'individuale al collettivo (e dal locale al globale) e di costruire la base a partire dalla quale è possibile lavorare sul ragionamento.

In tutte le prove di ogni livello scolastico la rilevazione delle emozioni è avvenuta attraverso l'introduzione di un breve video ad alto impatto emotivo all'interno delle prove, sulla base del quale rispondere ad alcune domande su aspetti legati alla equità e giustizia sociale (es. rispetto, ingiustizia, indifferenza, empatia). Il video proposto alle classi della scuola primaria racconta la storia di un animaletto escluso per una sua caratteristica fisica non convenzionale<sup>6</sup>. Nella secondaria di I grado è stato proposto un esperimento sociale condotto dall'Unicef che aiuta a riflettere sulle ingiustizie nei confronti dei bambini che vivono per strada o in situazioni di disagio<sup>7</sup>. Nel video viene mostrata una bambina attrice che interpreta un doppio ruolo: una bambina benestante e una coetanea sporca e mal vestita. Le reazioni dei partecipanti sono diverse in base al ruolo interpretato, nel primo caso viene avvicinata e aiutata, nel secondo viene ignorata e allontanata. Nella secondaria di II grado è stato mostrato un frammento tratto dal documentario *Powaqqatsi*<sup>8</sup>, che ritrae i lavoratori di una miniera d'oro a cielo aperto e mostra le condizioni terribili a cui essi sono sottoposti. Dopo la visione del video i partecipanti hanno risposto ad alcune domande che hanno rilevato aspetti emotivi quali l'empatia (es. "Io avrei aiutato il topino"), il senso di impotenza o frustrazione che deriva spesso dalla eccessiva razionalizzazione (es: "Sono cose che succedono abitualmente") e il livello di responsabilità attribuito all'esterno (es. "I politici/i grandi dovrebbero fare qualcosa") o internamente a se stessi (es. "Penso che ciascuno di noi possa fare qualcosa").

Nella Figura 16 sono riassunti i risultati: per ogni dimensione emotiva viene indicata la percentuale di soggetti che ottiene il punteggio massimo. L'empatia in generale si attesta su un livello medio, anche se con percentuali più basse nelle classi iniziali della scuola primaria. Rispetto all'impotenza appresa, nella primaria troviamo una percentuale intorno al 50% e i comportamenti negativi, come l'esclusione, sono considerati abituali e normali. Anche nella secondaria si confermano scelte che mostrano un senso di impotenza di fronte a situazioni problematiche ed emerge difficoltà a individuare possibilità di azione per migliorare le situazioni di persone lontane, anche se con percentuali inferiori. L'attribuzione di responsabilità interna, riferita al fatto che ognuno può agire in prima persona, ottiene delle percentuali di scelta non così omogenee, che potrebbero essere legate anche alla difficoltà a individuare una possibilità di azione personale per garantire e sostenere i valori della cittadinanza globale. La responsabilità di agire è demandata molto all'esterno, al mondo degli adulti e alla politica. Gli adulti, soprattutto per i rispondenti delle prime classi della primaria, sono ritenuti soggetti che possono prontamente agire per sostenere i valori del rispetto e della solidarietà, dato coerente con l'età di sviluppo dei bambini.

I risultati mostrano alcune differenze negli aspetti affettivi, tra i diversi gruppi di età, ma si rileva un progressivo incremento dell'empatia, accompagnato da una diminuzione

---

<sup>6</sup> Il video "El valor de la empatia" è stato creato dal Prof. Jaun Lebu Salazar ed è reperibile sul suo canale Youtube.

<sup>7</sup> Il video "E tu, cosa faresti se la incontrassi per strada?" è stato pubblicato nel 2016 in occasione del lancio del Rapporto Unicef "La condizione dell'infanzia nel mondo" ed è reperibile sul canale Youtube dell'Unicef.

<sup>8</sup> *Powaqqatsi* è un documentario del 1988 diretto da Godfrey Reggio che si concentra sul conflitto presente nei paesi del Terzo mondo fra gli stili di vita tradizionali e i nuovi stili di vita introdotti con l'industrializzazione.

dell'impotenza appresa e della responsabilità esterna.

	Prima primaria	Seconda primaria	Terza primaria	Quarta e Quinta primaria	Secondaria primo grado	Secondaria secondo grado
<i>Empatia</i>	26.1%	35.4%	44%	54.6%	58.7%	49.4%
<i>Impotenza appresa</i>	48.6%	65%	65.1%	40.6%	30.6%	35.1%
<i>Responsabilità interna</i>	51.4%	93.2%	45%	65.4%	51.1%	46.3%
<i>Responsabilità esterna</i>	8%	90.1%	56.4%	55.3%	35%	45.7%

Figura 16. Le dimensioni affettive.

## 6. Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione, che abbiamo presentato, si contraddistingue per il coinvolgimento attivo degli insegnanti nella costruzione di conoscenze e nell'azione con i loro allievi, in linea con il carattere trasformativo delle due educazioni, grazie anche alla collaborazione con gli esperti delle OSC. Il lavoro di co-progettazione si è dunque fondato su due elementi centrali: le percezioni degli insegnanti sui temi dell'ESS e dell'ECG, per poter avviare con loro una riflessione sui traguardi attesi degli interventi da progettare (e su come l'idea di ESS e ECG possa di fatto diversamente orientarli), e il livello iniziale di competenza globale degli studenti destinatari degli interventi. Le evidenze raccolte mettono in luce con adeguata chiarezza le risorse e gli elementi di fragilità utili a costruire interventi che possano consolidare le conoscenze e potenziare in maniera mirata le diverse dimensioni della competenza globale e consentiranno di apprezzare il cambiamento auspicabilmente prodotto da tali azioni.

## Riferimenti bibliografici

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Appleyard, N., & McLean, L. R. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6–32. <http://dx.doi.org/10.1177/002205741419400304> (ver. 28.12.2023).
- Bertolino, F., & Perazzone, A. (2018). Educazione ambientale e mondo contadino. Riflessioni sul valore educativo del contesto rurale. In L. Mortari & R. Silva (Eds.), *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale* (pp. 100-116). Milano: FrancoAngeli.
- Bourn, D. (2022). *Education for social change. Perspectives on Global Learning*. London: Bloomsbury academic.
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. Paris: Unesco.

- Chung, B. G., & Park, I. (2016). A review of the differences between ESD and GCED in SDGs: Focusing on the concepts of global citizenship education. *Journal of international Cooperation in Education*, 18(2), 17–35.
- Coggi, C., Bruschi, B., Castoldi, M., D'Alessio, C., Farinella, A., Marchisio, C. M., Martinelli, M., Parola, A., Pavone, M. R., Ricchiardi, P., Rosa, A., Tomassone, A., Trincherò, R., Torre, E. M. (2014). *Valori in form-azione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Daly, H. E. (1996). *Beyond Growth. The economics of sustainable development*. Boston: Beacon Press.
- Decreto Ministeriale (MI) 22 giugno 2020 n. 35. *Linee guida alla Legge 20 agosto 2019, n. 92 (Allegato A)*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020> (ver. 28.12.2023).
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-sv> (ver. 28.12.2023).
- Hicks, D. (1994). *Preparing for the future. A practical Classroom Guide*. Godalming: World Wildlife Fund.
- Kurth, C., & Pihkala, P. (2022). Eco-anxiety: What it is and why it matters. *Frontiers in Psychology*, 13. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981814> (ver. 28.12.2023).
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Whyte River Junction: Chelsea Green Publishing.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all' educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina
- Morin, E. (2012). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Milano: La Nuova Italia
- Nicolescu, B. (2014). Methodology of Transdisciplinarity. *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 70 (3-4), 186–199.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/d5f68679-en> (ver. 28.12.2023).
- ONU (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*. United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (ver. 28.12.2023).
- ONU (1992). *AGENDA 21 United Nations Conference on Environment & Development. 3 to 14 June 1992 Rio de Janeiro (Brazil)*. United Nations Publications.
- ONU (2012). *Global Education First Initiative*. United Nations Secretary-General, New York: United Nations.

- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ver. 28.12.2023).
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri Possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte
- Perazzone, A. (2019). *Insegnare e apprendere le scienze della vita nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo*. Milano: Mondadori Università.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 28.12.2023).
- Sachs, W. (Ed.). (1998). *Dizionario dello Sviluppo*. Torino: Gruppo Abele.
- Sterling, S. (2006). *Educazione sostenibile*. Otranto: AnimaMundi.
- Thomashow, M. (1996). *Ecological Identity*. Cambridge: The MIT Press.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione (2023). *Re-Immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: Ed. La Scuola SEI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381a> (ver. 28.12.2023).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1996). *Learning: the treasure within*. Report to International Commission on Education for the Twenty-first Century, Unesco Publishing, Digital Library <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734> (ver. 28.12.2023).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Unesco Publishing, Digital Library. [https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE\\_ITA.pdf](https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE_ITA.pdf) (ver. 28.12.2023).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Educational content up close: Examining learning dimensions of ESD and GCE*. Unesco Publishing, Digital Library <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327?posInSet=1&queryId=d28f2353-193d-4f5f-ae37-68839fb2a011> (ver. 28.12.2023).
- Vanni, F., & Pellegrino, V. (2022). *Scuola futura. Dialoghi utopici e generativi sulle relazioni educative*. Trento: Erickson.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H., (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 77–89.